

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Daniel Pereira Militão da Silva**

**Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade:  
da sociedade agrícola e industrial  
para a sociedade da informação**

**MESTRADO EM DIREITO**

**SÃO PAULO  
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Daniel Pereira Militão da Silva**

**Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade:  
da sociedade agrícola e industrial  
para a sociedade da informação**

**MESTRADO EM DIREITO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito, sob a orientação do Professor Doutor Lafayette Pozzoli.

**SÃO PAULO  
2009**

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.**

**Ass.:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Dedico esta dissertação a todos aqueles que se preocupam e se dedicam a pensar o ensino jurídico em nosso país.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo dom da vida e pelo privilégio de poder estudar e chegar até aqui para viver esse momento.

Agradeço a meus pais, JAIR e MARIA TEREZA, pelo amor incondicional em todos os momentos de minha vida e também pela sólida educação recebida e que continuo a receber.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial minhas queridas irmãs, MARIA e MARTA, por todo o apoio recebido e a compreensão nos momentos de ausência para a elaboração deste trabalho. A todos eles o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor LAFAYETTE POZZOLI, antes de tudo pela amizade e atenção paternal dispensadas ao longo de muito tempo, bem como pela acolhida generosa das idéias apresentadas e pelo trabalho constante de orientação ao longo de todo o programa de mestrado.

Agradeço ao Professor Doutor ANTÔNIO MARCIO DA CUNHA GUIMARÃES pela participação no exame de qualificação e pela leitura atenta do projeto de dissertação apresentado, cujas sugestões ali formuladas serviram como importante estímulo para a elaboração deste trabalho.

Agradeço a Professora Doutora MÁRCIA CRISTINA DE SOUZA ALVIM pela participação no exame de qualificação e também pelas importantes sugestões ali formuladas, especialmente de ordem metodológica.

Agradeço de forma especial aos Professores GABRIEL CHALITA, TÉRCIO SAMPAIO FERRAZ, MARCELO NEVES, MARCIO PUGLIESI e FLÁVIA PIOVESAN, cujas aulas nas disciplinas cursadas contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento e progresso no programa de mestrado.

Agradeço aos queridos amigos da PUC, companheiros da mesma estrada, egressos de muitas partes do Brasil e de outras partes do mundo, pela enriquecedora oportunidade de convivência e amizade construída ao longo desse tempo.

Agradeço ao Doutor CARLOS AURÉLIO DE MOTA SOUZA, cuja providencial oportunidade de convivência profissional representou para mim uma grande oportunidade de crescimento profissional e, sobretudo, pessoal, a quem devo, ainda, a descoberta pelo gosto da música clássica aliada ao estudo aprofundado e prolongado.

Agradeço ao Doutor ERNESTO LOPES RAMOS, brilhante advogado, cuja oportunidade de amizade, convívio pessoal e profissional representam para mim exemplo e estímulo de amor pelo Direito, pela advocacia, e a quem me sinto especialmente ligado não somente pelos vínculos jurídicos, mas especialmente pelas origens comuns de uma mesma pátria: Portugal.

Agradeço ainda a GAVINO SPANU (UCCIO) pela importância que teve em minha formação durante o período em que permaneci na Espanha.

Agradeço aos queridos PEDRO e JOSELAINE, pessoas importantes em minha vida e que representam, aqui, os companheiros de uma mesma caminhada.

Agradeço à Ir. MIRIAM DE ALMEIDA, OSB, pela amizade e oração.

Agradeço ao amigo FABRIZIO CEZAR CHIANTIA pela amizade que subsiste desde os tempos de faculdade e pelo apoio e incentivo na elaboração deste trabalho.

Agradeço ao amigo MARCUS VINICIUS LOPES RAMOS GONÇALVES pelas oportunidades concedidas no mundo acadêmico.

Agradeço a todos os meus amigos e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Por fim, um agradecimento muito especial à CLÁUDIA DE CARVALHO GUARNIERI pelo excelente trabalho de revisão dos originais e pelo auxílio inestimável na formatação final deste trabalho.

*O professor disserta sobre o ponto difícil do programa. Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida. O professor vai sacudi-lo? Vai repreendê-lo? Não. O professor baixa a voz, com medo de acordá-lo.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo examinar as novas demandas que se apresentam ao ensino jurídico brasileiro em função do novo tempo vivido, denominado pós-moderno, que sob esse nome agrupa uma série de transformações e de mudanças estruturais que vem ocorrendo na sociedade mundial, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. Com base em uma perspectiva filosófica e histórica, partimos da hipótese de que a pós-modernidade traz consigo novas demandas para o ensino jurídico brasileiro e representa um instigante momento para fomentar a reflexão sobre o sentido e o papel dos cursos jurídicos nesse novo cenário.

O itinerário percorrido tem início a partir da descrição das características da pós-modernidade, para, em seguida, examinar as propostas oficiais do Estado, expressas nos currículos, ao longo dos quase duzentos anos de cursos jurídicos, dedicando-se especial atenção às novas perspectivas inauguradas com a Constituição Federal de 1988.

O exame mais específico das novas habilidades e competências necessárias aos cursos jurídicos e aos estudantes no contexto da pós-modernidade realizado aponta para a necessidade de uma mudança dos paradigmas existentes na formação dos futuros juristas, valorizando-se especialmente a adoção da interdisciplinaridade como proposta formativa.

Conclui-se que a grande mudança, contudo, reside na construção de uma nova concepção sobre o ensino do direito, uma nova mentalidade, cujo processo deve implicar toda a sociedade, bem como a percepção de novas formas de atuação profissional, superando-se a passividade e a litigiosidade excessiva, a fim de valorizar, cada vez mais, outras formas de resolução e prevenção de conflitos.

**Palavras-chave:** filosofia do direito, pós-modernidade, educação, ensino jurídico.

## ABSTRACT

This work aims to examine the new demands that the Brazilian legal education is facing in the present time, called post-modern, which groups a series of structural transformation and changes that has occurred in world society, especially after the second world war.

From a philosophical and historical perspective, we start from the hypothesis that Post-modernity brings along with itself new demands for Brazilian legal education and represents a challenging time to encourage reflection on the meaning and the role of this courses in this new scenario.

The route starts from the description, in the first chapter of the characteristics of Post modernity, for then examine the proposals of the State, expressed in the curriculum, over the almost 200 years of legal courses, with particular attention to new prospects opened with the 1988 Federal Constitution.

The more specific examination of new skills and competencies required for legal courses and students in the context of Post modernity performed in this work points to the necessity of a change of the existing paradigms in the formation of future lawyers, highlighting in particular the adoption of interdisciplinarity as formative proposal.

We concluded that the great change, nevertheless, resides in the construction of a new conception on the teaching of the Right, a new mentality, which process must implicate the whole society, as well as the perception of the new forms of professional acting, when the passivity and the excessive litigiousness are surpassed, in order to value other forms of resolution and prevention of conflicts.

**Keywords:** philosophy of law, post modern times, education, legal education.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 1  |
| 1. AS CARACTERÍSTICAS DA PÓS-MODERNIDADE .....  | 5  |
| 1.1 A perspectiva filosófica: A tarefa do pensamento filosófico: visão da realidade em sua totalidade ..... | 5  |
| 1.2 A perspectiva histórica: A tarefa do pensamento histórico: funções da história/historiografia .....     | 8  |
| 1.2.1 A periodização mais aceita: perspectiva ocidental.....  | 12 |
| 1.3 As diversas acepções em torno do termo “moderno” .....  | 16 |
| 1.3.1 Modernismo .....  | 18 |
| 1.3.2 Modernidade .....   | 20 |
| 1.4 A pós-modernidade.....  | 30 |
| 1.5 A sociedade agrícola, sociedade industrial e a sociedade da informação .....                            | 43 |
| 1.6 Considerações finais do primeiro capítulo .....   | 47 |
| 2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....                        | 49 |
| 2.1 Antecedentes históricos do ensino jurídico no Brasil: A Universidade de Coimbra.....                    | 50 |
| 2.2 Brasil Colônia: Contexto da criação dos cursos jurídicos no Brasil...                                   | 53 |
| 2.3 Brasil Império .....  | 61 |
| 2.4 Brasil República .....  | 67 |
| 2.4.1 A República Velha .....   | 67 |
| 2.4.2 A era Vargas.....   | 72 |
| 2.4.3 O ensino jurídico a partir dos anos 60: início do regime militar .....                                | 75 |
| 3. OS CURSOS JURÍDICOS À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: NOVOS CENÁRIOS .....                          | 84 |
| 3.1 Educação/ensino: conceito e conteúdo.....   | 88 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 3.2   | A Portaria 1.886/1994 .....  | 93  |
| 3.3   | A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) .....   | 97  |
| 3.4   | A Resolução 9/2004 do Conselho Nacional de Educação .....  | 100 |
| 4.    | O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA .....                      | 107 |
| 4.1   | Algumas novas demandas existentes no ensino jurídico brasileiro em função da pós-modernidade .....                     | 108 |
| 4.2   | A necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico .....   | 119 |
| 4.3   | Breve nota sobre os procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em direito no Brasil.....    | 129 |
| 4.3.1 | Sobre o papel da OAB e outros órgãos destinatários da formação jurídica.....   | 133 |
| 4.3.2 | Instrumentos utilizados pelo Ministério da Educação para a autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos no Brasil | 136 |
| 4.4   | Novas habilidades e novas competências necessárias no contexto da sociedade pós-moderna.....                           | 140 |
|       | CONCLUSÃO.....   | 144 |
|       | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 150 |
|       | ANEXOS .....   | 157 |

**LISTA DE QUADROS**

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| <b>QUADRO 1</b> ..... | <b>63</b>  |
| <b>QUADRO 2</b> ..... | <b>69</b>  |
| <b>QUADRO 3</b> ..... | <b>74</b>  |
| <b>QUADRO 4</b> ..... | <b>76</b>  |
| <b>QUADRO 5</b> ..... | <b>80</b>  |
| <b>QUADRO 6</b> ..... | <b>94</b>  |
| <b>QUADRO 7</b> ..... | <b>100</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se, inicialmente, de muitas indagações pessoais e questionamentos que começaram a ser feitos ainda na época da graduação em direito, os quais, com o início do exercício profissional na profissão de advogado, acentuaram-se ainda mais com a constatação das muitas carências existentes na formação ao longo dos anos de graduação.

Além da verificação das deficiências no período formativo, indagações mais profundas sobre o sentido e o papel do curso de direito na sociedade contemporânea ganharam cada vez mais corpo, especialmente a partir do início da atividade docente no ensino superior, em que a possibilidade de contato com os alunos, muitos dos quais recém-chegados à Universidade, ampliou ainda mais o âmbito dessas reflexões.

No entanto, além do exercício da atividade docente, a posterior assunção de encargos administrativos na coordenação de cursos jurídicos ensejou a ampliação dessas indagações, antes mais circunscritas ao âmbito da sala de aula. O exame de projetos pedagógicos, a escolha de temas que pudessem ser relevantes para os alunos e a reflexão sobre as diversas atividades que poderiam compor o universo formativo dos graduandos em direito, em última análise, pressupunham dois elementos: a adoção de uma visão de mundo e uma visão sobre o papel dos cursos jurídicos.

A possibilidade de pensar o direito na atualidade, em que a complexidade da sociedade mundial apresenta novos e instigantes desafios, tais como a globalização, a sociedade da informação, a biotecnologia, a revisão da atuação e dos papéis do Estado, entre outros, representa, também, uma oportunidade singular de reflexão sobre o papel dos cursos jurídicos diante desse novo contexto, que pouco a pouco se descortina diante de todos.

Nesse sentido, a primeira preocupação deste trabalho reside em apresentar uma visão de mundo para, em seguida, lançar uma visão sobre o papel dos cursos

jurídicos no Brasil, revisitando os momentos principais de sua história, desde o momento de sua criação até os dias atuais, transcorridos, quase, duzentos anos de sua implantação.

O método de trabalho utilizado consistiu, essencialmente, em pesquisa bibliográfica e histórica, a partir de material já existente, bem como em consulta a fontes normativas e documentos oficiais emanados do Estado, com o intuito de observar as propostas oficiais em torno dos cursos jurídicos ao longo do tempo e descrevê-las no decorrer deste trabalho, que está articulado em quatro capítulos.

Como já afirmado, o primeiro objetivo deste trabalho é lançar, ainda que de forma breve e recortada, uma visão a respeito do mundo contemporâneo, que se acha inserido em um novo e particular contexto, que denominamos pós-modernidade, cujas características são apresentadas no primeiro capítulo.

Para tanto, apresentamos uma perspectiva filosófica e histórica acerca do tema, bem como um breve esboço em torno das diversas acepções concernentes ao termo “moderno” e suas derivações, antes de examinarmos mais detidamente o conceito de pós-modernidade. Por fim, matizamos alguns pontos sobre os conceitos de sociedade agrícola, industrial e a sociedade da informação, em vista da caracterização e descrição do tempo presente.

É certo que não há consenso absoluto sobre a utilização da expressão “pós-modernidade”, entretanto, quando se utiliza esse conceito, em verdade o que se pretende é tentar descrever o complexo cenário da sociedade mundial nos dias atuais, com as profundas mudanças estruturais em diversos segmentos, o que implica novos padrões de comportamento e novos problemas para o campo do direito. Consiste o primeiro capítulo, portanto, em uma tentativa de pensar o tempo presente, sempre em ordem às novas demandas que se afiguram para os cursos jurídicos.

O segundo capítulo cuida de descrever a trajetória do ensino jurídico no Brasil, desde o tempo de sua implantação até a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco legal muito significativo na orientação estatal a ser conferida

aos cursos jurídicos e à educação em geral. Para tanto, apresentamos os antecedentes históricos dos cursos jurídicos, que remontam a Coimbra, bem como o contexto que envolveu o início dos cursos em nosso país.

A abordagem e descrição nesse capítulo são baseadas essencialmente nas propostas oficiais que foram formuladas pelo Estado brasileiro ao longo do tempo, expressas nos currículos e, para melhor apresentação do tema, dividimos os diferentes períodos históricos até a Constituição de 1988, tomando por base o período Imperial e o Republicano, com algumas subdivisões nesse último, para melhor entender os diferentes contextos históricos que permearam a edição de cada proposta oficial.

O terceiro capítulo versa sobre os novos cenários que se abrem a partir da Constituição Federal de 1988, que inaugurou a vigente ordem jurídica brasileira, inspirada em valores humanistas, especialmente a dignidade da pessoa humana, e que, nessa perspectiva, dedicou especial atenção ao tema da educação, conferindo-lhe um sentido bastante amplo, para além do mero ensino ou instrução.

As propostas oficiais relativas à configuração dos cursos jurídicos que foram formuladas ao abrigo do vigente Texto Constitucional refletem significativamente essa mudança de orientação e expressam um sentido de formação mais integral, conforme será possível observar no terceiro capítulo, especialmente com o incentivo de atividades voltadas para a pesquisa e a extensão.

O quarto e último capítulo deste trabalho busca examinar o contexto atual do ensino jurídico no Brasil e as características da sociedade pós-moderna, procurando examinar algumas novas demandas que se apresentam, por exemplo, as novas funções e desafios com os quais o Estado se depara, os instigantes problemas que surgem com o advento da sociedade da informação, entre outros.

Sustenta-se, nesse ponto, a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico, de modo que possa melhor responder a essas novas demandas e passe a ser dotado de uma melhor capacidade de integração no contexto da sociedade atual. Nesse sentido é que se examinam brevemente os

procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos conduzidos pelo Ministério da Educação, com a apresentação de algumas propostas de incremento.

Após o exame dos procedimentos de autorização e reconhecimento acima referidos, como último ponto do quarto capítulo, apresentam-se novas habilidades e novas competências que entendemos necessárias no âmbito da sociedade pós-moderna, assentadas em quatro pilares fundamentais, os quais serão mais bem explicitados.

Por fim, tratamos de apresentar as conclusões às quais chegamos com a elaboração do presente trabalho, procurando acenar com algumas breves propostas no sentido de que os cursos jurídicos em nosso país possam ter melhor sintonia com a realidade atual, não apenas da sociedade brasileira, mas também da complexa sociedade mundial.

## **CAPÍTULO 1**

### **AS CARACTERÍSTICAS DA PÓS-MODERNIDADE**

O primeiro capítulo desta dissertação tem por objetivo desenvolver o estudo e a aproximação do conceito daquilo que se denomina, atualmente, pós-modernidade, de maneira a preparar e descrever o cenário em que se produzirão as reflexões objeto do presente trabalho.

Para tanto, cuidaremos de tecer algumas breves considerações de ordem filosófica e histórica, para que possamos nos aproximar do tema central deste capítulo, qual seja a caracterização, ou pelo menos da tentativa de entender a idéia de pós-modernidade.

#### **1.1 A perspectiva filosófica: A tarefa do pensamento filosófico: visão da realidade em sua totalidade**

Considerando tratar-se de dissertação que se insere dentro da área da filosofia do direito, qualquer investigação que se pretenda empreender haverá que começar com a apresentação daquilo que se entenda como filosofia, tarefa sem dúvida árdua e quase impossível, dada a amplitude de autores e vertentes das mais variadas.

Contudo, a existência de centenas de definições e correntes filosóficas, justificadas até mesmo pela longa e secular história da filosofia, não impede que aqui se possa perfilhar um entendimento sobre a ciência da filosofia e, ainda mais importante, a respeito da tarefa e a missão do saber filosófico.

A filosofia, muitas vezes, é vista como algo sem valor prático e quase sempre identificada com a mera atividade reflexiva, sem maiores capacidades de incidência no campo da vida prática das pessoas em geral. Na área jurídica especificamente, não raro, é comum encontrar profissionais que militam nos mais

diversos segmentos e profissões jurídicas que desprezam a utilidade do saber filosófico, ou, então, o associam à mera retórica desprovida de maior conteúdo efetivo, prático, ligando-o a argumentações vazias ou sem nenhuma incidência mais concreta no cotidiano de suas atividades.

Um velho provérbio americano afirma: *philosophy makes no bread* (a filosofia não faz pães). Tal máxima parece representar bem o sentimento presente em grande parte da população mundial sobre a relevância da filosofia e sua inutilidade na vida concreta do dia a dia, afinal, a imagem do pão aqui representa, por um lado, as necessidades mais prementes, a começar pela alimentação, mas também a atividade do trabalho, tão necessária ao ser humano como meio de manutenção e satisfação das necessidades básicas, assim como representa uma importante dimensão que aponta para a possibilidade de realização e desenvolvimentos de suas potencialidades.

Entretanto, se por um lado a atitude filosófica pode vir a evocar, por certo preconceito que exista, a sensação de certa inutilidade, também não se pode deixar de recordar que a filosofia, desde suas origens, representou uma das expressões mais genuínas e originais de tentativa de explicação da realidade por parte do ser humano.

Nesse sentido, diante da realidade diuturna, das mais diversas indagações que a vida sempre apresentou aos homens, desde as épocas mais remotas, com as dificuldades e contingências próprias da existência terrena, as angústias e os medos, ou sensações das mais variadas, como o luto, a dor, a alegria, a esperança e a própria necessidade de sobrevivência, a filosofia sempre teve, como uma de suas principais missões, o auxiliar na interrogação e na busca de sentido e de oferecimento de explicações racionais sobre a realidade.

Pode-se afirmar, portanto, que a filosofia sempre procurou ser uma tentativa de explicação da realidade em sua totalidade, para além do olhar fragmentado e especializado de outras ciências, que examinam apenas e tão-somente um aspecto específico da realidade, segundo seja o objeto de estudo eleito.

André Franco Montoro, ao tratar da importância da filosofia, afirmava que:

Viver não é percorrer um caminho já traçado. É construir a cada momento sua própria existência. Isso supõe valores, concepções, conhecimentos, qualidades, influências e condicionamentos de toda espécie. Posso segui-los passivamente, como um autômato, ou refletir em profundidade sobre as grandes linhas dessas concepções, valores ou condicionamentos. Nesse sentido, ainda que confusamente, cada um de nós tem sua filosofia. Pode segui-la inconscientemente, como um autômato, ou refletir sobre os seus fundamentos, como um homem que filosofa.<sup>1</sup>

Como se observa, a atitude diante dos diversos acontecimentos da vida, as vicissitudes, os fatos mais complexos ou mesmo aqueles considerados mais banais, podem vir a despertar em cada um as mais diferentes reações e, nesse sentido, provocar a adoção de posturas e atitudes que, *grosso modo*, podem ser consideradas perspectivas filosóficas diante da realidade, ainda que se manifeste a apatia ou indiferença.

No campo jurídico mais especificamente, a filosofia do direito se ocupa de questões muito importantes, até certo ponto essenciais, visto que, a partir da maneira pela qual se conceba o direito, é dizer, a partir da visão que se adote sobre o direito e sua natureza, função e finalidade, a postura eleita por parte daquele que se encontra a realizar as mais diversas atividades no campo jurídico, poderá assumir os mais diferentes contornos possíveis e ganhar, a partir daí, relevância prática na atuação cotidiana e marcar condutas e modos de proceder, postular, opinar e, em última análise, determinar a resolução de conflitos.

Jacy de Souza Mendonça sustenta que:

A Filosofia do Direito tem por objeto a determinação conceitual do Direito e seu pressuposto gnosiológico, o estudo do valor do Direito e os fundamentos ontológicos do valor, e, por fim, a análise do problema fenomenológico jurídico.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> FRANCO MONTORO, André. *Estudos de filosofia do direito*. São Paulo: RT, 1981. p. 6.

<sup>2</sup> MENDONÇA, Jacy de Souza. *O curso de filosofia do direito do Professor Armando Câmara*. Porto Alegre: Fabris, 1999. p. 40.

Ainda que o objeto da presente dissertação não seja propriamente o estudo em detalhes dos aspectos antes referidos, convém mencionar que a referência ao tema dos valores assume papel central no campo do direito e, por via de consequência, no campo do ensino jurídico, pois a educação que leva em conta a temática dos valores poderá ser muito distinta daquela que enxerga o direito apenas como técnica de regulação ou controle, ou o encare apenas sob o prisma da lógica formal.

Essas breves considerações sobre o papel da filosofia e a tarefa do filósofo tratam de situar um pouco o horizonte em que este trabalho se desenvolverá, na medida em que pretende se constituir em uma tentativa de reflexão, ainda que de forma muito modesta e sucinta, sobre a realidade do tempo presente e suas repercussões para o ensino jurídico em geral.

Trata-se, pois, de oferecer uma visão da realidade em sua totalidade, assumindo, desde já, ser inelutável que muitas outras visões sobre a realidade do tempo presente são igualmente possíveis e plausíveis, segundo a perspectiva e a visão de mundo adotada por aquele que decida empreender tal tarefa.

## **1.2 A perspectiva histórica: A tarefa do pensamento histórico: funções da história/historiografia**

A tentativa realizada anteriormente, quando se tratou da perspectiva filosófica, também merece ser repetida, com o mesmo percurso, de forma igualmente sucinta, no que respeita à perspectiva histórica, que também se fará presente neste trabalho, na medida em que se tratará de certas concepções sobre a evolução do tempo e as periodizações na compreensão e no estudo da história.

Falar sobre a história, sobre o tempo, não é tarefa fácil. Muito a propósito é a questão colocada por Santo Agostinho quando se propõe a enfrentar uma indagação a respeito do tempo: “O que é o tempo? Se ninguém pergunta isso, eu não me

pergunto, eu o sei; mas se alguém me pergunta e eu quero explicar, eu não o sei mais”.<sup>3</sup>

Assim é que o tempo e a história andam juntos e podem ser examinados sob as mais diferentes perspectivas. Se no âmbito da filosofia, seja a mais geral, ou a mais particular, como na órbita da filosofia do direito, muitas podem ser as visões de mundo, igualmente, no campo dos estudos históricos, muitas poderão ser as formas de examinar o tempo e a história.

Podemos observar as diferentes formas de relação com o tempo que os diferentes povos que habitam a terra mantiveram com o tempo e a maneira pela qual, ao longo dos séculos, essas relações sofreram mudanças ou permaneceram inalteradas até os dias de hoje em algumas culturas.

Podemos invocar como exemplos culturas milenares, especialmente em povos do Oriente, em que muitas vezes o tempo é encarado de forma cíclica, com a sucessão de acontecimentos que tendem a repetir um mesmo percurso, invariavelmente, em uma espécie de “eterno retorno”, ao contrário de outras culturas, cuja concepção da história apresenta uma visão mais linear, tendente a uma evolução e um ponto culminante.

Interessante examinar, ainda, os modos escolhidos para a contagem, a percepção e a apuração do tempo nas diferentes culturas espalhadas pelo planeta. Veja-se, por exemplo, a maneira adotada pelo povo judeu para contar os anos, os marcos iniciais que são adotados, ou, então, os critérios utilizados no mundo cristão, a partir da chamada reforma gregoriana, colocando o nascimento de Cristo como centro da História e com a clássica divisão a partir da então adotada, que vigora até hoje, considerando o antes e o depois de Cristo.

Muitas podem ser, portanto, as formas de examinar e estudar o tempo, a história e a sucessão dos fatos que se desenrolam. Jacques Le Goff afirma que:

---

<sup>3</sup> AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante e revisão cotejada de acordo com o texto latino por Antonio da Silveira Mendonça. São Paulo: Paulus, 1984. p. 338.

A palavra “história” (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico (Keuck, 1934). Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid-*, *weid*, “ver”. Daí o sânscrito *vettas*, “testemunha”, e o grego *histor*, testemunha no sentido de “aquele que vê”. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia de que *histor*, aquele que vê, é também “aquele que sabe”; *historein*, em grego antigo, é “procurar saber”, “informar-se”. *Historie* significa, pois, “procurar”. É este o sentido da palavra em Heródoto, no início de suas *Histórias*, que são “investigações”.<sup>4</sup>

François Dosse, outro historiador francês, faz menção a Heródoto como precursor da História, ao asseverar que:

Com Heródoto, nasce o historiador, pelo duplo uso do nome próprio e da terceira pessoa desde o prólogo de sua obra, que estabelece uma distância, uma objetividade em relação à matéria narrada. Diferente da epopéia, não são mais os deuses e as musas que se expressam para contar o passado.<sup>5</sup>

A atitude do historiador consiste, portanto, em procurar, indagar, lançar um olhar sobre os fatos sobre os quais se debruça para tentar construir seu relato e suas hipóteses tendentes à explicação desses mesmos fatos, a partir da perspectiva humana, tal como realizado por Heródoto, na medida em que o protagonista e ator principal passa a ser, especialmente a partir de Heródoto, o ser humano, seja no plano individual ou no plano coletivo.

Fundamental para a compreensão do sentido da História é a transição ocorrida entre as explicações construídas a partir da perspectiva dos deuses, dos mitos e, como observa François Dosse, o relato feito a partir do próprio homem, observador privilegiado e também protagonista dos fatos. Trata-se, nesse ponto, de um verdadeiro giro copernicano.

---

4 LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 18.

5 DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003. p. 14.

E o mesmo autor ainda assinala que:

Além da busca da verdade que conduz o gênero histórico a dissociar-se da ficção, é a uma procura da explicação do caos, a uma tentativa de ordem explicativa que os historiadores se entregam desde a Antiguidade.<sup>6</sup>

Existe na atividade do historiador o impulso pela verdade, ou pelo menos pela tentativa de encontrar, no porvir dos fatos, em meio a todas as vicissitudes, uma lógica ou pelo menos algum fio condutor que possa servir de orientação para a explicação da realidade.

Não se ignora que o historiador, à medida que exerce seu ofício e cumpre sua tarefa, pode encontrar as mais diversas motivações para o exercício de seu mister, as quais podem ser de toda ordem, desde motivações subjetivas, no plano individual, no campo das motivações pessoais, ou então convicções políticas, ideológicas, religiosas, entre muitas outras possíveis. É certo, porém, que muitas vezes a história pode ser apresentada para a propagação de idéias falsas, preconceituosas, ou servir como exaltação de causas atentatórias à dignidade humana.

É certo, porém, que a história tem papel fundamental na busca pela explicação da realidade, seja do tempo presente ou do tempo passado, e se traduz como constante atividade investigativa tendente a oferecer diversas opções possíveis de leitura e compreensão da realidade e dos acontecimentos que se sucederam ao longo dos anos. Com efeito, vale concluir esse pequeno intróito sobre a importância e a tarefa do estudo da história com a afirmação de François Dosse, que observa:

Quanto a isso, a história como lugar de controvérsia, como lugar privilegiado dos conflitos das interpretações, está exercendo uma terapêutica. Ela pode apoiar-se nessa recente tomada de consciência que existem diversos relatos possíveis das mesmas ações, dos mesmos acontecimentos. [...] O que está em jogo nessa

---

<sup>6</sup> DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003. p. 47.

oscilação interpretativa, nessa abertura para um novo espaço dialógico é, mais além dos problemas metodológicos, o questionamento das ciências humanas sobre o enigma não resolvido da natureza do “estar junto”, do vínculo social, negligenciado pelas ideologias reducionistas e pelas concepções filosófico-políticas baseadas no utilitarismo.<sup>7</sup>

A história, em última análise, para além de sua natureza interpretativa, do exame da realidade, tem a nobre missão de pensar a sociedade e as condições que tornaram e ainda hoje são capazes de tornar possível a vida em sociedade nos mais diferentes períodos da trajetória da humanidade sobre a face da Terra.

### *1.2.1 A periodização mais aceita: perspectiva ocidental*

Prosseguindo na tentativa de compreender e caracterizar o tempo atual, a partir da perspectiva histórica, com o intuito de compreender e definir a pós-modernidade, impõe-se, nesse ponto, examinar a periodização histórica mais aceita, ao menos na perspectiva ocidental.

Como já mencionado, é sempre difícil qualquer tentativa de divisão da história e, definitivamente, essa divisão será sempre com a perspectiva didática, com o fito de melhor promover um corte metodológico sobre o período de estudo. Ressalte-se que a perspectiva aqui adotada é eminentemente ocidental, porém não se ignora, em absoluto, a existência de muitas outras formas de examinar e dividir os períodos de evolução histórica.

Igualmente, a maneira pela qual o tempo é recortado e dividido também dependerá muito da perspectiva e interesse do observador. Poderíamos imaginar como exemplo, nesse ponto, um passeio imaginário a uma universidade em que se oferecessem os mais variados e diversos cursos universitários, por exemplo, geologia, engenharia, medicina, história, direito, jornalismo, entre outros.

---

<sup>7</sup> DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003, p. 305-306.

O estudante de geologia, ao examinar o tempo, levaria em conta as grandes eras de formação do globo terrestre, os fenômenos geológicos por ele estudados são contados em milhões de anos, os grandes processos de formação dos continentes, as grandes erupções vulcânicas, as eras glaciais, entre outras épocas. Sua relação com o tempo, portanto, articula-se em uma perspectiva ampla e dilatada.

Nessa perspectiva ampla e dilatada de relação com o tempo também poderíamos inserir aqueles que estudam geofísica, astronomia, em que as distâncias são calculadas considerando padrões como a velocidade da luz, anos-luz de distância. Noutra ponta, em sentido completamente diverso, permanecendo ainda com o exemplo das diferentes perspectivas e formas de estudo do tempo em uma universidade, imaginemos a relação de estudo com o tempo de um estudante de jornalismo.

Nos dias atuais, a velocidade de informação é talvez a grande ânsia de qualquer atividade jornalística, ou de qualquer segmento que se dedique à informação em geral. A todo momento a sociedade é bombardeada com informações das mais variadas. As agências internacionais de notícias empenham-se em conseguir e vender informações exclusivas, e ao mesmo tempo novas, tal como as inúmeras páginas da Internet.

Paradigmático dessa realidade é a existência de um serviço de notícias na rede mundial de computadores intitulado “último segundo”. Se até algum tempo atrás se considerava ultrapassado o periódico impresso do dia anterior, hoje, reputa-se superada a notícia veiculada em uma página da Internet em questão de horas; as notícias publicadas no período da noite já não podem ser as mesmas apresentadas na mesma manhã, sob pena de estarem “desatualizadas”.

A periodização do tempo e as múltiplas formas de divisão possíveis são sempre arbitrárias e parciais, e correspondem a uma das muitas possíveis formas de examinar o lapso temporal e o objeto pretendido, como antes já referido. Nesse sentido, resta claro, portanto, quão diferentes serão a perspectiva e a relação com o

tempo a serem adotadas por um estudante de geologia e um estudante de jornalismo, no exemplo da universidade imaginada.

Como sustenta Jacques Le Goff:

Datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve fazer-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração – a periodização –, para que a datação se torne historicamente pensável. [...] Acrescentarei apenas que não há história imóvel e que a história também não é pura mudança, mas o estudo das mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas.<sup>8</sup>

A clássica periodização da história ocidental tem considerado como momentos decisivos alguns fenômenos importantes e significativos ocorridos ao longo da trajetória da humanidade, a começar pelo surgimento da escrita, ainda que de forma rudimentar, como marco de transição entre a História e a chamada Pré-História. Outra referência importante para o Ocidente é a datação do nascimento de Cristo, que passa a ser o centro da História, dividindo-a em um antes e um depois.<sup>9</sup>

Prossegue a periodização clássica com a classificação da História Antiga, cujo início se situa em torno a 4.000 anos antes de Cristo e caminha até o ano 476 depois de Cristo, ano aproximado da queda do Império Romano no Ocidente. Depois da queda do Império Romano no Ocidente, com a invasão dos chamados povos bárbaros, inicia-se o período conhecido como Idade Média ou Medieval, que vai durar até o ano de 1453, momento da tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos, com a conseqüente queda o Império Romano no Oriente.

Veja-se que nesse ponto o fio condutor para a caracterização, periodização e divisão da história entre antiga e medieval levou em conta, sobretudo, a duração e a continuidade do Império Romano, no Ocidente e no Oriente.

---

<sup>8</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 47.

<sup>9</sup> A propósito desse tema na História, a clássica obra BOURDÉ, Guy; MATIN, Hervé. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, [s.d.].

Após a queda do Império Romano no Oriente, tem início o período conhecido como Idade Moderna, que vai abranger o período entre os anos de 1453 e 1789, ano da Revolução Francesa. Como acontecimentos importantes, podem ser destacados o surgimento da Imprensa, a expansão marítima, a descoberta da América e também o chamado Renascimento, conquanto essa expressão não seja unânime, visto que pressuporia um período anterior de “morte”, ou obscuridade.

Após a Revolução Francesa, começa a chamada Idade Contemporânea, que persistiria até os dias atuais, ou, pelo menos, até o ano de 1945, final da Segunda Grande Guerra Mundial. Muito difícil defini-la; o mais seguro parece ser o marco inicial adotado, com a Revolução Francesa, havendo muito pouco consenso sobre sua continuidade ou eventual final, com a entrada em uma nova era depois do término da Guerra.

Muitos são os acontecimentos marcantes na história da humanidade após 1789, ano da revolução francesa, começar pelos grandes conflitos mundiais, o avanço da técnica nos mais diversos segmentos da vida humana, a divisão geopolítica do continente africano e os processos de descolonização, entre muitos outros feitos.

Outro acontecimento relevante que também poderia ser levado em conta, na perspectiva do avanço da técnica e da ciência recentemente, é o surgimento e manuseio da energia atômica, inclusive com a utilização da bomba atômica como arma de destruição letal e massiva durante o transcurso da Segunda Guerra Mundial, como testificam as bombas lançadas no território japonês.

É certo que não se trata de um critério absoluto, incontestado, e muitas poderiam ser as críticas a essa divisão adotada, a começar pelo critério do aparecimento da escrita, ou mesmo a continuidade do Império Romano como parâmetro de divisão da História, porém tem sido o mais aceito e mais estudado e serve como marco de orientação para o presente trabalho, até mesmo porque não é o objeto do presente estudo a periodização clássica da História, ou mesmo apresentar aqui críticas mais substanciais ou propostas alternativas a essa forma de divisão.

### 1.3 As diversas acepções em torno do termo “moderno”

O conceito e as acepções concernentes ao termo “moderno” certamente não são unívocos e podem adquirir diferentes significados e interpretações em diferentes épocas da história da humanidade, como, aliás, é próprio de qualquer processo de evolução lingüística e dos demais processos comunicativos em geral.

Atualmente, sob o prisma do significado mais ordinário, até mesmo do senso comum, “moderno” parece estar associado com a idéia de progresso, evolução, avanço, em contraposição a tudo aquilo que seria ultrapassado, antigo, atrasado. Afigura-se importante, para este estudo, investigar, ainda que sucintamente, as origens deste vocábulo.

Como afirma o historiador francês Jacques Le Goff:

Os conflitos de geração que atiravam “modernos” contra “antigos” existiam desde a Antiguidade. Já Horácio (*Epistulae*, II, I, 76-89) e Ovídio (*Ars amatoria* III, 121) tinham se lamentado do prestígio dos escritores *antigos* e congratulado por viverem no seu tempo. Não tinham, contudo, nenhuma palavra para designar “moderno”, nem utilizavam *novus* como oposto de *antiquus*. No século VI aparece o neologismo *modernus*, formado por *modo*, “recentemente”, da mesma maneira que *hodiernus*, “hoje”, formou-se a partir de *hodie*, “hoje”.<sup>10</sup>

Jürgen Habermas assinala, a propósito do termo “moderno”, que

A palavra *modernus* foi utilizada inicialmente no final do século V para diferenciar um presente tornado cristão de um passado romano pagão. Desde então a palavra possui uma conotação de uma descontinuidade proposital do novo diante do antigo. O termo moderno continuou a ser utilizado na Europa – cada vez com conteúdos diferentes – para expressar a consciência de uma nova época.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 180

<sup>11</sup> HABERMAS, Jürgen. *A constelação pós-nacional: estudos políticos*. Tradução de Márcio Seligman-Silva. São Paulo: Littera-Mundi, 2001. p. 168.

As acepções referentes ao termo “moderno” trazem consigo, há que ressaltar, uma constante, qual seja: a idéia de avanço, de evolução e, em certo sentido, de superação ou progresso, muito embora seja difícil definir, valorativa e qualitativamente, aquilo que se possa considerar um avanço, bem assim qual o distanciamento necessário, o lapso temporal ideal, para que possa ser realizado um julgamento adequado, com intuito de caracterizar algo como moderno em relação ao antigo.

Podemos tentar examinar a questão da dificuldade de avaliação qualitativa do que vem a ser considerado moderno tomando por base as ciências médicas. Nos dias de hoje, é inegável o avanço das técnicas médicas, medicamentos, processos de diagnóstico e cura de doenças. Pense-se, por exemplo, na descoberta de vacinas, a utilização em larga escala de antibióticos, ou ainda no alto grau de especialização dos mais diferentes ramos da medicina, com cada vez mais divisões e subdivisões.

Inegável o avanço em todos os sentidos, especialmente no aspecto técnico, no diagnóstico preventivo de uma série de doenças, antes incuráveis e, por via de consequência, no número de vidas salvas e na minimização de riscos. Entretanto, muitas vezes, na população em geral, especialmente entre os mais idosos, reclama-se da excessiva especialização, da dificuldade de diagnósticos mais rápidos e conclusivos, do trato com muitos médicos, em definitivo, da perda, cada vez mais acentuada, de humanização nas áreas das ciências médicas, suplantada por um excessivo tecnicismo.

Esse pequeno exemplo busca situar um pouco o dilema em torno da palavra “moderno”. Tal como relatado acima, a contraposição entre aquilo que é considerado moderno e antigo não é algo novo na história da humanidade, porém, se o progresso técnico parece fácil de identificar e mensurar, no campo das relações humanas afigura-se mais difícil, até mesmo por conta das subjetividades e as múltiplas percepções que poderão externar os mais diferentes sujeitos.

Ainda no campo da medicina, há que constatar, noutra ponta, paralelamente ao avanço, o incremento de técnicas e a descoberta de novos métodos, aliados ao

alto grau de especialização, o grande número de pessoas que, descontentes, com essa abordagem, migram à procura de outras técnicas consideradas alternativas, por entenderem tratar-se de técnicas mais humanas, com abordagem dita holística, integral, em contraste com a fragmentação cada vez mais excessiva da medicina em geral.

Eis uma das principais dificuldades de entender e avaliar o sentido de “moderno”. Se do ponto de vista etimológico parece ser claro o significado do termo, no momento de exercitar uma valoração qualitativa, no sentido de definir e entender o que de fato significa avanço, evolução ou mesmo progresso, as dificuldades ainda persistem.

### 1.3.1 *Modernismo*

Ao lado do significado do vocábulo “moderno”, convém tecer algumas considerações sobre a palavra e os significados da expressão “modernismo”, para bem delimitar o objeto de estudo. Nesse sentido assevera Jacques Le Goff:

Com base na herança histórica da querela entre antigos e modernos, a Revolução Industrial vai mudar radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX. Aparecem três novos pólos de evolução e de conflito: na passagem do século XIX para o XX, movimentos de ordem literária, artística e religiosa outorgam-se ou são rotulados de “modernismo” – termo que marca o endurecimento, pela passagem a doutrina, de tendências modernas até então difusas; [...] Três movimentos muito diferentes alinharam-se – um, por reivindicação, outros dois pelo conteúdo – sob esta etiqueta, em 1900: a) um movimento literário, limitado à área cultural hispânica; b) um conjunto de tendências artísticas, entre as quais a mais importante foi o *modern style* (arte nova); c) vários esforços de investigação dogmática, no seio do cristianismo e, principalmente, do catolicismo.<sup>12</sup>

Interessante notar o papel desempenhado pela Revolução Industrial na história da humanidade e na construção da idéia de progresso. Muito embora no

---

<sup>12</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 185.

campo da filosofia os ideais de Augusto Comte, especialmente no século XIX, tenham forjado boa parte das concepções positivistas e ideais de progresso e avanço, é com o incremento dos meios de produção na Revolução Industrial, de forma nunca antes experimentada pela humanidade, que essas idéias ganham força.

Os reflexos desse novo tempo vivido pela humanidade se fazem sentir em outras áreas, a começar pela literatura e pela arte, bem como no âmbito do cristianismo, máxime no catolicismo. Existe, pois, um modernismo literário vivido especialmente na América Latina que se consubstancia nas críticas à sociedade existente na transição entre os séculos XIX e XX.

No Brasil, os ecos desse movimento modernista se fazem sentir com a famosa Semana Moderna de 1922, em que artistas brasileiros manifestam um desejo de renovação nas artes em geral, na literatura, pintura, e se mostravam partidários da recepção de novas tendências que já se cristalizavam em outras partes do mundo, especialmente na Europa.

Como os máximos expoentes da Semana Moderna, podemos citar, entre outros, Oswald de Andrade e Mario de Andrade. Na Europa, o destaque talvez seja o poeta nascido na Nicarágua e radicado na Espanha, Rubén Darío.

O modernismo, na seara religiosa, se fez sentir especialmente na órbita do catolicismo, visto que em seu âmbito interno também se operaram tensões, fruto do embate antigo/moderno, materializado por certo enfrentamento de posições entre defensores de posturas reputadas como mais conservadoras e outras mais avançadas, surgidas no contexto da Revolução Industrial, a ponto de merecer a elaboração de documento por parte do Papa Pio X, tratando a respeito das doutrinas modernistas, em 1907.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Cf. Carta Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*. Papa Pio X. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_x/encyclicals/documents/hf\\_p-x\\_enc\\_19070908\\_pascendi-dominici-gregis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis_po.html)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

Por fim, no campo das artes, no tocante ao chamado *modern style*, considera-se todo um conjunto de movimentos estéticos, ocorridos por volta de 1900, no âmbito da Europa e dos Estados Unidos. Apenas para situar alguns nomes dessa tendência modernista expressa especialmente na arquitetura, no âmbito da estética, podemos mencionar Antoni Gaudi, genial arquiteto catalão.

Em linhas gerais, o modernismo se revela como o conjunto de vários movimentos artísticos e literários, surgidos especialmente entre o século XVIII e o século XIX, como reflexo das inúmeras transformações decorrentes da vida social, impulsionada em grande medida pela Revolução Industrial.

### 1.3.2 *Modernidade*

A idéia de modernidade é, por óbvio, extremamente importante no itinerário que nos propusemos a percorrer na busca da compreensão e dos antecedentes históricos da pós-modernidade, para que, posteriormente, seja possível avançar sobre o próprio conceito de “pós-modernidade”. Ressalte-se, desde já, que não existe consenso absoluto sobre essa expressão, porém parece ser aquela que melhor expressa, ou se aproxima, na descrição das características de nosso tempo.

Em linhas gerais, nesse ponto o que se pretende é caracterizar a modernidade como antecedente histórico da pós-modernidade, de sorte que passaremos a tratar de alguns caracteres centrais da modernidade.

Como já afirmado, o estudo da história, especialmente os períodos de divisão, nunca foi objeto de entendimento pacífico ou mesmo consenso absoluto entre os estudiosos, de sorte que sobre a conceituação de modernidade também não há um consenso absoluto. Contudo, alguns momentos parecem ser bem aceitos como definidores do período conhecido como “modernidade”.

Desde a perspectiva da historiografia, vale mencionar, a propósito do surgimento do termo “modernidade”, as observações feitas por Jacques Le Goff, que

identifica em Baudelaire, na segunda metade do século XIX, a utilização desse termo, e assim se manifesta:

O termo “modernidade” foi lançado por Baudelaire no artigo *Le peintre de la vie moderne*, escrito na sua maior parte em 1860 e publicado em 1863. O termo teve um sucesso inicial limitado aos ambientes literários e artísticos da segunda metade do século XIX; teve depois um reaparecimento e uma ampla difusão após a Segunda Guerra Mundial.<sup>14</sup>

Jacques Le Goff assinala, portanto, dois momentos importantes que marcam a utilização e o aparecimento do termo “modernidade”. A primeira no século XIX, mais restrita aos ambientes eruditos e, noutro momento, após a Segunda Grande Guerra Mundial, já mais abrangente e popularizado.

E o mesmo autor recorre ao pensador francês Henri Lefebvre para precisar e diferenciar os conceitos de modernismo e modernidade. Dessa forma, Le Goff recorre aos conceitos trabalhados na obra de Lefebvre intitulada *Introduction à La modernité*, publicada no início dos anos 60, na qual apresenta a seguinte assertiva:

A modernidade difere do modernismo, tal como conceito em via de formulação, na sociedade, difere dos fenômenos sociais, tal como uma reflexão difere dos fatos [...]. A primeira tendência – certeza e arrogância – corresponde ao modernismo; a segunda – interrogação e reflexão já crítica – à Modernidade. As duas, inseparáveis, são dois aspectos do mundo moderno [...]. A modernidade é o resultado ideológico do modernismo.<sup>15</sup>

Importante a precisão terminológica nessa tentativa de melhor caracterizar a modernidade e diferenciá-la do modernismo, bem como a constatação de que, em realidade, a configuração e caracterização da modernidade são corolários das idéias expressas no modernismo, em suas diversas manifestações, conforme anteriormente explicado.

---

<sup>14</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 194.

<sup>15</sup> LEFEBVRE, Henri. *Introduction à La modernité*. Paris: Minuit, 1962, p. 10. Apud LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 195.

Na tentativa de melhor precisar os caracteres do período compreendido como modernidade, vale trazer à colação a manifestação de Eduardo Bittar, que observa que a utilização da expressão “modernidade” serve para o seguinte:

A modernidade, para designar o período histórico pós-renascentista, é a expressão do próprio espírito de um tempo ansioso pela superação dos dogmas e das limitações medievais. O século XVII é, portanto, o momento de eclosão de vários desses anseios, que, sob condições peculiares, permitiu o florescimento de uma nova dimensão social, econômica, especialmente na Europa, onde o espírito da modernidade vem associado à idéia de progresso (Bacon, Descartes).<sup>16</sup>

O que se percebe é que a configuração da modernidade tem início com uma espécie de giro antropocêntrico, com o progressivo enfraquecimento das certezas metafísicas e questionamentos cada vez mais ostensivos dos modelos de conhecimento, máxime a partir de Descartes, no século XVI, cuja proposta de um novo método, expresso a partir da chamada dúvida metódica, foi decisiva.

Some-se a esse fato a crescente valorização e incremento dos procedimentos de caráter científico à época, que ganhavam visibilidade, especialmente a partir das descobertas de Copérnico, Giordano Bruno e mesmo Galileu, que acabaram por revolucionar a astronomia e, de certa forma, tocaram temas vitais da sociedade da época como a idéia do geocentrismo e posterior superação pelo heliocentrismo.

Outro momento importante que pode ser destacado como referencial temporal para a conflagração e caracterização da modernidade é a chamada Reforma Protestante, cujo ícone, ao menos inicialmente, fora Martinho Lutero, no século XVI, que como manifestação de ruptura com a Igreja Católica assentou entre suas principais proposições a liberdade de interpretação dos textos da Sagrada Escritura.

---

<sup>16</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 34.

Ao defender a liberdade de interpretação de textos sagrados, a partir já da própria tradução dos originais escritos nas línguas orientais, tal como fez com a tradução da *Vulgata* para a língua germana, Lutero também se divorcia da tradição e autoridade do magistério Papal, o que acaba por repercutir não apenas no âmbito religioso propriamente, mas em toda a sociedade da época, especialmente a europeia.

No campo das idéias, algum tempo após Descartes, surge o movimento Iluminista, que por meio dos seus ideais parece expressar os anseios e os traços constitutivos principais da sociedade moderna, ao preconizar o predomínio e o governo da razão na vida dos homens e da sociedade. Aparece uma contraposição entre a razão, responsável pela explicação de todas as coisas, e a fé religiosa, considerada já não mais em condições de explicar o mundo que se denomina moderno.

O movimento iluminista insere-se dentro de um contexto mais amplo da transição que se verifica, especialmente no século XVIII, e do fortalecimento da visão antropocentrista em detrimento da visão teocentrista. O pensamento religioso e os argumentos filosóficos de ordem metafísica são equiparados a argumentos de cunho religioso e passam a ser rejeitados e desprestigiados, chegando mesmo a significar, dentro do ideário iluminista, atraso e obscurantismo.

A religião é tolerada como manifestação privada, segregada do espaço público, e passa a ser entendida apenas como prática pessoal privada, incapaz de se apresentar como resposta ou explicação racional para a realidade. O que é religioso, ou simplesmente apresenta conotações religiosas, passa a ser desprestigiado e sinônimo de atraso, em consonância com o programa dos iluministas, que exaltavam a razão.

Outro ponto relevante é o aparecimento e o fortalecimento da classe burguesa, já nos momentos finais do feudalismo, fruto do enfraquecimento dos poderes exercidos pela nobreza e pelo clero. Aparecem tensões entre uma sociedade feudal e as novas forças da burguesia, impulsionada pelo capitalismo que começa a se afirmar e se desenvolver sob o impulso da expansão marítima.

É curioso notar como nessa época, especialmente no século XVIII, ocorrem duas importantes Revoluções, em boa medida impulsionadas por esses ideais iluministas, a saber: a Revolução Americana e a Revolução Francesa, ou mesmo em terras brasileiras, na esteira desses acontecimentos, eclodem alguns movimentos e revoltas populares, cuja mais destacada é a Inconfidência Mineira.

A configuração da modernidade, portanto, está associada a um progressivo predomínio da ciência como o grande paradigma a ser observado, o avanço da técnica, que também auxilia os modos de produção capitalista e favorece o aparecimento e a expansão da classe burguesa, que culminará em novas tensões e Revoluções, como visto acima.

Nesse contexto, sobre a caracterização da era moderna, muito importantes são as observações feitas por Hannah Arendt, que registra:

A época moderna começou quando o homem, com o auxílio do telescópio, voltou seus olhos corpóreos rumo ao universo, acerca da qual especulara durante longo tempo – vendo com os olhos do espírito, ouvindo com os ouvidos do coração e guiado pela luz interior da razão – e aprendeu que seus sentidos não eram adequados para o universo, que sua experiência cotidiana, longe de ser capaz de constituir o modelo para a recepção da verdade e a aquisição de conhecimento, era uma constante fonte de erro e ilusão. Após esta decepção – cuja enormidade nos é difícil perceber, por ter ocorrido séculos antes de seu pleno impacto se ter feito sentir em toda parte e não apenas no meio um tanto restrito de sábios e filósofos – as suspeitas começaram a assediar o homem moderno de todos os lados.

E prossegue:

Sua conseqüência mais imediata, porém, foi o espetacular ascenso da Ciência Natural, que por longo período pareceu liberar-se com a descoberta de que nossos sentidos, por si mesmos, não dizem a verdade. Daí em diante, certas da infidedignidade da sensação e da resultante insuficiência da mera observação, as Ciências Naturais voltaram-se em direção ao experimento, que, interferindo diretamente com a natureza, assegurou o desenvolvimento cujo progresso desde então pareceu ser ilimitado. Descartes tornou-se o pai da Filosofia moderna por ter generalizado a experiência da geração precedente, bem como a da sua, desenvolvendo-a em um novo método de pensar e tornando-se dessa forma o primeiro

pensador integralmente treinado nesta “escola da suspeita” que, segundo Nietzsche, constitui a Filosofia moderna.<sup>17</sup>

Essa transição rumo à modernidade se insere em um aspecto mais amplo, como observa Hannah Arendt, pois toca fundo nas certezas até então existentes que orientavam a vida em sociedade e organizavam a vida cotidiana. Começa a pairar a sensação da dúvida, da indagação e da rejeição absoluta quanto à possibilidade de assunção e confirmação de certezas absolutas.

Na relação com as ciências naturais parece residir um ponto extremamente importante no marco de configuração e transição para a modernidade, graças aos constantes e sucessivos avanços que se verificavam. No entanto, ao mesmo tempo em que o homem avançava no conhecimento e na explicação da natureza e dos fenômenos naturais, na elaboração de novos métodos e procedimentos, parecia, por outro lado, perder seu *axis mundi*.

Se por um lado são inegáveis os avanços na compreensão dos fenômenos que permeiam a vida do homem, na explicação racional da realidade, na aplicação das mais variadas técnicas, por outro lado, essa “suspeita” que se instala no âmbito da filosofia e do pensamento em geral, como sublinhado por Hannah Arendt, traz consigo a dúvida e a incerteza, constituindo-se no germe do relativismo, corrente tão característica da modernidade.

Com a dificuldade de constituição de certezas e pontos comuns de construção da vida coletiva, cada vez mais ganham espaço o subjetivismo e o relativismo. No passado, essas certezas encontravam-se especialmente aglutinadas em torno do aspecto religioso, mas, com o passar do tempo, esse fator de aglutinação foi rompido.

Não se ignora aqui que o avanço das ciências constituiu-se em significativo fator de esclarecimento e revisão de postulados religiosos que, por vezes, eram desprovidos de valores científicos ou mesmo de maiores justificações racionais.

---

<sup>17</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 85-86.

Existem, sem dúvida, aspectos que devem ser exaltados na caminhada das ciências rumo ao processo de configuração e caracterização da modernidade.

Contudo, o grande dilema da modernidade, nascida sob o signo do novo, da revisão e questionamento de postulados tradicionais, parece ser encontrar elementos capazes de agregar, ou pelo menos tentar, minimamente, aglutinar, as forças sociais, que antes estavam coesas. A dúvida e a suspeita levadas ao extremo terminaram por desaguar no relativismo e subjetivismo absolutos.

Ainda com o intuito de caracterizar a modernidade, há que observar que a exaltação das ciências naturais, a observação da natureza e a propagação das técnicas e métodos próprios das ciências naturais deram ensejo à idéia de racionalização dos procedimentos, fruto do ideário moderno de domínio da natureza e explicação dos fenômenos naturais.

Conforme observa Eduardo Bittar:

A ordem é somente a expressão da racionalidade, projetada para as diversas dimensões da economia, da cultura, do comportamento social, do saber médico, etc. Medir o mundo é dispô-lo numa ordem que convém aos olhos do espírito moderno. Não se afugentar diante dos destinos pré-atribuídos às coisas (pela natureza ou por Deus), mas determinar as coisas pelo seu próprio destino, reconstruindo o mundo numa malha profunda de interesses humanos. Em suma, a ordem é a escravização das coisas às vontades humanas, na medida em que estas convêm, e enquanto convêm. Onde não há ordem, há ambivalência, ou mesmo o caos, e o caos é o descontrole incompreendido pela razão, que tudo ordena e calcula.<sup>18</sup>

Nesse sentido, o ideal moderno parece tudo querer controlar, tudo passa a ser passível de quantificação, aferição e, por via de conseqüência, de controle. Os métodos aplicáveis às ciências naturais passam a ser projetados também para as ciências humanas, sempre com a perspectiva de controle e explicação racional dos fenômenos, o que levará, não sem razão, algum tempo depois, a entronização da

---

<sup>18</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 55.

razão, episódio esse carregado de forte conteúdo simbólico e que bem sintetiza os anseios do espírito moderno, constituindo-se em seu verdadeiro apogeu.

No campo do direito também é importante observar os ecos dos tempos modernos e verificar como o ideário da modernidade se afigura visível nos domínios do direito.

Oportuna é a observação de Jürgen Habermas a respeito, quando sustenta:

A época moderna encontra-se, sobretudo sob o signo da liberdade subjetiva. Essa realiza-se na sociedade como um espaço, assegurado pelo direito privado, para a persecução dos interesses próprios; no Estado como participação fundamental, em igualdade de direitos, na formação da vontade política; na esfera privada como autonomia e auto-realização éticas [...] Essas esferas, nas quais o indivíduo pode conduzir sua vida como *bourgeois, citoyen e homme*, separam-se cada vez mais e tornam-se independentes. Essas mesmas separações e autonomizações que, do ponto de vista da filosofia da história, abrem caminho à emancipação de dependências muito antigas, serão experimentadas simultaneamente como abstração, como alienação em relação à totalidade de um contexto de vida ético. No passado, a religião foi o selo inviolável posto sobre essa realidade.<sup>19</sup>

A exaltação do subjetivismo se fará sentir em várias esferas da sociedade, e no campo do direito essa influência também se fará notar, com a elaboração de normas tendentes a proteger, especialmente, direitos privados e de natureza individual. O direito, dentro desse espectro do subjetivismo, se tornará um instrumento basicamente de proteção de interesses individuais, orientado precipuamente a assegurar a fruição desses direitos.

Em verdade, no campo do direito civil, ou mesmo no campo do direito penal, os bens jurídicos que passam a merecer preocupação em receber uma tutela do Estado, além da vida, incolumidade física, irão gravitar em torno da propriedade e de outros interesses de ordem patrimonial.

---

<sup>19</sup> HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 121-122.

O Estado, nesse período, exerce forte influência na produção do direito, sendo o detentor do monopólio legislativo e do monopólio da aplicação da Justiça, atuando como o garante da ordem jurídica posta, e ainda se acha em situação de pouca vulnerabilidade quanto aos influxos e pressões dos grandes grupos econômicos, ao contrário daquilo que é possível observar nos dias atuais.

Como aponta Eduardo Bittar, a propósito do direito na configuração da modernidade:

É nesse sentido e nesse contexto que a estabilização do projeto moderno reclama a lei escrita e codificada como projeto próprio para unificação dos direitos (1) e, mais isto, para a estratificação das relações sociais em conteúdos controláveis de realização de poder (2), de modo que a semântica da lei deixa de ser simplesmente a expressão de um direito neutro e textual para, numa análise crítica, significar a expressão do poder.<sup>20</sup>

As concepções em torno do direito também sofrem influências das outras ciências, especialmente as naturais, e passa a ser concebido e organizado em vista da consecução e manutenção de uma ordem, de uma padronização de interesses e como mecanismo de controle. A exemplo de outras ciências, o que se busca é a classificação, a identificação e, sobretudo, o controle da realidade.

A acentuação em torno das divisões da atuação do poder estatal, com a delimitação de esferas de competências, especialmente no âmbito das atividades legislativas e judicantes, é outra característica que merece ser destacada como caracterizador da modernidade no direito.

A configuração da modernidade no direito é bem representada pela progressiva ascensão do pensamento positivista, iniciado por Augusto Comte, que advogava em favor da superação de qualquer pensamento de inspiração mais afeta ao direito natural, ou que apresentasse certos elementos de sustentação em verdades metafísicas.

---

<sup>20</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 65.

Assim é que nas ciências em geral, a partir de Descartes, os pensamentos considerados como de inspiração religiosa, metafísica foram colocados em dúvida; o mesmo movimento se verifica no campo do direito, com a progressiva ascensão do positivismo científico, que servirá como supedâneo para o chamado positivismo jurídico.

O positivismo jurídico repele qualquer inspiração do direito que se baseie em uma ordem natural, metafísica, em certas verdades estabelecidas. Antes, muito ao contrário, observa o direito a partir de um prisma centrado na técnica, na perspectiva do direito posto, vigente. Os conceitos de legalidade, validade, vigência são considerados mais importantes do que questões que envolvam a legitimidade ou mesmo o valor Justiça.

É certo que o positivismo jurídico também apresenta aspectos positivos. Não se trata aqui de atacá-lo, visto que, no campo do estudo mais científico do direito, trouxe avanços, ou mesmo relativamente a conceitos envolvendo a idéia de segurança jurídica e previsibilidade do direito, mas um de seus pontos vulneráveis reside justamente na pouca atenção ao tema dos valores, ao conteúdo propriamente do direito, para além das formas e procedimentos.

A idéia de um direito puramente técnico, em certo sentido “asséptico”, imune aos influxos de valores, revelou-se capaz de grandes atrocidades e, nesse sentido, a grande crítica ao positivismo jurídico, e que talvez possa ser creditada à própria história, encontramos durante o período do nazismo.

O debate a respeito dessa temática foi bastante evidenciado durante o famoso julgamento de Nuremberg e, conquanto sejam feitas críticas à excepcionalidade desse tribunal, a verdade é que os debates ali travados se constituíram em importante material para aqueles que desejam refletir sobre a legalidade e legitimidade do direito na sociedade e perquirir sobre a grande pergunta que ecoou desse julgamento: até que o ponto o legal também é considerado moral?

A configuração da modernidade, seja no campo das ciências em geral, ou mais especificamente no campo do direito, trouxe características até certo ponto

parecidas, em que o traço prevalecente parece ser o predomínio da razão e da técnica, relegando-se a temática dos valores a um segundo plano.

É possível sustentar, como reconhece Jacques Le Goff, que ao longo de toda a história da humanidade operaram-se um conflito e uma constante discussão em sucessivas épocas que expressavam essa verdadeira antítese antigo/moderno. Como traços característicos dessa oposição, sempre houve a dificuldade de julgar e avaliar o distanciamento necessário para a construção de juízos.

Vale transcrever, à guisa de encerramento do presente tópico, a seguinte afirmação, que bem expressa essa tensão na tentativa de configuração do antigo e do moderno:

A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem as suas relações contraditórias com o passado, agudece-se sempre que se trata de lutar contra um passado recente, um presente sentido como passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos.<sup>21</sup>

#### **1.4 A pós-modernidade**

Como visto no ponto precedente, a caracterização daquilo que venha a ser considerado antigo ou moderno não é tarefa das mais fáceis, seja no aspecto doutrinário, seja, principalmente, no aspecto qualitativo. A perspectiva aqui adotada leva em conta especialmente a visão ocidental naquilo que concerne à periodização e à seleção dos momentos mais relevantes para a identificação de transição dos períodos históricos.

Em linhas gerais, portanto, a modernidade apresenta alguns pontos marcantes, a começar pelo progresso e pela cada vez maior valorização das ciências naturais, a tentativa cada vez mais ampla de compreensão e controle dos

---

<sup>21</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 202.

fenômenos da natureza e a rejeição de argumentos de ordem metafísica ou religiosos. Outro importante momento, como já referido, foi o iluminismo, que sintetizou em boa medida os ideais modernos.

A partir de agora, trataremos de empreender uma tarefa igualmente difícil, qual seja caracterizar aquilo que se convencionou denominar pós-modernidade, seja pela ausência de consenso doutrinário absoluto, seja pela dificuldade de distanciamento histórico entre as sucessivas épocas da história.

Contudo, mais do que se centrar na definição exaustiva ou de promover aqui uma defesa árdua do conceito de pós-modernidade, trata-se, essencialmente, de tentar descrever a realidade do tempo presente com intuito de pensar como deve ser o ensino jurídico nos dias atuais, à luz das novas e complexas demandas que se fazem presentes no período atual, que à falta de melhor nome tem sido denominado como pós-modernidade.

O cenário que se pretende descrever, o contexto do mundo atual e a visão possível que parece ser apropriada são muito bem descritos por Luis Roberto Barroso, que ao enfrentar o tema da pós-modernidade apresenta a seguinte paisagem:

Planeta Terra. Início do terceiro milênio. Ainda sem contato com outros mundos habitados. Entre luz e sombra, descortina-se a *pós-modernidade*. O rótulo genérico abriga a mistura de estilos, a descrença no poder absoluto da razão, o desprestígio do Estado. A era da velocidade. A imagem acima do conteúdo. O efêmero e o volátil parecem derrotar o permanente e o essencial. Vive-se a angústia do que não pôde ser e a perplexidade de um tempo sem verdades seguras. Uma época aparentemente *pós-tudo*: pós-marxista, pós-kelseniana, pós-freudiana.<sup>22</sup>

A descrição oferecida por Barroso, ainda que possa ser considerada um tanto quanto pessimista, parece relatar bem o cenário atual da humanidade, que se acha envolta em milhares de estilos, sem padrões bem definidos, sem elementos

---

<sup>22</sup> BARROSO, Luis Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 305-306.

aglutinadores bem claros, com um clima de dispersão e sem bandeiras claras ou causas bem definidas capazes de mobilizar o ser humano.

A grande alvorada da modernidade parece ter sido a gradativa valorização das ciências, dos métodos, das técnicas e esse mesmo movimento, materializado de forma muito mais intensa, com descobertas e progressos nunca antes imaginados, desaguou na configuração da pós-modernidade. Se antes, com a modernidade, já se verificara uma sensível perda daquilo que poderíamos considerar o *axis mundi* do ser humano, com a pós-modernidade, a perda de sentido e orientação acentua-se ainda mais.

As experiências vividas do partir do século XIX, e de modo muito especial no século XX, apresentaram grandes novidades, mas, ao mesmo tempo, também ofereceram grandes ilusões e frustrações. Por um lado, o ser humano pareceu liberar-se completamente de toda e qualquer amarra de ordem religiosa ou sobrenatural, aproveitou as contribuições oferecidas pela psicanálise no sentido de melhor entender os processos comportamentais do homem, mas, de outra parte, muitos episódios dramáticos acabaram por deixar um selo indelével na vida da humanidade.

As duas Grandes Guerras Mundiais deixaram um saldo trágico de vidas humanas em proporções nunca antes vistas. O apogeu da ciência trouxe consigo grandes avanços, como a descoberta e a utilização da energia nuclear, porém esta também se revelou uma moeda com duas faces, visto que apresentava perspectivas alvissareiras de um lado e, de outro, apresentou-se como instrumento letal com potencialidade antes inimaginável.

A crença em um direito puramente científico, que não fosse afeiçoado a preceitos de ordem natural, puro e imune a qualquer influência de ordem valorativa, provocara grande entusiasmo, mas com o passar do tempo revelou-se incapaz de cumprir bem a sua função e não foi capaz de cumprir sua missão de ordenação dos interesses da sociedade e, ainda, impedir que grandes barbaridades fossem cometidas ao abrigo do próprio direito.

Max Horkheimer oferece importante reflexão que pode auxiliar na tentativa de identificar as características da sociedade atual, como se observa:

Na era industrial a razão tornou-se instrumento, algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. [...] É como se o próprio pensamento se tivesse reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma se tivesse tornado uma parte e uma parcela da produção. [...] O significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos. [...] A verdade e as idéias foram radicalmente funcionalizadas. A afirmação de que a justiça e a liberdade são em si mesmas melhores do que a injustiça e a opressão é, cientificamente, inverificável e inútil. Começa a soar como se fosse sem sentido, do mesmo modo que o seria a afirmação de que o vermelho é mais belo que o azul, ou de que o ovo é melhor do que o leite. Quanto mais emasculado se torna o conceito de razão, mais facilmente se presta à manipulação ideológica e à propagação das mais clamorosas mentiras.<sup>23</sup>

O paradigma dos procedimentos e técnicas aplicáveis à ciência e aos modos de produção se tornou a régua de medir de muitos outros aspectos da vida humana, o que produziu, gradativamente, um processo que poderíamos qualificar de “desumanização” do homem. Tudo passa a ser visto sob a ótica do funcional, produtivo, rentável e a preocupação com o sentido das coisas e da própria vida é relegada cada vez mais a outras esferas.

O ideário a ser perseguido, sob o pano de fundo da era industrial, consiste em cumprir os planos e metas, alcançar a produtividade, otimizar processos, consecução de lucros e ótimos resultados, com a segmentação levada a extremo e a fragmentação cada vez mais acentuada da vida social. Não por acaso é que a partir da era industrial, no campo da educação, cada vez mais se passam a valorizar disciplinas de ordem técnica e perdem espaço, cada vez mais, as disciplinas de ordem mais reflexiva, vistas como sem maior utilidade em um mundo dominado pela técnica e funcionalidade.

Esse processo, fruto da era industrial, resultará em um novo fenômeno, conhecido como cultura de massas em que cada vez mais perde espaço o diferente,

---

<sup>23</sup> HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976. p. 27-32.

tudo passa a ser padronizado, segmentado, à maneira industrial e dos demais processos produtivos. O fenômeno do surgimento da chamada cultura de massas representa um ponto de inflexão na história da humanidade.

Como observa Edgard Morin sobre a cultura de massas:

As massas populares urbanas e de uma parte dos campos acedem a novos *standards* de vida: entram progressivamente no universo do bem-estar, da distração, do consumo, que até então era exclusivo das classes burguesas. As transformações quantitativas (elevação do poder de compra, substituição progressiva do esforço do homem pelo trabalho da máquina, aumento do tempo de descanso) operam uma lenta metamorfose qualitativa: os problemas da vida individual, privada, os problemas da realização de uma vida pessoal, põem-se com insistência não só no plano das classes burguesas, mas da nova grande camada salarial em desenvolvimento.<sup>24</sup>

A era industrial provoca uma verdadeira transformação nos modos de vida de toda a sociedade. O primeiro diz respeito à própria mentalidade, que passa a sofrer influxos dos mais variados em relação ao modo de pensar, com a adoção de critérios orientados à padronização e racionalização. O segundo, igualmente importante, tem a ver com o processo que se instala de afluxo das populações rurais para as grandes cidades, em que se instalam as indústrias e as grandes fábricas.

O progressivo aumento de população nas grandes cidades apresenta novas formas de comportamento e novas demandas que surgem fruto dessa passagem do modo de vida mais rural para o modo de vida industrial e urbano. Pouco a pouco, a maneira de viver vai se transformando e se fragmentando de forma cada vez mais acentuada, com a sucessiva diminuição de vínculos sociais, esparsos na grande cidade.

A vida nas grandes cidades pouco a pouco vai sendo marcada pelo anonimato, pela dificuldade de constituição de vínculos e sem presença de outros fatores de aglutinação que a vida, desenvolvida nas pequenas cidades, durante a

---

<sup>24</sup> MORIN, Edgar. *L'esprit du temps. Une mythologie moderne*. Paris, 1975, p. 119-21. Apud LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 200.

sociedade rural, permitia e fazia gerar um sentimento de pertença e individualidade, que em meio à sociedade de massas tende a desaparecer com os comportamentos cada vez mais segmentados e uniformizados.

Com o aumento de ganhos da massa que passa a trabalhar nas indústrias, surge também a necessidade de preencher os tempos livres, de aproveitar o ócio e o lazer, que também passam a ser segmentados e oferecidos de maneira uniforme para a toda a população. Esse é um aspecto que ilustra bem a uniformização dos comportamentos na era industrial, até mesmo relativamente ao lazer e ao ócio em geral.

Até mesmo os tempos livres, dedicados ao descanso, passam a ser geridos à maneira industrial, com o constante oferecimento de opções que pouco a pouco se constituem em modos de alienação, evasão e, ao contrário de fomentarem vínculos sociais, mais e mais contribuem para a dispersão, desagregação e atomização das relações sociais.

Dentro do quadro de autores que estudam o tema da pós-modernidade, um dos primeiros a enfrentar o tema foi Jean-François Lyotard, cujo livro mais conhecido é intitulado justamente *Condição pós-moderna*, no qual se dedica a analisar as transformações ocorridas na sociedade que levaram, em realidade, a uma verdadeira mudança de época.

Com efeito, nessa obra, já em sua introdução, ao situar aquilo que pretende estudar, Lyotard afirma:

Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de “pós-moderna”. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX... Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação

corresponde, sobretudo a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia.<sup>25</sup>

Veja-se que a definição do que vem a ser pós-modernidade aponta, em linhas gerais, no sentido de um estado de transformações no universo das ciências e das artes em geral. É curioso observar que, à semelhança do início da era moderna, a crise que enseja a configuração da pós-modernidade se manifesta especialmente na relação do homem com as ciências e seus desencantos. Lyotard ainda ressalta um fator que também merece ser levado em conta, qual seja a crise da instituição universitária.

Registre-se que, nesse ponto, Lyotard é dos mais destacados autores e filósofos da chamada geração de 1968, marcado, entre outras coisas, pelos célebres protestos universitários na França em que os estudantes articulavam seus protestos sob diferentes bandeiras, cujo traço comum parecia ser uma insatisfação generalizada e difusa a respeito de diferentes temas e pleitos, bem ao estilo do mundo pós-moderno.

De alguma maneira, parece ser óbvio que a idéia da pós-modernidade não surge do nada, mas representa uma crise levada ao extremo, que se torna ainda mais aguda com o desenrolar de fatos do século XX que evidenciaram, de um lado, o progresso nunca antes visto, e, de outro, tragédias nunca antes imaginadas.

Nesse sentido, vale recortar a lição de Eduardo Bittar a respeito:

O que se percebe é um conjunto de fracassos e mentiras se encontrando num momento peculiar da história da humanidade. Daí não se poder falar que a pós-modernidade nasceu do dia para a noite, donde o motivado desapego a datas e cronologias exatas ou aritméticas. A pós-modernidade veio se produzindo como consciência ao longo de todo século XX, com cada fracasso, com cada engodo, com cada engano, com cada destruição, com cada abalo da modernidade que se provocava com doloridas marteladas político-econômicas, sobretudo as advindas dos países desenvolvidos. Sem dúvida alguma, fala-se de um paulatino processo de desmantelamento da modernidade, de seus arcanos

---

<sup>25</sup> LYOTARD, Jean-François. *Condição pós-moderna*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. XV-XVI.

valorativos, de seus princípios, de suas crenças, de suas instituições, pois cada fator de desgaste da modernidade é uma semente ou um passo em direção à pós-modernidade.<sup>26</sup>

Indagando a respeito da crise da modernidade, vale trazer a colação o pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que perquirindo sobre o nascimento da ciência moderna acaba por refletir sobre uma das possíveis causas do crepúsculo da modernidade:

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas “aonde nenhum homem ousou ir ainda” nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir). Com efeito, Natureza acabou por significar algo que deve ser subordinado à vontade e razão humanas – um objeto passivo da ação com um propósito, um objeto em si mesmo desprovido de propósito e, portanto, à espera de absorver o propósito injetado pelos senhores humanos. O Conceito de Natureza, na sua acepção moderna, opõe-se ao conceito de humanidade pelo qual foi gerado.<sup>27</sup>

A observação feita por Bauman parece tocar fundo a grande dificuldade que se experimenta na era pós-moderna, que reside justamente na dificuldade de atribuição de sentido às coisas e na relação do homem com a natureza. A tentação de controle e domínio sobre tudo parece não satisfazer o homem em sua totalidade, que segue sua busca incessante de controle.

Em outras esferas, para além das ciências, como no campo político-econômico, o século passado foi marcado pelas disputas entre modelos capitalistas e alternativas socialistas de inspiração marxista. O colapso das economias dos países socialistas, como as antigas repúblicas soviéticas, deixou a sensação de falência dos modelos de inspiração marxista, porém, noutra ponta, tampouco o modelo capitalista se mostrou capaz de resolver questões delicadas da sociedade.

---

<sup>26</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 96-97.

<sup>27</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009. p. 48.

Cada vez mais aumenta a separação entre os países ricos e pobres, as desigualdades regionais somente se acentuam e sucessivas crises abalam a credibilidade do sistema capitalista, que se mostra incapaz de responder a demandas prementes que existem na sociedade atual. Esse desequilíbrio se faz evidente nas pressões existentes em questões como a imigração, especialmente de africanos que tentam chegar à Europa, as discussões em torno do livre-comércio e o próprio mercado financeiro mundial, cada vez mais volátil.

Ainda na esteira da afirmação de Bauman, antes transcrita, no campo da ciência os progressos são indiscutíveis, cada vez se vive mais, a expectativa de vida aumenta a passos largos, porém a perda de sentido na relação com a natureza também revela certos desajustes e demonstra que o progresso e a técnica não foram suficientes o bastante para garantir a felicidade para boa parte da atual geração.

A propósito dessa percepção e sensação de que significativas mudanças ocorrem nos tempos atuais, até mesmo deixando para trás a Revolução Industrial, muito apropriada se apresenta a observação feita por Hannah Arendt, que observa:

Nesse contexto, no entanto, é importante estar consciente de quão decisivamente difere o mundo tecnológico em que vivemos, ou talvez em que começamos a viver, do mundo mecanizado surgido com a Revolução Industrial. Essa diferença corresponde essencialmente à diferença entre ação e fabricação. A industrialização ainda consistia basicamente na mecanização de processos de trabalho, e no melhoramento na elaboração de objetos, e a atitude do homem face à natureza permanecia ainda a do *homo faber*, a quem a natureza fornece o material com que é erigido o edifício humano. O mundo no qual viemos a viver hoje, entretanto, é muito mais determinado pela ação do homem sobre a natureza, criando processos naturais e dirigindo-os para as obras humanas e para a esfera dos negócios humanos, do que para a construção e preservação da obra humana como uma entidade relativamente permanente.<sup>28</sup>

A análise desenvolvida por Hannah Arendt perpassa diferentes momentos da evolução histórica da humanidade, a começar pela era da Revolução Industrial e a forma como se dava, então, a relação entre o homem e a natureza. Essa relação,

---

<sup>28</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 90-91.

contudo, com o advento da era tecnológica, modificou-se substancialmente como se pode inferir a partir do que foi visto.

O que parece estar em jogo é a própria condição humana, para parafrasear um título de uma obra da mesma autora. O essencialmente humano deixa de ser central e a afirmação do homem sobre a natureza passa a ser pedra de toque dessa nova fase, posterior à Revolução Industrial.

Jair Ferreira dos Santos apresenta um interessante quadro ao descrever o fenômeno pós-moderno, quando afirma:

O pós-moderno ameaça encarar hoje estilos de vida e de filosofia nos quais viceja uma idéia tida como aqui-sinistra: o niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida. Mortos Deus e os grandes ideais do passado, o homem moderno valorizou a Arte, a História, o Desenvolvimento, a Consciência Social para se salvar. Dando adeus a essas ilusões, o homem pós-moderno já sabe que não existe Céu nem sentido para a História, e assim se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo.<sup>29</sup>

Essas sucessivas transformações ocorridas nos modos de vida da humanidade, com a passagem da sociedade agrícola para a sociedade industrial, e um progressivo avanço nas ciências, o advento de uma tecnologia cada vez mais apurada presente em todos os segmentos da vida moderna, aliada à perda cada vez mais intensa de sentido da vida são características do período pós-moderno.

Em meio a essa dificuldade de busca de sentido, de alicerces suficientemente bem arrançados para possibilitar a construção de um projeto comum, afloram o individualismo e o consumismo, descolando-se o homem da possibilidade de viver experiências tendentes a expressar uma solidariedade entre os membros da sociedade.

De alguma maneira, as tendências da sociedade atual também têm repercussão no direito, gerando novas demandas, conforme adiante se verá. Veja-se na área do consumo, com o incremento dos direitos do consumidor, ou mesmo a

---

<sup>29</sup> SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 10-11.

proliferação dos contratos de massa, ou contratos de adesão, instrumentos que, além de cumprirem funções mínimas de regularem direitos e deveres, são capazes de viabilizar mais rapidamente a continuidade das relações de consumo na sociedade de massa.

Ainda com o intuito de caracterização e tentativa de compreensão da pós-modernidade, podemos sustentar, com Eduardo Bittar:

Como se vem afirmando, a pós-modernidade não surge como algo pensado, não é fruto de uma corrente filosófica. Muito menos constitui um grupo unitário e homogêneo de valores, ou modificações facilmente identificáveis, mas sim uma força subterrânea que irrompe à superfície somente para mostrar o seu vigor, aqui e ali, trazendo instabilidades, erosões e erupções, sentidas como abalos da segurança territorial na qual se encontravam anteriormente instaladas as estruturas valorativas e vigas conceptuais da modernidade.<sup>30</sup>

Um ponto importante a ser observado, tal como visto no excerto transcrito, acena brevemente para a questão territorial, relacionada diretamente ao papel do Estado. Nesse processo de conflagração da pós-modernidade as funções clássicas atribuídas ao poder estatal sofrem cada vez mais pressões e dificuldades perante os novos e complexos desafios que se apresentam, especialmente em face da expansão dos grandes grupos econômicos transnacionais.

A revisão e a redefinição dos papéis que devem ser desempenhados pelos Estados no período pós-moderno são um dos pontos nevrálgicos que modificam a compreensão de muitos temas, como as fontes clássicas de produção do direito, os limites da soberania, as atribuições da atividade judiciária, encarregada de exercer a prestação jurisdicional e administrar a Justiça nesse contexto bastante variado e plural.

Contudo, essas questões serão examinadas com mais vagar em momento posterior deste trabalho, em que se buscará estudar como as condições do tempo

---

<sup>30</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p 110.

presente repercutem no ensino jurídico e trazem juntas novas demandas para a formação dos futuros profissionais que se dedicarão às diversas áreas do direito, em um cenário descrito como pós-moderno.

Como se pode depreender até o presente momento, existem vários autores que se dedicam a trabalhar e pensar o tema da pós-modernidade, máxime a partir da discussão iniciada com o trabalho do francês Lyotard. Em linhas gerais, é possível afirmar que conquanto existam divergências teóricas nas abordagens e ausência de consenso sobre a caracterização e conceituação daquilo que seria exatamente a pós-modernidade, é possível identificar certa convergência e concordância mínima sobre certos pontos.

O primeiro ponto importante a ser destacado é que não há divergência sobre fato de que o período em que vivemos, atualmente, representa um momento permeado por mudanças significativas na vida em sociedade, mudanças estruturais que afetam diversas dimensões, entre as quais a visão de mundo, o papel da religião, das ciências em geral, as novas formas de trabalho que surgem, a sociedade da informação, novas formas de aglutinação familiar, entre outros pontos.

Nesse sentido é que os estudos, os trabalhos científicos e as reflexões sobre os períodos atuais ainda estão em marcha e nem sempre existe ou é possível conseguir examinar os acontecimentos históricos com o distanciamento no tempo que talvez se fizesse necessário para uma reflexão mais aquilatada sobre a sucessão de acontecimentos que se nos apresentam a cada dia, cada vez com mais velocidade.

As reflexões sobre o tempo presente externadas por Boaventura de Souza Santos revelam-se bastante apropriadas para essa tentativa de compreensão do momento atual e, a seu juízo, o que está a ocorrer nos dias atuais é, em verdade, uma transição paradigmática, que ocorre nos seguintes termos:

A transição paradigmática é um período histórico e uma mentalidade. É um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes

ainda pesam, mas já não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é assim, um ambiente de incerteza, de complexidade, e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições sociais e nas ideologias e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade.<sup>31</sup>

O trecho acima transcrito identifica com muita precisão os traços mais característicos da sociedade atual, a começar pela questão cronológica, cuja dificuldade é manifesta, bem como as referências a serem consideradas na construção de identidades comuns entre os membros da sociedade, as diversas instituições e no cotidiano mais concreto das práticas sociais e formas de vida que se estabelecem.

Sob essa perspectiva é que se pensam e se rearticulam as discussões em torno do papel do Estado, das ciências, da religião, dos novos modos de produção e de trabalho que surgem a cada dia, fruto da sociedade complexa e extremamente tecnológica, que avança sob o signo do virtual e parece já não colocar – ou não conseguir – limites e distinções com o real.

Paulo Hamilton Siqueira Junior, em trabalho dedicado a estudar a pós-modernidade, consegue identificar com muita propriedade as principais características desse período, razão pela qual passamos a transcrever suas considerações a respeito:

Podemos afirmar que a pós-modernidade é complexa, pois o termo é plurívoco, encontrando significados diferentes na arte, literatura, história e outras ciências. A cultura pós-moderna construiu seus valores e singularidades próprias. A sociedade e cultura pós-moderna tem algumas características: 1. sociedade de massa; 2. individualismo; 3. era da informática com tratamento computadorizado das informações e intensificação da linguagem por signos; 4. sociedade de consumo; 5. hedonismo; 6. apego à filosofia niilista, que nega a existência de valores absolutos como verdade e preceito ético. [...] A modernidade e a pós-modernidade possuem marcos. O motor a explosão marcou a modernidade. O chip, a pós-

---

<sup>31</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 257.

modernidade. A fábrica é o símbolo da modernidade. O *shopping* é o marco da pós-modernidade.<sup>32</sup>

No trecho acima transcrito, bastante claro, vale destacar a eleição do *shopping* como símbolo da pós-modernidade, que hoje se tornou verdadeira catedral do consumo e reflete bem o ideário pós-moderno do consumismo, individualismo e fragmentação da vida social.

Há quem diga que os grandes centros comerciais de hoje substituíram as antigas praças, com a diferença que estas fomentavam a formação de vínculos sociais entre as pessoas, a constituição de uma identidade comum, ao contrário do *shopping*, que no mais das vezes encontra-se hoje, quase sempre – parafraseando o poeta – cheio de pessoas vazias.

### **1.5 A sociedade agrícola, sociedade industrial e a sociedade da informação**

Um aspecto importante que merece ser examinado no caminho rumo à caracterização da pós-modernidade diz respeito aos grandes momentos de desenvolvimento e evolução da história da humanidade, especialmente no que tange aos modos de organização social. Parece ser ponto pacífico a divisão em três grandes momentos nas maneiras de organização e desenvolvimento social, a saber: sociedade agrícola, sociedade industrial e atualmente a chamada sociedade da informação.

Como afirma François Dosse a respeito dos modos de organização social, ao longo do tempo:

Numa primeira etapa, os homens defendem-se contra a doença e a necessidade e inventam a caça, a agricultura e a criação de animais. Numa segunda etapa, entregam-se a atividades comerciais e industriais e, enfim, num grau de civilização mais avançado, o ápice

---

<sup>32</sup> SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. *Teoria do direito*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 354-355.

é atingido quando os povos dotam-se de sua própria cultura e geram necessidade de luxo.<sup>33</sup>

O instinto de sobrevivência é aquele que se manifesta de forma mais evidente, e as atividades são orientadas à sobrevivência do homem, que se preocupa basicamente com a consecução de comida e abrigo, muitas vezes vivendo de forma nômade. A procura pela água é uma constante nos povos primitivos e, não por acaso, as primeiras grandes cidades que floresceram na antiguidade sempre estavam muito próximas de reservas consideráveis de água, elemento vital de sobrevivência.

Com a fixação em locais mais determinados, o cultivo da agricultura foi se aperfeiçoando, os meios de troca foram ganhando cada vez mais força, principalmente por meio do escambo, e começaram a surgir aquelas que seriam as primeiras práticas comerciais.

Em paralelo ao desenvolvimento do comércio, as técnicas de produção vão se aprimorando igualmente até chegar o grande momento com a utilização das primeiras máquinas a vapor e a descoberta da eletricidade. Esses dois eventos são importantes e fazem disparar a Revolução Industrial, inaugurando uma nova era nos modos de produção.

Após a consolidação da era industrial, portanto, o homem já tem assegurado o domínio básico das necessidades de sobrevivência, e o incremento das técnicas é cada vez mais fonte de riqueza. O amplo avanço da técnica e da ciência começou a moldar a sociedade atual, conhecida como sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação.

---

<sup>33</sup> DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003. p. 56.

Como observa Paulo Hamilton Siqueira Junior:

A sociedade da informação é aquela em que o desenvolvimento encontra-se calcado em bens imateriais, como os dados, informação e conhecimento. O conceito de sociedade da informação é amplo, e não se reduz ao aspecto tecnológico, abrangendo qualquer tratamento e transmissão da informação, que passa a possuir valor econômico. [...] A produção foi substituída não só pela informação, mas pelo conhecimento e o saber. [...] A sociedade da informação tem como principal valor a informação, o conhecimento. Na era agrícola a terra se configurava como fator primordial da geração de riquezas. Na era industrial a riqueza surge da máquina a vapor e da eletricidade. Na era do conhecimento, a informação e o conhecimento são os atores centrais da produção econômica.<sup>34</sup>

O nível de desenvolvimento atinge padrões tão elevados que se opera um verdadeiro deslocamento dos elementos típicos de formação do capital que significavam sinônimo de riqueza, como tradicionalmente representavam os bens materiais, como terra, imóveis, maquinários, entre outros.

O avanço da informática, a capacidade cada vez maior de retenção de dados, as sucessivas descobertas de possibilidades de automação, graças, sobretudo, à eletrônica, bem como a possibilidade de amplo acesso ao armazenamento de dados e informação, como nunca antes na história da humanidade, vem provocando essa verdadeira revolução.

A mecanização das atividades do campo, das atividades da indústria e outros processos de automação na área de serviços acabaram por resultar no deslocamento do eixo de produção de riquezas dos bens tangíveis para os bens intangíveis. A inteligência, a capacidade de prever e organizar processos de produção e automação, assume cada vez mais relevância e muitas vezes valores incalculáveis.

Na sociedade agrícola e industrial a produção é calcada na terra, no capital, na matéria-prima e na capacidade de trabalho. Na sociedade do conhecimento, as

---

<sup>34</sup> SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. *Teoria do direito*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 215-218.

atividades que geram mais riqueza são aquelas originárias da inovação. O aumento da produtividade decorre do trabalho intelectual e da gestão do conhecimento. A mão-de-obra deixa de ser excessivamente especializada e passa a ser cada vez mais polivalente e empreendedora.

As relações com o tempo também passam a ser muito diversificadas, pois, ao contrário dos grandes tempos de reposta que eram necessários na sociedade agrícola e industrial, passa a se falar no chamado tempo real, *on line*, com respostas imediatas e processos cada vez mais ágeis e velozes.

As empresas e as organizações em geral passam a ter como tarefa principal a geração de conhecimento, o armazenamento desse conhecimento e a posterior disponibilização dessas informações para todos aqueles que por ela se interessem ou se disponham a pagar. Uma gestão do conhecimento eficaz e rápida, nos dias atuais, é sinônimo de êxito e competitividade.

Diante desse novo contexto, os grandes ativos passam a ser, como dito anteriormente, os bens intangíveis, o capital humano com capacidade de criar produtos e processos ainda mais eficientes. O conhecimento passa a ser visto como o grande paradigma de desempenho da sociedade. Cada vez mais, para além da detenção de recursos naturais, de grandes quantidades de matéria-prima, o que é valorizado reside na capacidade de inovação, de oferecer ao mercado novos produtos que possam auxiliar os sistemas de produção e reduzir tempos e custos.

No universo das grandes potências mundiais essa premência pela informação e gestão do conhecimento se faz evidente na seara militar. Cada vez mais o poderio militar é aquilatado não mais pela superioridade numérica de exércitos, com grandes divisões, com elevado número de combatentes, mas o critério que passa a ser utilizado é a disponibilidade de arsenal tecnológico.

O soldado hoje tem seu campo de batalha cada vez mais diante de uma tela de computador ou de aparelhos de última geração. A capacidade de gerenciar e operar armamentos sofisticados, de última geração, satélites que realizam operações de espionagem, aviões não tripulados, entre outros aparatos militares

que são produto das avançadas técnicas da engenharia militar, que estão bem a ilustrar essa transformação vivida pela sociedade.

## 1.6 Considerações finais do primeiro capítulo

Ao término do primeiro capítulo convém tecer algumas considerações sobre a caracterização do período pós-moderno e situá-lo em vista das novas demandas que a realidade atual desperta para o ensino jurídico.

Com efeito, como afirma Jair Ferreira dos Santos:

[...] pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação dos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural.<sup>35</sup>

O que se buscou foi apresentar brevemente alguns aspectos do panorama teórico que envolve a discussão em torno da pós-modernidade e basicamente descrever seus traços principais. Não se trata aqui de externar um juízo de valor profundo sobre esse fenômeno, até mesmo porque esse não é objeto precípuo desta dissertação.

É óbvio que, como todo processo de modificação histórica, existem aspectos positivos e negativos, ganhos e perdas, avanços e retrocessos, ainda que sob a perspectiva humana seja sempre difícil encontrar critérios capazes de aferir a evolução da qualidade de vida, até mesmo em razão das idiosincrasias que existem e do cenário ainda não completamente formado no mundo pós-moderno.

---

<sup>35</sup> SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 7-8.

Essa realidade difusa, incerta, com profundas transformações nas dinâmicas das relações sociais, nos modos de vida, produção, trabalho, bem como a redefinição dos papéis tradicionalmente atribuídos ao Estado, gera novas demandas e desafios para todos aqueles que se relacionam com o fenômeno jurídico em suas mais diferentes formas. Em meio a esse contexto, urge, portanto, pensar como deve ser a educação jurídica nesse novo cenário que pouco a pouco se descortina diante de todos.

Por fim, outro dado a ser levado em conta e que deve ser destacado é a caracterização da pós-modernidade no contexto brasileiro, apontando, desde o início, os contrastes que permeiam a sociedade brasileira que, como se verá, por uma parte se apresenta com características típicas da pós-modernidade e, por outro lado, traços dos mais atrasados do mundo.

No segundo capítulo examinaremos o histórico dos cursos jurídicos no Brasil, recortando essa história a partir de momentos pontuais e das propostas contidas nos currículos em diferentes momentos de nossa história.

## **CAPÍTULO 2**

### **A TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

O objetivo principal do presente estudo centra-se no exame das repercussões da pós-modernidade, expressão utilizada para denominar as características da sociedade atual, complexa e multifacetada. O que se pretende sustentar aqui é que a complexidade do tempo presente gera novas demandas para o ensino jurídico, na medida em que os modelos tradicionais, pensados em outros tempos, já não conseguem responder satisfatoriamente aos novos e complexos problemas que se apresentam a cada dia.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo realizar a descrição da trajetória do ensino jurídico no Brasil, ao menos em momentos mais significativos dos quase duzentos anos de história, especialmente a partir das propostas oficiais emanadas do Estado, expressas principalmente nos currículos oferecidos para a formação dos juristas, a partir de sua instituição em terras brasileiras, em 1827, poucos anos após a proclamação da Independência.

A implantação dos cursos jurídicos do Brasil realizou-se em um contexto marcado principalmente pela recente proclamação da Independência, e a preocupação principal desses centros de estudos era a formação de quadros que pudessem auxiliar na administração e no governo do país recém-emancipado, consolidando dessa forma o projeto político nacional.

Alguns anos depois da implantação desses cursos, os egressos desses centros de estudos não tardaram em ocupar postos de destaque na vida nacional, não apenas no campo jurídico, mas também na vida política do Brasil. Além de suscitar bacharéis que se encaminharam para diversos postos de relevância no âmbito jurídico e político, esses centros também propiciaram o surgimento de importantes personalidades no campo da cultura, das letras, da poesia, do teatro e da filosofia.

Vê-se, portanto, que a vocação originária dos cursos jurídicos no Brasil, ao tempo da implantação, foi a de formar quadros que pudessem contribuir para a vida nacional, em um país cuja independência era recentíssima, não somente no âmbito jurídico, mas também no campo político e administrativo. Ao lado da fundação dos cursos jurídicos, em 1827, vale consignar outros momentos significativos para o ensino jurídico nacional, saber: a fundação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) em 1843, o Instituto dos Advogados de São Paulo (Iasp) em 1874 e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 1930.

Contudo, antes de percorrer os principais momentos dos cursos jurídicos no Brasil, faz-se necessário reconhecer as matrizes portuguesas do ensino jurídico brasileiro, especialmente pelo fato de que durante o período colonial a formação dos juristas era toda realizada na Europa, especialmente na Universidade de Coimbra, sediada em Portugal.

## **2.1 Antecedentes históricos do ensino jurídico no Brasil: A Universidade de Coimbra**

A história da Universidade de Coimbra<sup>36</sup> remonta ao século seguinte da própria fundação da nação portuguesa, dado que a Universidade foi criada no século XIII, em 1290. Antes, porém, em 1288, foi elaborada uma Súplica ao Papa Nicolau IV, datada de 17 de novembro de 1288 e assinada pelos abades dos Mosteiros de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e São Vicente de Lisboa, e ainda pelos superiores de 24 igrejas e conventos do Reino.

Este documento solicitava a fundação de um “Estudo Geral”, e aquelas instituições religiosas solicitantes assumiriam a garantia de seu financiamento e manutenção. Cria-se, portanto, em 1290, o chamado Estudo Geral Português, com a assinatura do documento *Scientiae thesaurus mirabilis*, por D. Dinis (1.º março), confirmado pela bula papal *De statu regni Portugaliae*, expedida pelo então Papa

---

<sup>36</sup> Cf. sítio eletrônico da Universidade de Coimbra <[www.uc.pt](http://www.uc.pt)>. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fduc/faculdade/a\\_nossa\\_historia/historia\\_1](http://www.uc.pt/fduc/faculdade/a_nossa_historia/historia_1)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

Nicolau IV (9 de agosto), com as faculdades de Artes, Direito Canônico (Cânones), Direito Civil (Leis) e Medicina.

Com o intuito de registrar os momentos principais, afigura-se muito importante, na história da Universidade de Coimbra, o ano de 1537, visto que nesse ano D. João III instala definitivamente a Universidade em Coimbra, pois até então a sede tinha certo caráter móvel. Esse fato trouxe reflexos importantes para o ensino jurídico, visto que acabou por atrair muitos professores de outras universidades estrangeiras para ali lecionarem, ampliando a qualidade do curso.

Outro momento importante na história do curso, ainda em uma perspectiva bem ampla, é a chamada Reforma Pombalina, em 1772, que implantou os chamados “Estatutos Novos”, em contraposição aos “Estatutos Velhos”. O ensino jurídico segundo os “Estatutos Velhos” dividia-se entre as duas faculdades jurídicas existentes: a de Cânones, onde se estudava o *Corpus Iuris Canonici*, e a de Leis, onde se explicavam os preceitos contidos no *Corpus Iuri Civilis*.

A chamada Reforma Pombalina, realizada em meio aos ideais iluministas do século XVIII, trouxe significativas mudanças no âmbito da Universidade de Coimbra, a começar pela mudança de professores que ocupavam cadeiras importantes. Operou-se significativa mudança nos métodos de ensino, até então de inspiração escolástica, com forte influência religiosa.

Com a divisão entre as duas Faculdades Jurídicas – Cânones e Leis – alterou-se o ensino tradicional no que dizia respeito ao elenco das disciplinas lecionadas. A partir de 1722 os cursos se iniciavam com um conjunto de cadeiras propedêuticas, em que avultavam matérias históricas e filosóficas, entretanto o núcleo essencial dos cursos de Leis e Cânones permaneceu íntegro, especialmente o estudo do *Corpus Iuri Civilis* e do *Corpus Iuris Canonici*.

Algumas mudanças foram feitas nos chamados “Estatutos Novos”, no início do século XIX, contudo afigura-se importante mencionar que o século XIX, no plano político, será extremamente agitado no Reino de Portugal, especialmente por conta da Revolução Liberal.

O triunfo do liberalismo trouxe consigo uma expressiva reforma dos cursos jurídicos, que consistiu na criação da moderna Faculdade de Direito de Coimbra, resultante da fusão das duas faculdades jurídicas tradicionais: a de Leis e Cânones. Sob a perspectiva liberal, a união das duas faculdades desvalorizou o ensino do direito canônico e eclesiástico. A união das duas faculdades operou-se, definitivamente, por Decreto expedido em 5 de dezembro de 1836.

Fruto dessa fusão, algumas significativas modificações ocorreram no currículo dos cursos jurídicos, como a excessiva ênfase dada ao direito português, quase exclusivamente, o início do estudo da economia política e a obrigatoriedade de estudar Medicina Legal no quinto e último ano do curso.

Em apertada síntese, esses os principais momentos da História da Universidade de Coimbra, ao menos sob o aspecto cronológico, com o intuito de situá-la e descrevê-la no horizonte do ensino jurídico brasileiro e, principalmente, apontar o ambiente em que se dava a formação dos primeiros juristas brasileiros.

Em regra, os brasileiros que estudavam na Universidade de Coimbra, eram membros da elite política e intelectual do Brasil Colonial e como resultado de sua formação estavam destinados a ocupar postos importantes da vida pública da Colônia, exercendo, portanto, importante papel no cenário político e jurídico nacional quando retornavam ao país após o término dos estudos.

Antes da proclamação da Independência, segundo aponta Venâncio Filho, esse era o panorama da formação dos juristas brasileiros que se dirigiam para a Europa:

No século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinqüenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinqüenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 8.

A primeira geração de juristas brasileiros, portanto, forma-se em Portugal, na Universidade de Coimbra e, em regra, retornavam ao Brasil para exercer, especialmente, funções na vida pública da Colônia.

## 2.2 Brasil Colônia: Contexto da criação dos cursos jurídicos no Brasil

Abordar a criação dos cursos jurídicos no Brasil significa falar também, inexoravelmente, do contexto histórico e político que marcou o movimento pela independência do Brasil e o papel que a criação dos cursos jurídicos representou na consolidação desse movimento, bem como na construção da identidade da nação recém-independente.

Como observa Aurélio Wander Bastos, em trabalho que buscou examinar os debates legislativos que antecederam a criação dos cursos jurídicos no Brasil:

Assim, em qualquer estudo sobre cursos jurídicos, não podemos dissociar a sua implantação no Brasil das disputas e lutas políticas que se travaram no processo de consolidação de nossa Independência. Aliás, é bom que se afirme, os debates sobre a criação dos Cursos Jurídicos travaram-se, durante a Assembléia Constituinte, paralelamente aos debates pela elaboração constitucional brasileira.<sup>38</sup>

E, ainda, observa o mesmo autor que no processo de criação dos cursos jurídicos no Brasil outro aspecto foi decisivo, a saber:

Desta forma, assim como no processo de consolidação da Independência e formação do Estado, as elites políticas brasileiras, quase sempre de características mais regionais do que doutrinárias, tiveram acentuada influência no processo de criação e implantação dos Cursos Jurídicos.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 16.

<sup>39</sup> Idem, *ibidem*, p. 19

Interessante verificar a relação existente entre as características da sociedade existente à época da criação dos cursos jurídicos e os traços constitutivos que serão impressos nesse curso, como resposta, ou ao menos tentativa, de atender os interesses da sociedade, seja no aspecto político, como também no que diz respeito ao direcionamento do conteúdo que seria estudado.

Um primeiro aspecto que pode ser constatado é que a criação de qualquer curso se dá em circunstâncias concretas, objetivas, a partir da realidade existente e visa a responder necessidades que se apresentam na sociedade. Efetivamente, com o passar do tempo, nem sempre é possível verificar essa conexão com a realidade, máxime entre os conteúdos oferecidos e as reais demandas.

Deve ser ressaltado, porém, desde a perspectiva histórica, que a criação dos cursos jurídicos no Brasil se insere em um rico contexto de condições políticas, como talvez nenhum outro curso tenha conseguido, talvez porque o exercício do poder, sobretudo o poder político e jurídico, passe diretamente pelo conhecimento e habilitação para a prática das profissões jurídicas e, bem assim, o fato de guardar estreita relação com o exercício do poder político.

Nessa mesma linha, corroborando o entendimento das relações entre a vida política e a vida jurídica, observa Joaquim de Arruda Falcão Neto em estudo realizado sobre os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional, que após o final do período colonial novas necessidades se apresentavam com a proclamação da Independência, como sustenta:

A Independência trouxe problema fundamental para a sobrevivência da elite: integrar e consolidar um território, um povo e um governo, torná-los Nação, sob a forma de Estado soberano. O preço pago para manter a posição de elite foi a estratificação social herdada da Colônia.<sup>40</sup>

E prossegue o mesmo autor analisando mais detidamente o papel das Faculdades no contexto da Independência do Brasil:

---

<sup>40</sup> FALCÃO, Joaquim de Arruda. *Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 69.

Neste contexto, duas funções específicas são confiadas às Faculdades. A primeira, bem mais complexa e menos evidente, situa-se ao nível cultural-ideológico. As faculdades de Direito constituíram-se nas principais instituições responsáveis pela sistematização teórica, ou científica, como então entendiam, da nova ideologia político-jurídica, o liberalismo, a quem se confiava a integração ideológica do Estado Moderno que a elite projetava. A segunda, mais perceptível, nem por isso menos importante, tratava de operacionalizar essa ideologia. Vale dizer, formar os quadros para a gestão do Estado nacional. É o prelúdio da burocracia federal.<sup>41</sup>

Como se observa, para além das questões políticas de consolidação da Independência, os cursos jurídicos se encerram dentro de um marco mais amplo, relacionam-se com a ideologia e as características do mundo moderno de então, que elege certos valores como mais relevantes, os quais passam a ser estudados e, em certo sentido, cultuados nos cursos de direito.

Vale observar, portanto, que as demandas existentes eram aquelas próprias do mundo moderno, em uma sociedade agrícola que começava a passar lentamente pela transição da Revolução Industrial e, por outra parte, também se apresentavam as necessidades próprias do país recém-independente.

Outro não é o entendimento de José Reinaldo Lima Lopes, que assevera:

No Brasil do século XIX, não é difícil perceber qual será o papel do jurista ou bacharel. As escolas de direito, ou melhor, os cursos jurídicos, são explicitamente criados para prover o Império de quadros capazes de compor as carreiras burocráticas ou fazer aplicar as leis nacionais. Assim, o jurista nasce no Brasil diretamente ligado às funções do Estado, seja como funcionário, seja como profissional liberal, para fazer com que o Estado nacional atinja a capilaridade desejada, que o Estado português só havia conseguido em parte.<sup>42</sup>

Quadra referir, à vista do objetivo do presente trabalho, que no âmbito político o pano de fundo que existe à época da criação dos cursos jurídicos é a superação do período colonial, com a consolidação do projeto político da

---

<sup>41</sup> Idem, *ibidem*, p. 69.

<sup>42</sup> LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O direito na história: lições introdutórias*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 207.

Independência, sendo as características da sociedade profundamente agrícolas, rurais, com ecos ainda tímidos da Revolução Industrial que vicejava na Europa do século XIX.

Por outra parte, o surgimento dos cursos jurídicos está estreitamente ligado ao problema da composição e formação de quadros que servirão ao Estado recém-independente e, em certa medida, passa a revelar uma vocação um tanto quanto estatista na formação e preparo dos estudantes que, por seu turno, também acabavam por vislumbrar, como futuro mais imediato, a atuação profissional entre as funções exercidas pelo Estado.

Sobre a importância da criação de uma universidade em terras pátrias, vale resgatar um importante registro histórico, presente nos Anais do Parlamento Brasileiro, em sessão realizada no dia 28 de agosto 1823, na Assembléia Constituinte, em que se recolhe pronunciamento de José de Alencar, retratando muito bem a necessidade de criação de uma universidade e dos cursos jurídicos:

Precisamos de uma Universidade e já, como de pão para a boca; temos mui poucos bacharéis, para os lugares de magistratura, e, além disto, estão chegando de Coimbra os estudantes que se recolhem à sua pátria, e é preciso que haja onde eles completem os seus cursos que lá começaram; temos igualmente necessidade de homens capazes para os empregos públicos, e até para entrarem nesta Augusta Assembléia; e é indispensável que haja onde eles vão adquirir as luzes necessárias.<sup>43</sup>

O contexto daquela época está permeado pela conjugação de alguns aspectos bem acentuados, especialmente a necessidade de formação de quadros dotados de capacidade para servir o Estado, bem como a afirmação de um projeto próprio que ajudasse a construir e forjar a identidade do jurista formado no Brasil.

---

<sup>43</sup> Anais do Parlamento Brasileiro – APB /Assembléia Constituinte – AC; Sessão de 28.08.1823, t. IV, Rio de Janeiro: Tipografia Imperial do Instituto Artístico (T.I.I.A), 1874, p. 148 – Apud BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 29.

Assentada a necessidade de criação dos cursos jurídicos no Brasil para responder a um novo contexto histórico que se descortinava, é oportuno, nesse ponto, recolher alguns elementos presentes nos debates parlamentares que precederam a criação dos cursos jurídicos e que reforçam o argumento no sentido da necessidade de formação de quadros para o Estado, mas não somente, pois também se verificam as preocupações existentes em ordem ao método a ser utilizado nesse processo formativo.

A propósito, como registra Vicente Barreto, em estudo sobre o tema:

A questão central discutida pelos nossos parlamentares versava sobre o tipo de formação a ser dada ao bacharel, tema este que se coloca até os nossos dias, no confronto das duas tendências metodológicas básicas para a formação do bacharel: a tecnoprática e a teórica. Vamos encontrar nessa oposição metodológica o reflexo da formação educacional recebida pelos nossos primeiros estadistas.<sup>44</sup>

A discussão sobre o perfil do bacharel que se pretendia formar também vem expressa na formação do currículo e na eleição das disciplinas que passariam a integrar o curso jurídico criado no Brasil. Esse também é um ponto importante, na medida em que a eleição do conteúdo a ser estudado, expresso em um currículo, designa diversas opções, não só metodológicas ou pedagógicas, mas também ideológicas, que acabam por gerar repercussões práticas.

Nesse ponto, chama a atenção a curiosa discussão havida durante os debates parlamentares sobre a adoção da disciplina de direito romano, havendo posições parlamentares diametralmente opostas, como se verá a seguir.

A propósito, sobre a inserção do ensino do direito romano, vale registrar o posicionamento do parlamentar José Bernardino Pereira, vazado nos seguintes termos:

---

<sup>44</sup> BARRETO, Vicente. O Estado de Direito e os cursos jurídicos: debate original. In: BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 181.

Se me persuadissemos que o curso que vamos criar era para ensinar as doutrinas e princípios do governo absoluto, então votaria pelo Direito Romano; porém, como essa idéia está longe de mim, voto contra ela. Sr. Presidente, Direito Romano é direito de trapaça e o advogado ou o Ministro que nele se fez forte é por via de regra mau advogado, e mau Ministro [...] *Mediocribus esse Romanis non homines, non Dii, non concessere columnae* [...] Além do que, a doutrina de Waldeck é a mesma de todos. [...] o leito é o mesmo porque em todos se ensina esse infame pátrio-poder, essa emancipação per *aes et libram*, esse inútil e inaplicável *jus acrescendi*, a diferença entre pactos e contratos, e o intrincado *Edicto perpetuo*: nada de romanismo.<sup>45</sup>

De outro lado, em sentido contrário, também não faltavam aqueles que defendiam o ensino do direito romano, por exemplo, o Deputado José Cesário de Miranda Ribeiro, que assim se manifestou:

Quanto ao Direito Romano, por mais que se queira provar sua inutilidade, dizendo que só serve para enredar a inteligência das nossas leis, [...] nem por isso deixa de ser uma grande verdade que não há legislação alguma conhecida que não tivesse sua origem do Direito Romano. [...] Nunca aprovarei o método da Universidade de Coimbra, onde ainda hoje se ensina mais Direito Romano que Direito Pátrio, [...], porém não admitir entre nós uma só cadeira de Instituta! Isso nunca aprovarei [...]<sup>46</sup>

Os fragmentos dos debates sobre a adoção da disciplina de direito romano se constituem em um bom exemplo de discussão de uma proposta que continha, por uma parte, certo viés mais prático e, de outro lado, traços mais teóricos, que se apresentavam como passíveis de eleição para o currículo dos cursos jurídicos e revelavam também questões de ordem política, como se verá.

De alguma maneira, o debate que se travava sobre o estudo do direito romano poderia ser transposto aos dias atuais, visto que ainda atualmente pode-se

<sup>45</sup> O parlamentar cita uma “Glosa de Horácio”, na Arte Poética (v.372-373) [...] *mediocribus esse Poetis e Non Homines, non Dii, non concessere columnae*. C.C.J.B., sessão de 08.08.1826, p. 282. Apud BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 48.

<sup>46</sup> C.C.J.B., sessão de 08.08.1826, p. 270 – Apud BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 51.

afirmar, de forma mais sintética, que, *grosso modo*, ainda persiste o clássico debate entre cursos mais teóricos, acadêmicos, ou outros mais práticos, “voltados para o mercado”, como se costuma afirmar em muitos ambientes.

Para além da questão de ordem prática, voltada para a utilidade da disciplina na vida do futuro bacharel, também estava presente um problema de natureza ideológica, visto que o direito romano estava muito associado ao direito português, continental, cujo estudo, em um país recém-independente, poderia significar certa amarra e subordinação à metrópole, algo que se deveria evitar a todo custo, sob pena de comprometer a consolidação da Independência.

Como observa Aurélio Wander Bastos, por detrás da discussão sobre a adoção ou não da disciplina de direito romano havia outras questões mais densas, como se observa:

Seria, realmente, a introdução do Direito Romano no currículo o comprovante fático da dependência metropolitana ou pelo menos da adesão ao pressuposto doutrinário de um Estado autoritário? Ou, observando o problema de outro ângulo, a supressão desta disciplina representaria o rompimento com as tradições legais da metrópole e da Europa continental, ou, pelo menos, a intenção de se formalizar um Estado aberto e liberal?<sup>47</sup>

Como afirmado, a problemática envolvendo o direito romano bem poderia ser paradigmática de muitas outras nos dias de hoje. Entretanto, para permanecer circunscrita ao direito romano, hoje cada vez menos se dedica tempo ao estudo dessa disciplina, em grande medida por conta de sua pouco propalada “utilidade”. Muitas vezes, o sentir generalizado entre muitos é que se trata de algo ultrapassado e poucos são os centros que empreendem esses estudos, com interesse cada vez mais diminuto da grande maioria dos estudantes.

---

<sup>47</sup> BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 52.

Contudo, o infundado sentimento de inutilidade talvez seja um grande reflexo do apogeu moderno, que atinge seu ápice na pós-modernidade, em que tudo passa a ser medido por critérios de praticidade, utilidade ou rentabilidade. A fragmentação dos saberes, levada ao extremo, fez com que se perdesse o sentido de unidade do estudo do direito.

A perda do sentido de unidade do conhecimento, para além de ser uma característica do mundo pós-moderno, que apregoa a excessiva especialização, divisões e subdivisões, no campo do direito também é fruto do positivismo jurídico, que com o intento de redução de observação do fenômeno jurídico ao campo do puramente normativo, ao direito posto, deu ensejo a que muitas disciplinas de ordem propedêutica fossem relegadas a um segundo plano, quando não ostensivamente desprezadas e desprestigiadas.

Entretanto, cada vez mais, em meio a mundo pós-moderno, ante a excessiva especialização e fragmentação, parece se tornar mais urgente a redescoberta do sentido de unidade das diferentes áreas do conhecimento.

Não foi apenas a adoção da disciplina de direito romano que mereceu debates acalorados, mas também outras, como a história do direito português, ou mesmo direito eclesiástico, cujo estudo se inseria no marco mais amplo das relações entre o Estado e a Igreja.

Em verdade, segundo a orientação preponderante dos currículos jurídicos que fosse adotada nos cursos, poder-se-ia forjar a mentalidade dominante dos estudantes e, por via de consequência, influenciar na vida política e administrativa do País, máxime na consolidação de um projeto de Estado.

Em linhas gerais, é possível identificar e destacar alguns pontos importantes no momento da criação dos cursos jurídicos no Brasil, a saber: o contexto histórico e político da Independência, as relações com Portugal, a situação e a manutenção das elites econômicas e, principalmente, a necessidade de formação de quadros para servir ao Estado.

Em meio a esse quadro, brevemente relatado, é que surge a Lei de 11 de agosto de 1827, que institui o ensino jurídico em nosso país, com a criação das Faculdades de São Paulo e Olinda.

### 2.3 Brasil Império

Os cursos jurídicos têm início oficialmente no Brasil com a Carta de Lei 1.827, de 11 de agosto de 1827,<sup>48</sup> promulgada com a rubrica do Imperador Dom Pedro I e assinada por José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde de São Leopoldo. Esse diploma legal não era muito extenso; continha apenas 11 artigos, em que se apontavam as cidades que sediarão os cursos, as disciplinas que seriam estudadas, bem como regulamentava aspectos organizativos, a atividade e a remuneração dos professores, e também as condições de ingresso que os estudantes deveriam observar.

De modo geral, com a leitura da lei que instituiu oficialmente os cursos jurídicos no Brasil, o que se deduz, como um dos pontos centrais, é a preocupação com os conteúdos que seriam ministrados e as funções dos professores, que à época eram denominados Lentes, inclusive com a fixação de seus vencimentos, alçados ao mesmo patamar dos Desembargadores dos Tribunais das Relações.

No entanto, um aspecto que merece destaque diz respeito ao material doutrinário que deveria ser utilizado ou mesmo produzido, visto que a lei era taxativa no sentido de obrigar a compatibilidade entre a doutrina e o “sistema jurado pela nação”, conforme se observa:

Art. 7.º Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de acordo com o systema jurado pela nação. Estes

---

<sup>48</sup> Anexo 1 – Lei de criação dos cursos jurídicos.

compendies, depois de aprovados pela Congregação, servirão inteiramente.<sup>49</sup>

Veja-se que, nesse ponto, já se observa a preocupação ideológica na construção dos conteúdos que seriam ministrados e os ideais que inspiravam a nação que se encontrava nos primeiros anos da independência. Nesse sentido, a proposta legislativa expressava um claro cerceamento à liberdade de cátedra, pois, embora um pouco vaga a expressão alusiva ao “sistema jurado pela nação”, essa mesma ambigüidade poderia ser utilizada para impedir a propagação de propostas contrárias ou que estivessem em desacordo com o ideário oficial daquela época.

Com o objetivo de melhor ilustrar a proposta oficial do Estado quanto aos cursos jurídicos no Brasil, apresentaremos alguns quadros sinóticos, tomando como base a sistematização e classificação proposta por Samyra Sanches, em tese de doutoramento apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que versou sobre o ensino jurídico.<sup>50</sup>

Entre os critérios para a sistematização e classificação encontram-se elementos que se encontram expressos nos últimos instrumentos normativos editados pelo Estado, de tal modo que certos aspectos hoje contemplados sequer existiam à época do início dos cursos jurídicos em nosso país.

Com efeito, a partir do trabalho da autora antes citada, levam-se em conta os seguintes pontos para estudo e comparação: (I) o currículo, (II) a base normativa, (III) o período de duração do curso, (IV) o projeto pedagógico, (V) o perfil do graduando, (VI) as habilidades e competências, (VII) os conteúdos fundamentais, (VIII) os conteúdos profissionalizantes, (IX) o estágio supervisionado, (X) a realização de atividades complementares e (XI) a elaboração de trabalho de conclusão de curso, perfazendo um total de onze itens.

---

<sup>49</sup> Cf. Anexo 1, Lei de 11 de agosto de 1827.

<sup>50</sup> SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Nesse sentido, reproduzimos o quadro abaixo que realiza um verdadeiro diagnóstico, valendo-se dos atuais critérios, repita-se, da situação do ensino jurídico brasileiro em seus primórdios, conforme se verifica:

**QUADRO 1**<sup>51</sup>

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| CURRÍCULO                     | 1827   |
| BASE NORMATIVA                | LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827  |
| DURAÇÃO                       | 5 ANOS   |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | -  |
| PERFIL DO GRADUANDO           | -  |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | -  |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | DIREITO NATURAL e ECONOMIA POLÍTICA  |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO PÚBLICO,<br>ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DO IMPÉRIO,<br>DIREITO DAS GENTES E DIPLOMACIA,<br>DIREITO PÚBLICO ECLESIAÍSTICO,<br>DIREITO PÁTRIO CIVIL,<br>DIREITO MERCANTIL E MARÍTIMO,<br>DIREITO PÁTRIO CRIMINAL,<br>TEORIA E PRÁTICA DO PROCESSO<br>ADOTADO PELAS LEIS DO IMPÉRIO |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | PRÁTICA DO PROCESSO ADOTADO<br>PELAS LEIS DO IMPÉRIO (JUNTO COM A<br>DISCIPLINA TEÓRICA)   |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | -  |
| TCC                           | -  |

Conforme se observa, o aspecto que melhor permite a análise do quadro acima reside nos conteúdos que compuseram o elenco de disciplinas ofertadas, em que se verificava o predomínio do direito natural e da economia política, bem como a presença do direito público eclesiástico.

<sup>51</sup> Cf. SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 129.

Um simples exame dos conteúdos oferecidos revela, por um lado, um contexto em que o direito natural ainda era levado em conta, ainda não totalmente desgastado com o avanço do positivismo, que já se fazia notar, bem como a economia política, na esteira das teorias econômicas e sociais que se desenvolviam no início do século XIX.

Interessante observar a inserção da disciplina de direito público eclesiástico, a revelar as relações entre a Igreja e Estado e, bem assim, a necessidade de compreensão dessas relações, visto que a religião católica era a oficial, como apontava a primeira carta constitucional brasileira já em seus primeiros artigos. De outro lado, não se pode esquecer que, além da adoção oficial da religião, sempre houve relações intensas entre autoridades civis e eclesiásticas durante boa parte da história de Portugal, como dá conta a existência da figura do chamado padroado. Natural, portanto, a existência de uma disciplina versando sobre o direito eclesiástico.

As outras disciplinas estudadas apresentavam uma finalidade mais voltada ao exercício de atividades burocráticas, caminho natural dos primeiros bacharéis que se formariam no território brasileiro. O estudo do direito mercantil e marítimo procurava responder a um aspecto da realidade muito evidente, qual seja o comércio marítimo, impulsionado sensivelmente com a abertura dos portos brasileiros no início do século XIX.

Como observa José Reinaldo Lima Lopes, discorrendo a respeito das características desse período:

De fato, o que se vê em alguns julgados é o uso da cultura jurídica para aplicar a lei adaptando-a. Neste sentido nota-se, por exemplo, a hesitação em termos de tratamento de escravos, o alargamento do conceito de propriedade, o uso das *Ordenações Filipinas* já temperado pela percepção burguesa de seus institutos. [...] A matéria que domina a jurisprudência, como não poderia deixar de ser, é assunto das classes possuidoras: heranças, compras e vendas de terras, forma de tratamento de escravos, negócios societários e circulação de mercadorias e títulos. Não é por acaso que o Código Comercial tornou-se tão importante no Império: ele ajudava a

interpretar as Ordenações em muitos pontos em que não as havia expressamente revogado.<sup>52</sup>

Essas eram, portanto, as principais demandas da sociedade da época que o ensino jurídico tentava responder. As características da sociedade, predominantemente agrícola e comercial, assim como as necessidades do Estado, eram os principais fatores que moldavam, por assim dizer, os assuntos estudados nos cursos jurídicos.

Durante o período do Império, pode-se destacar, conforme aponta Horácio Wanderley Rodrigues, em estudo sobre o currículo dos cursos jurídicos, as seguintes características do ensino jurídico: (a) controle centralizado pelo governo, do currículo, metodologia, nomeação dos professores, programas de ensino; (b) predomínio do direito natural até 1870, com a introdução do positivismo; (c) metodologia com aulas em estilo conferência, a maneira de Coimbra; (d) local para a formação de filhos das elites econômicas destinados a ocuparem postos importantes no país e, finalmente, (e) descompasso com as mudanças sociais.<sup>53</sup>

Oportunas ainda são as reflexões feitas por José Reinaldo Lima Lopes sobre o transcurso dos cursos jurídicos durante o período imperial. Conforme preleciona, a respeito do papel e da situação das faculdades nesse tempo:

Em resumo, até 1870 aproximadamente, as Faculdades de Direito não foram centro de debates. A vida cultural jurídica dava-se no foro ou na Corte. Quando o debate se acende, trata-se já de uma geração que virá, finalmente, fazer a República. As queixas contra os cursos foram muitas, como a falta de freqüência dos professores, as fraudes nas listas de presença dos alunos, o dogmatismo e o tradicionalismo nas disciplinas. Os juristas desenvolvem, quando querem, uma espécie de autodidatismo, formam suas próprias bibliotecas. Tudo muito compatível com uma sociedade aristocrática, em que o espaço público da discussão das idéias e da cultura é quase que exclusivamente o salão, a casa particular, o espaço doméstico. Para que uma biblioteca universitária bem dotada se os juristas que estudam são tão poucos e podem formar cada um a sua própria

---

<sup>52</sup> LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O direito na história: lições introdutórias*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 311.

<sup>53</sup> Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995. p. 10.

biblioteca? E para que debater academicamente se o cargo do professor é um cargo público, cuja ocupação depende de redes pessoais de conhecimento nos centros de poder exteriores à academia, E para que muito estudo, se afinal o compêndio do curso precisa ser aprovado por outros?<sup>54</sup>

Alguns dos detalhes salientados parecem não muito distantes de certas queixas atuais em muitos centros de ensino jurídico, em pleno século XXI, e o sentir generalizado é que, como se constata, sempre houve problemas de toda ordem na formação dos juristas, seja no que diz respeito aos estudantes, seja no que concerne às condições de oferta de ensino, por parte das instituições e também dos professores.

Se as condições de desenvolvimento acadêmico deixaram a desejar desde os primeiros passos da criação dos cursos jurídicos, por outro lado, a vida cultural que emergia das faculdades de direito demonstrava bastante vigor e muitos são os relatos nesse sentido, com reflexos nas artes em geral, literatura, jornalismo e outros segmentos.<sup>55</sup>

A caminhada do ensino jurídico no Brasil revela-se, desde o período do Império, marcada por dificuldades de implantação e desenvolvimento do ponto de vista acadêmico, de correta articulação com as demandas da sociedade de então – sem dúvida alguma bem menos complexa do que a atual – e mais vocacionada a desempenhar outras funções, especialmente do campo político e social, em vista do arranjo dos centros de poder existentes no Brasil imperial do século XIX.

A partir do exame da proposta oficial contida no documento legal que deu suporte à instalação dos cursos jurídicos no Brasil, é possível concluir que o perfil do futuro jurista era muito mais direcionado para o desempenho de funções de ordem

---

<sup>54</sup> LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O direito na história: lições introdutórias*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 321.

<sup>55</sup> Cf. ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. O autor desenvolve, nesse trabalho, interessante pesquisa sobre a vida cultural que envolvia a Faculdade de Direito de São Paulo no século XIX, especialmente as atividades dos estudantes, com a coleção de interessantes relatos e anedotas sobre a vida estudantil.

prática, especialmente no aparelho estatal, dispensando-se pouco valor para o cultivo da vida acadêmica.

A seguir, cuidaremos do período que se inaugura com a Proclamação da República.

## **2.4 Brasil República**

A proclamação da República, como sabido, deu-se no ano de 1889, em 15 de novembro, fruto de um longo processo histórico que já se fazia sentir e se cristaliza com as significativas transformações sociais que o País experimentava especialmente a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo o processo de industrialização crescente, a expansão da agricultura, em particular o cultivo de café, que se dava de forma mais acentuada no Estado de São Paulo.

Com o incremento da industrialização e expansão da agricultura, começam a despontar novas classes sociais, que também clamam por mudanças no regime monárquico e, por outra parte, existe outro aspecto a ser considerado que é muito importante nessa época, qual seja o fortalecimento da classe dos militares, cuja força política aumentou ainda mais com a vitória na Guerra do Paraguai.

O movimento abolicionista também contribuiu, nesse contexto, ao favorecimento da proclamação da República, na medida em que cada vez mais se associava escravidão ao regime monárquico, de sorte que a causa abolicionista se confundia, e ao mesmo tempo se associava, com a luta pelo fim do regime monárquico. Sintomático, pois, a Proclamação da República ocorrer logo após a abolição total da escravatura, no ano de 1888.

### *2.4.1 A República Velha*

O primeiro período da história republicana de nosso país é conhecido como República Velha, com duração de 1889 até 1930, em que o poder político era

exercido especialmente com forte influência dos militares e domínio das elites agrárias, que se beneficiavam da expansão da agricultura e da pecuária. Remonta a esse período a célebre fase da chamada “política do café com leite”, em que a maioria dos presidentes era egressa dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, expoentes do poderio da agricultura no cenário nacional.

Importante destacar a elaboração da primeira Constituição Republicana, em 1891, com forte inspiração no modelo constitucional americano, adotando a forma de uma República Federativa, dotada de um regime presidencialista, e com a ampliação do direito ao voto, agora mais abrangente. Um ponto importante dessa carta constitucional foi a guinada que sofreu a relação entre a Igreja e o Estado, visto que antes, sob a égide da Constituição de 1824, havia a adoção de uma religião oficial no Estado.

A configuração social do Brasil, especialmente no que diz respeito às classes sociais, sofre significativas transformações, com a formação de novas classes originárias das novas formas de produção, incremento das atividades agrícolas, crescimento das cidades e expansão de atividades comerciais. Surgem, portanto, novos campos de atuação para aqueles que se propõem a ingressar nos cursos jurídicos.

Opera-se, desse modo, significativa mudança no universo dos cursos jurídicos, que passam a receber estudantes que não mais pertencem somente à elite, mas também egressos de outros segmentos da sociedade. De outra parte, some-se a isso que o destino desses estudantes, depois de concluído o curso, ganha novas perspectivas e, ao mesmo tempo, incertezas, pois ser portador de diploma de Bacharel não mais significa um emprego garantido no aparelho estatal, tal como nas primeiras décadas, em que o Estado, ainda em formação, necessitava urgentemente de quadros para a condução de suas atividades.

No que diz respeito aos currículos dos cursos jurídicos, vale trazer à colação do quadro sinótico abaixo, que, à semelhança do primeiro, organiza e concede uma boa visão de conjunto da proposta oficial do Estado expressa por meio dos currículos. Destaque-se que como diplomas legislativos importantes desse período,

que dão supedâneo à configuração do quadro presente abaixo, se encontram as seguintes espécies normativas: Decreto 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891,<sup>56</sup> e a Lei 314, de 30 de outubro de 1895.<sup>57</sup>

### QUADRO 2<sup>58</sup>

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| CURRÍCULO                     | 1891  |
| BASE NORMATIVA                | -   |
| DURAÇÃO                       | 5 ANOS  |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | -   |
| PERFIL DO GRADUANDO           | -   |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | -   |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | FILOSOFIA DO DIREITO,<br>ECONOMIA POLÍTICA,<br>HISTÓRIA DO DIREITO (especialmente do<br>Direito Nacional)   |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO ROMANO,<br>DIREITO PÚBLICO CONSTITUCIONAL,<br>DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO E<br>DIPLOMACIA,<br>CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO E DIREITO<br>ADMINISTRATIVO,<br>CIÊNCIA DAS FINANÇAS E<br>CONTABILIDADE DO ESTADO,<br>DIREITO CIVIL,<br>DIREITO COMERCIAL (Incluindo Direito<br>Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)<br>LEGISLAÇÃO COMPARADA SOBRE<br>DIREITO PRIVADO, DIREITO CRIMINAL<br>(Incluindo Direito Militar e Regime<br>Penitenciário)<br>MEDICINA PÚBLICA<br>TEORIA DO PROCESSO CIVIL,<br>COMERCIAL E CRIMINAL |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | PRÁTICA FORENSE   |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | -   |
| TCC                           | -   |

<sup>56</sup> Cf. Anexo 2, Decreto 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891.

<sup>57</sup> Cf. Anexo 3, Lei 314, de 30 de outubro de 1895.

<sup>58</sup> Cf. SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 142.

Como se pode observar, existe uma primeira alteração significativa no que diz respeito aos conteúdos fundamentais que deveriam ser ministrados nos cursos jurídicos, a começar pela supressão da disciplina de direito natural, fato que certamente é paradigmático no novo contexto republicano que se inaugurava, marcado pelo distanciamento das relações com a Igreja.

A inserção da disciplina de filosofia do direito, no lugar de direito natural, reflete o contexto filosófico da época, final do século XIX, em que o positivismo se afirmava como a corrente filosófica predominante no campo das ciências em geral. Insere-se, ainda, a disciplina de história do direito, em que se buscava o conhecimento mais específico do direito pátrio, até mesmo como forma de consolidar o processo de Proclamação da República e distanciar-se do recente passado monárquico, ainda atrelado, de certa forma, às origens portuguesas.

Um simples exame nos dois quadros transcritos demonstra que os conteúdos profissionalizantes passam a ser mais extensos no período republicano, inclusive com a inserção do estudo do direito romano, que tanto discussão suscitou antes da implantação dos cursos jurídicos, como revelam alguns trechos dos debates parlamentares anteriormente reproduzidos.

Afigura-se, ao início do período republicano, uma proposta mais técnica para responder às necessidades da época e, sob esse prisma, vale destacar a inserção das disciplinas de direito administrativo e o estudo da contabilidade pública, corolário do desenvolvimento do aparato estatal, que suscitava novas demandas e necessidades nas relações que se entabulavam entre os particulares e o Estado.

O avanço das funções estatais, a intensificação das relações entre o Estado e os particulares, os contratos envolvendo a Administração Pública, bem como a descentralização político-administrativa, fruto da Constituição republicana, acabaram

por criar novos campos de atuação em que se reclamava a presença de profissionais que soubessem lidar com essas novas demandas.

Como se vê, a configuração do currículo dos cursos jurídicos no início do período republicano é um pouco mais ampla, visa à formação de um profissional mais voltado à prática, ao controle das técnicas necessárias ao manuseio dos diplomas legislativos então existentes que buscavam ordenar a sociedade da época. Um aspecto merece ser ressaltado sobre a oferta da chamada prática forense, traço marcante que irá acompanhar a formação jurídica no Brasil ao longo de toda a sua história.

Uma das características principais que se pode apontar e que vem marcando a formação dos bacharéis brasileiros é uma cultura orientada ao litígio, às disputas judiciais, ao processo judicial desenvolvido no ambiente forense. É certo que, à época, talvez não fosse tão grande a demanda por soluções alternativas de conflitos, ou mesmo os mecanismos como a mediação e a arbitragem não faziam parte da cultura jurídica, porém é muito interessante observar como, quase sempre, o ensino jurídico acabou por gerar aquilo que se poderia denominar cultura do litígio, muitas vezes quase que exclusivamente, em detrimento de outras formas de solução de conflitos.

Em síntese, essas as características principais dessa primeira fase do período republicano, a chamada República Velha (1889-1930), que se desenvolve sob o ideário laico, positivista, em uma sociedade ainda com predomínio agrícola e que paulatinamente avançava no processo de industrialização e formação de grandes centros urbanos. O final da República Velha ocorre no início da década de 30, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930.

#### 2.4.2 *A era Vargas*

Claro está que a assunção do poder por parte de Vargas não se deu da noite para o dia, e é fruto de uma série de eventos que ocorreram nos períodos antecedentes e se encontram inseridos em um contexto até mesmo mundial, com repercussões nacionais.

Entre os aspectos que podemos mencionar brevemente, sem perder de vista o objeto do presente trabalho, no âmbito nacional, pode-se mencionar o aumento cada vez mais significativo das populações urbanas, resultado do processo de industrialização e expansão do comércio, com o aparecimento de uma nova elite, dessa vez não ligada ao setor agrário, mas agora detentora das indústrias, bem como de uma grande camada de trabalhadores das indústrias, que deixam o campo e passam a se instalar nas cidades.

O aumento do número de trabalhadores nas indústrias também faz surgir os primeiros sindicatos organizados, com o aparecimento de novas demandas apresentadas pelos trabalhadores, que suscitam novos conflitos e expressam mais claramente o antagonismo de interesses que fará surgir novos tipos de litígios. Ressalte-se que, sob a perspectiva dos currículos dos cursos jurídicos, é interessante notar que até esse momento ainda não se estudava o direito do trabalho como disciplina autônoma nos cursos jurídicos.

Os militares também davam sinais de insatisfação, e desde a Proclamação da República sempre tiveram papel decisivo em momentos marcantes da vida política e nos rumos das divisões de poder que se exerciam à frente do país. Nesse sentido, cabe registrar a ocorrência do chamado movimento tenentista, que ganha força nos anos 20 e trata de empreender várias tentativas de derrubar os governos da República Velha.

Esse o brevíssimo panorama nacional. No plano internacional, alguns acontecimentos merecem destaque, por exemplo, a Revolução Russa em 1917, com a posterior expansão da ideologia comunista ao redor do mundo, e com a configuração da União Soviética como centro de poder político muito atuante, a Constituição mexicana de 1917, que conferiu importante destaque aos direitos sociais e, nessa linha, na Alemanha, a chamada República de Weimar, em 1919.

Outro evento importantíssimo que provocará seriíssimas repercussões no Brasil, especialmente nas configurações dos grupos sociais de poder, é a famosa crise econômica de 1929, que provocou a falência da Bolsa de Valores de Nova York e abalou o mundo inteiro. O Brasil, grande produtor de itens voltados à exportação, de modo especial o café, viu-se gravemente abalado pela recessão mundial e pela diminuição dos mercados compradores. Com efeito, a elite agrária, que tanta influência exercera, passou cada vez mais a perder poder e capacidade de influenciar politicamente os rumos do País.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação, e como importante momento, no início do governo Vargas, deve-se destacar a chamada Reforma Francisco Campos, cujo marco normativo foi o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que organiza a vida universitária do País, ao longo de mais de cem artigos, em que se delimitam as exigências para a constituição de uma Universidade, as formas de organização e administração das Universidades, aspectos da organização didática e dos métodos pedagógicos, a carreira docente, formas de ingresso na vida universitária, entre outras.<sup>59</sup>

Interessante observar que, quando da chamada Reforma Francisco Campos, no início dos anos 30, o curso de direito, criado em 1827, já possuía pelo

---

<sup>59</sup> Cf. Anexo 4, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

menos cem anos de vida em nosso país, porém os conteúdos estudados permaneciam praticamente os mesmos, como se nota no quadro abaixo:

**QUADRO 3<sup>60</sup>**

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| CURRÍCULO                     | 1931   |
| BASE NORMATIVA                | Decreto Lei 19.851 (Reforma Francisco Campos)  |
| DURAÇÃO                       | 5 ANOS   |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | -  |
| PERFIL DO GRADUANDO           | -  |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | -  |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO<br>ECONOMIA POLÍTICA E CIÊNCIA DAS FINANÇAS  |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO CIVIL<br>DIREITO PENAL<br>DIREITO PÚBLICO CONSTITUCIONAL<br>DIREITO PUBLICO INTERNACIONAL<br>DIREITO COMERCIAL<br>DIREITO JUDICIÁRIO CIVIL<br>DIREITO JUDICIÁRIO PENAL<br>DIREITO ADMINISTRATIVO<br>MEDICINA LEGAL |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | DIREITO JUDICIÁRIO CIVIL (PRÁTICA)<br>DIREITO JUDICIÁRIO PENAL (PRÁTICA)   |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | -  |
| TCC                           | -  |

Como é possível observar, à exceção da nomenclatura de algumas disciplinas, o conteúdo praticamente permanece inalterado, procurando tratar dos mesmos temas que acompanharam os currículos ao longo dos cem anos dos cursos jurídicos. Continua a preocupação com a prática forense, agora dividida entre o aspecto civil e penal, porém sempre orientada ao litígio, ao trabalho desenvolvido

<sup>60</sup> Cf. SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 147.

nos limites do fórum. Ainda não se nota nenhuma preocupação mais explícita com a solução alternativa de conflitos.

Uma observação merece ser feita especificamente no tocante a uma disciplina, introduzida no âmbito da Reforma Francisco Campos, qual seja a substituição da disciplina de filosofia do direito pela disciplina introdução à ciência do direito, o que, a julgar pelo nome adotado, está a revelar indisfarçável inclinação positivista que, na época, atingia seu apogeu em todo o mundo, especialmente na Europa, com o pensamento de Hans Kelsen, especialmente no mundo do direito.

O que se vê é que, apesar das novas demandas que se apresentavam na sociedade daquela época, os cursos ainda pareciam distantes da realidade social, na medida em que deixavam de considerar aspectos importantes das significativas mudanças que ocorriam no cenário interno e externo.

#### *2.4.3 O ensino jurídico a partir dos anos 60: início do regime militar*

Dando um pequeno salto histórico, algumas décadas depois, em 1961, foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961, após quase quinze anos de tramitação entre Executivo e Legislativo, haja vista que a exposição de motivos dessa lei é datada de 1948. Com 120 artigos, esse diploma legislativo observou o princípio federativo na repartição de competências e, logo no princípio, cuidou de instituir o Conselho Federal de Educação, órgão dotado de muitas competências no âmbito administrativo, entre as quais se achava a de estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior.<sup>61</sup>

Na esteira de suas competências, o Conselho Federal de Educação elaborou o Parecer 215, em 1962,<sup>62</sup> pouco tempo depois de sua instituição, e propôs a criação de um currículo mínimo, que passaria a ser implantado a partir do ano seguinte, 1963, que sintetizamos a partir do quadro a seguir:

---

<sup>61</sup> Cf. Anexo 5,– Lei 4.024/1961.

<sup>62</sup> Cf. Anexo 6, Parecer 215/1962.

QUADRO 4<sup>63</sup>

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| CURRÍCULO                     | 1962   |
| BASE NORMATIVA                | Parecer Conselho Federal de Educação<br>215/1962   |
| DURAÇÃO                       | 5 ANOS   |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | -  |
| PERFIL DO GRADUANDO           | -  |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | -  |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO e<br>ECONOMIA POLÍTICA   |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO CONSTITUCIONAL (Incluindo<br>Teoria Geral do Estado),<br>DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO<br>DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO<br>DIREITO ADMINISTRATIVO<br>DIREITO FINANCEIRO E FINANÇAS<br>DIREITO CIVIL<br>DIREITO COMERCIAL<br>DIREITO DO TRABALHO<br>DIREITO PENAL<br>MEDICINA LEGAL<br>DIREITO JUDICIÁRIO CIVIL (com Prática<br>Forense)<br>DIREITO JUDICIÁRIO PENAL (com Prática<br>Forense) |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | Prática Forense (como conteúdo de Direito<br>Judiciário)   |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | -  |
| TCC                           | -  |

<sup>63</sup> SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 152.

Conforme se deduz do quadro examinado, o quarto apresentado nesta dissertação, os quais recortam os momentos principais em mais de cento e trinta anos de ensino jurídico, a julgar o lapso entre 1827 e 1962, o núcleo fundamental das disciplinas ofertadas pouca ou quase nenhuma alteração significativa sofreu. Acentua-se a tendência de formação de profissionais que dominem as técnicas, mas que se ressentem de uma formação mais abrangente, reflexiva e humanista.

A mesma tendência antes já apontada de valorização da prática forense permanece inalterada, a cultura do litígio é a que se sobressai e pouca atenção é dispensada a outras formas de composição de litígios, bem como pouco se notam as matérias propedêuticas, quase sempre relegadas a um segundo plano nas propostas oficiais de formação dos futuros juristas, conforme se pode perceber.

No início da década de 60, o cenário já era bem diferente do tempo da implantação dos cursos jurídicos em nosso país, quando apenas dois centros de estudo existiam, nos Estados de São Paulo e Pernambuco. Nessa época, espalhadas por todo o território nacional, já havia grande número de faculdades de direito mantidas não apenas pelo Poder Público, mas principalmente pelo segmento privado da educação, que se expandia consideravelmente.

Um sintoma efetivo das deficiências nos cursos jurídicos é diagnosticado pela Ordem dos Advogados do Brasil, criada em 1930, e que, ao promover a reforma de seus Estatutos por meio da Lei Federal 4.215 de 27 de abril de 1963, apresenta para o exercício da advocacia a seguinte condição, *verbis*:

Art. 40. Para a inscrição no quadro dos advogados é necessário:

[...]

III – certificado de comprovação do exercício e resultado do estágio, ou de habilitação no Exame de Ordem.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Cf. Lei Federal 4.215, de 27 de abril de 1963, revogada pela Lei Federal 8.906/1994, atualmente em vigência.

A instituição do Exame de Ordem na década de 60 é um bom indicador da crise que já assolava o ensino jurídico, dessa vez de forma ainda mais grave, pois o que se pretendia era aferir conhecimentos mínimos que atestassem que o candidato possuía, necessários para o exercício da advocacia.

É possível afirmar, pois, que havia uma dupla crise, a saber: de um lado, o descompasso entre os conteúdos oficiais expressos nas propostas de construção dos currículos dos cursos jurídicos e as demandas do tempo presente e, noutra ponta, a deficiência do próprio ensino jurídico em si, já não mais importando aqui o seu conteúdo propriamente dito, mas a constatação de que aquilo que era objeto de oferta aos estudantes não era apreendido em sua totalidade.

Após o golpe militar de 1964 se verifica um aumento ainda mais significativo na oferta dos cursos de direito, especialmente no segmento privado, que não consegue se equiparar aos padrões de excelência do ensino público. O caráter técnico e pouco acadêmico se acentua nessas instituições privadas de ensino em todo o território nacional.

As diferenças entre os centros de ensino mantidos pelo Estado e aqueles mantidos pela iniciativa privada começam a ter contornos bem nítidos, à semelhança dos dias atuais, em que os centros de excelência são freqüentados por aqueles que puderam ter boa formação básica, boas condições de preparação para o processo seletivo, com condições econômicas para se dedicarem integralmente ao estudo.

Os centros privados, por sua vez, restaram dedicados, no mais das mais vezes, a estudantes cujo poder aquisitivo é inferior ao dos usuários da universidade pública, com a necessidade de trabalhar para custear os estudos universitários, com predominância de estudos no período noturno, ou, então, dependentes de algum programa governamental de concessão de crédito ou outras facilidades tendentes a viabilizar a permanência no ambiente do ensino superior.

Há que destacar, ainda, que, sob a égide do regime militar, em 1968 é promovida uma reorganização do sistema de ensino superior, por meio da Lei 5.540, publicada em 28 de novembro desse mesmo ano.

Esse diploma legislativo conferia ao Conselho Federal de Educação, que fora criado pela Lei 4.204/1961, a competência para elaboração do currículo mínimo de cursos universitários, conforme se verifica *in verbis*:

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.<sup>65</sup>

É curioso observar a dicção do artigo acima transcrito, especialmente em sua parte final, quando trata sobre o desenvolvimento nacional, pois se insere, essencialmente, dentro do contexto do regime militar que pretendia, por assim dizer, certa homogeneização e neutralização de diferenças na educação nacional, com a finalidade de garantir a implementação de uma lógica de unidade nacional e consolidação do regime implantado com o golpe militar alguns anos antes, em 1964.

Assim é que, no exercício da competência atribuída pela Lei 5.540/1968, o Conselho Federal de Educação expediu a Resolução 3/1972,<sup>66</sup> que houve por bem fixar o currículo mínimo dos cursos jurídicos no Brasil, apresentando significativas mudanças, conforme se pode constatar no quadro a seguir:

---

<sup>65</sup> Cf. Lei Federal 5.540, de 28 de novembro de 1968.

<sup>66</sup> Cf. Anexo 7, Resolução do Conselho Federal de Educação 03/1972, publicada em 25.02.1972.

QUADRO 5<sup>67</sup>

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| CURRÍCULO                     | 1972   |
| BASE NORMATIVA                | RESOLUÇÃO 3/1972   |
| DURAÇÃO                       | 4 a 7 anos – Mínimo 2.700 horas  |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | -  |
| PERFIL DO GRADUANDO           | -  |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | -  |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO,<br>ECONOMIA,<br>E SOCIOLOGIA  |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO CONSTITUCIONAL (Incluindo Teoria Geral do Estado)<br>DIREITO ADMINISTRATIVO,<br>DIREITO CIVIL,<br>DIREITO COMERCIAL,<br>DIREITO DO TRABALHO,<br>DIREITO PENAL,<br>DIREITO PROCESSUAL CIVIL,<br>DIREITO PROCESSUAL PENAL<br>Duas à escolha da IES:<br>DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO,<br>DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO,<br>CIÊNCIA DAS FINANÇAS E DIREITO FINANCEIRO (Tributário e Fiscal)<br>DIREITO DA NAVEGAÇÃO (Marítima)<br>DIREITO ROMANO,<br>DIREITO AGRÁRIO,<br>DIREITO PREVIDENCIÁRIO<br>MEDICINA LEGAL |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | PRÁTICA FORENSE (Obrigatória, sem carga horária definida)  |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | -  |
| TCC                           | -  |

<sup>67</sup> SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 157.

O exame do quadro anterior, em cotejo com os demais, revela que as alterações introduzidas pela Resolução emanada do Conselho Federal de Educação representaram, até então, o momento mais significativo de tentativa de reformar o ensino jurídico, com a possibilidade de maior flexibilidade no período de duração dos cursos jurídicos e a introdução de disciplinas optativas que poderiam ser oferecidas pelas instituições.

A ênfase à prática forense também permanecia, porém com a carga horária sem definição rígida. Seria possível uma melhor articulação na realização do estágio profissional, de forma a garantir a melhoria das condições de formação do estudante que buscava a profissionalização nas faculdades de direito.

Um ponto a ser observado na proposta contida na resolução em comento é a ausência de menção a disciplinas de ordem filosófica, especialmente no que diz respeito aos conteúdos fundamentais, que menciona a sociologia, economia e a introdução ao estudo do direito. A não-referência à filosofia talvez possa ser explicada, de um modo mais simples, pelo período ditatorial que se vivia, em que efetivamente qualquer atividade de ordem mais reflexiva poderia ser vista como ameaça.

É inegável que a tentativa de melhoria das condições dos cursos jurídicos se manifestou na proposição de alterações do currículo, na flexibilização das formas de oferecimento, com carga horária mínima, alterações no estágio supervisionado, mas o perfil do egresso ainda consistia essencialmente em um excessivo tecnicismo, voltado quase que exclusivamente para o campo da prática e pouco orientado à reflexão e pesquisa, com a fragmentação de conhecimentos e perda do sentido de unidade do conhecimento jurídico.

Registre-se que nesse período a oferta de cursos jurídicos continua a crescer, especialmente por parte das instituições particulares de ensino, que enxergam nos cursos jurídicos uma fonte fácil de obtenção de lucros, pois apresentam baixos custos para a instalação, manutenção, e contam sempre com o público interessado. Ao contrário de outros cursos, os gastos praticamente se resumiam ao necessário para uma sala de aula, sem necessidade de grandes

instalações físicas, laboratórios ou materiais de pesquisa muito caros, como se dava em outros cursos.

Após a edição da Resolução 3/1972 do Conselho Federal de Educação, serão necessários quase vinte anos até a edição de outro importante marco normativo a balizar o ensino jurídico no Brasil, com a edição da Portaria 1.886/1994, expedida já dentro do contexto da nova Constituição brasileira, promulgada em 1988.

Durante o lapso temporal entre a edição da precitada Resolução e a nova Portaria do Ministério da Educação transcorreram cerca de vinte anos, nos quais há que destacar o papel que começou a ser exercido pela Ordem dos Advogados do Brasil na tentativa de melhoria dos cursos jurídicos no Brasil, especialmente a partir do início dos anos 80, com a constituição de comissões especialmente voltadas para esse tema, sendo realizados diversos trabalhos e até mesmo publicações com propostas de melhoria na oferta desses cursos.<sup>68</sup>

A participação da Ordem dos Advogados do Brasil foi decisiva, portanto, para o desenvolvimento do debate e percepção das dificuldades e carências existentes no ensino jurídico brasileiro, bem como na busca por soluções para as inúmeras mazelas que vêm acometendo o ensino jurídico, ou, pelo menos, na tentativa de suscitar um debate mais amplo e profundo.

Um aspecto interessante que merece ser mencionado, que posteriormente será objeto de reflexão, diz respeito ao escasso papel desempenhado por outras instituições que serão destinatárias dos egressos dos cursos jurídicos, por exemplo, a Magistratura, o Ministério Público, os Serviços Notariais, as Instituições Policiais.

Um argumento possível para essa inércia, ou pouca atividade desenvolvida no sentido de melhoria das condições dos cursos jurídicos, talvez possa ser

---

<sup>68</sup> Sobre a participação da Ordem dos Advogados do Brasil nesse tema, vejam-se, especialmente, os seguintes trabalhos: (I) OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB: 1992. (II) OAB. *Ensino jurídico: parâmetros para a elevação da qualidade e avaliação*. Brasília: OAB: 1993.

explicado, naturalmente, pela forma de recrutamento utilizada nos serviços públicos, por meio de concursos públicos em que, de alguma forma, é possível moldar ou delimitar o perfil do candidato desejado, seja por meio do edital ou até mesmo pelas diversas fases do processo seletivo.

Nesse sentido, o conteúdo e a forma como os cursos jurídicos são desenvolvidos passam a não ser a preocupação principal, na medida em que o que importará, afinal, será a superação das diversas etapas do certame contidas no edital, que acabará por delinear o futuro membro dessas instituições.

Contudo, vale refletir sobre o tema, visto que os futuros ocupantes desses cargos públicos são originários, igualmente – valendo-se aqui de uma metáfora bíblica –, da “mesma costela”, porquanto o curso de direito não se destina somente à formação de advogados. Aliás, essa é uma crítica recorrente sobre o papel atribuído à Ordem dos Advogados do Brasil nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos, visto que formam bacharéis, não advogados.

Importa perceber que a melhoria de condições interessaria a todos e, por via de consequência, a toda a sociedade, que é a destinatária última do exercício da prestação jurisdicional, da atuação do Ministério Público, que defende os interesses dessa mesma sociedade, ou mesmo dos diversos serviços notariais e de registro, e a própria polícia judiciária.

Antes de examinarmos a Portaria do Ministério da Educação 1.886/1994, editada ao abrigo da Constituição de 1988, outro marco na história do ensino jurídico do Brasil, afigura-se imperioso discorrer a respeito do texto que inaugurou a vigente ordem jurídica brasileira, que trouxe importantes dispositivos na área da educação em geral, como adiante se verá.

### **CAPÍTULO 3**

## **OS CURSOS JURÍDICOS**

# **À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: NOVOS CENÁRIOS**

A Constituição de 1988 inaugura uma nova ordem jurídica no Brasil, devendo ser destacado o amplo processo de mobilização popular durante a fase de elaboração, bem como a expressão de diversos grupos políticos, de diferentes tendências e correntes ideológicas, que se mobilizaram durante a fase de redação do Texto Constitucional.

Como resultado de todo esse processo, a Constituição, promulgada em 1988, apresenta como um dos seus traços principais o caráter analítico, na medida em que se dispõe a enfrentar e disciplinar os mais variados temas, muito além dos elementos mais essenciais que tradicionalmente constam em um documento constitucional de tipo sintético.

Sob essa perspectiva é que o vigente Texto Constitucional dedicou todo um bloco (Título VIII) à chamada Ordem Social, incluindo vários temas, tais como seguridade social, meio ambiente, família, ciência e tecnologia e, dentro do citado Título, inseriu um capítulo versando sobre a educação, a cultura e o desporto (artigos 205 a 217).

As bases jurídico-educacionais acham-se, portanto, desde 1988, reguladas pela Lei Maior, que conferiu importante tratamento ao tema e, como se verá, servem como guia para qualquer exame que se faça sobre o tema da educação em nosso país. Contudo, não se deve limitar ao exame apenas dos artigos que se encontram inseridos especificamente no capítulo que cuida da educação, mas é necessária uma visão de conjunto de toda a Constituição, a começar pelos princípios constitucionais, e também pelo preâmbulo, que serve como grande baliza.

A Constituição, em seu primeiro artigo, ao tratar dos princípios fundamentais, assinala, *in verbis*:

Art. 1.º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais;
- V – o pluralismo político.

A simples leitura dos fundamentos da República já pode fazer entrever a relação possível com o tema da educação, a começar pela cidadania e, mais ainda, pelo princípio da dignidade da pessoa humana, eixo central de todo o ordenamento jurídico e horizonte para qualquer atividade estatal, especialmente a educação.

Acerca dos princípios, para melhor entender a sua importância, convém traçar uma brevíssima analogia com o pensamento desenvolvido pelos primeiros filósofos ocidentais, especialmente os chamados pré-socráticos, cuja maior ocupação era a tentativa de buscar o fundamento de todas as coisas, as causas primeiras, o princípio fundamental, denominado *arché*. Para Tales de Mileto, essa substância primeira, que dava sustentação para todas as coisas, era a água, pois estava presente em tudo, constituía todas as coisas, era o fundamento e composição de tudo, da natureza em geral.

Com efeito, a exemplo dessa causa primeira, que o filósofo entendia ser a origem de tudo, qual seja a água, pode-se muito bem sustentar que o fundamento e aquilo que constitui essencialmente o direito, sob essa mesma perspectiva, são os princípios, entre os quais se destaca a dignidade da pessoa humana, finalidade última de qualquer norma jurídica e atuação do Estado.

Sem perder de vista as bases principiológicas do Texto Constitucional, observamos que o tema da educação é apresentado juntamente com a cultura e o

desporto e, em relação à educação, especificamente, são dedicados dez artigos, antes de começar a tratar o tema da cultura, que tem início no artigo 215.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A linha de orientação do constituinte parece ter sido a de inserir a educação na perspectiva de colaboração e co-responsabilidade entre o Estado e a família, mobilizando os interesses de toda a sociedade, e, de pronto, é possível constatar que o conceito de educação que aqui se pode entrever avança para muito além de mera formação, instrução, ou simples capacitação para o trabalho, mas busca a plena formação da pessoa, com intuito de uma educação integral, que supere o mero tecnicismo e propicie o desenvolvimento de todas as potencialidades conjugadas com o exercício da plena cidadania.

Como observa Nina Beatriz Ranieri a respeito do precitado artigo:

A Constituição Federal de 1988 apresenta notável avanço na área da educação, como de resto em todo o campo dos direitos políticos e sociais. Se as cartas anteriores foram econômicas em relação ao dever do Estado com a educação, a atual Constituição chega a ser minuciosa. Fundamentalmente deve ser notada a garantia institucional consagrada no artigo 205. A educação, como tal, tem sujeito e objeto distintos do direito individual e social à educação, e por isso é protegida diretamente como realidade social. Esta proteção, é certo, expande-se indiretamente para a proteção daqueles direitos fundamentais. [...] mas deve ser sublinhado que o seu reconhecimento como direito público subjetivo, em especial, atua mais fortemente neste sentido, na medida em que permite, por meio do poder de ação que lhe é inerente, a defesa da educação como bem jurídico, tanto no plano individual como no coletivo.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 74-77.

Importante que, para além das questões conceituais sobre educação, a observação sobre o caráter de direito público subjetivo que reveste o direito à educação, na medida em que essa condição possibilita seja exigida do Estado contraprestação, a efetividade desse direito, e autoriza, por via de consequência, a provocação do Poder Judiciário em casos de ofensa ou simples ameaça ao exercício desse direito, seja no âmbito individual ou mesmo no âmbito coletivo, o que confere ainda mais força a eventuais demandas, ademais de autorizar e eventualmente ensejar a participação do Ministério Público na defesa dos interesses difusos e coletivos.

Como apontado, o texto da Constituição na seara educacional chega a ser, sob certo aspecto, minucioso, e trata de diversos assuntos. Em uma perspectiva panorâmica, podemos começar pelas condições de oferta de ensino, a maneira pela qual deve ser oferecido. No tocante ao ensino superior, foram dedicados alguns artigos, merecendo destaque o artigo 207, que estatui a autonomia universitária, bem como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas pelas instituições universitárias.

Registre-se, ainda, a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada, mediante o atendimento de certas exigências postas pelo Poder Público, bem como o regime de colaboração entre os entes federados, tal como apregoado no *caput* do artigo 211. O regime de cooperação, portanto, insere-se dentro da perspectiva da repartição constitucional de competências, em contraposição a um regime mais vertical, com rígida hierarquia e subordinação excessiva entre os entes que compõem a federação brasileira.

Destaque-se, por fim, dentro dessa visão panorâmica que nos propusemos a empreender, as diretrizes que são apresentadas sobre as modalidades de financiamento e custeio público da educação, havendo no texto constitucional os parâmetros e as modalidades para que se possa desenvolver.

É importante observar, ainda, que a Constituição utiliza, ao longo de seus artigos, os vocábulos educação e ensino, razão pela qual convém tecer algumas

breves considerações a esse respeito e proceder a algumas distinções sobre esses dois termos.

### 3.1 Educação/ensino: conceito e conteúdo

Em uma primeira aproximação do tema, sobre a distinção entre ensino e educação, é importante observar que o Texto Constitucional não cuida de definir expressamente o significado de educação e ensino, embora seja possível constatar que são empregados em momentos e situações distintas.

Oportuna é a observação de Nina Beatriz Ranieri, quando discorre sobre as imprecisões terminológicas existentes na utilização dos termos educação e ensino, não apenas na Constituição, mas na legislação em geral, como se observa:

“Educação”, atestam dicionários da língua portuguesa, constitui o ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando à sua melhor integração individual e social. Significa também os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo, ou o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados. E ainda, instrução, ensino. “Ensino”, por sua vez, designa a transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; os métodos empregados para se ministrar o ensino; o esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana; educação. Assim, não obstante a ambigüidade terminológica da lei, percebe-se que os conceitos “educação” e “ensino” agrupam realidades semelhantes.<sup>70</sup>

É possível sustentar, portanto, que o significado de educação é muito mais amplo e abrangente que ensino ou mesmo instrução. Em certo sentido, poder-se-ia afirmar que o ensino e a instrução encontram-se inseridos dentro desse contexto maior que significa educação. A educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, a difusão de técnicas, métodos, conhecimento de processos diversos, que quase sempre são fragmentados e parciais. A educação busca, em

---

<sup>70</sup> RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado*: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 168.

definitivo, a totalidade do ser humano e seu desenvolvimento integral, com todas as suas potencialidades.

A Constituição reconhece esse sentido mais amplo que deve ser conferido à educação quando destaca a diversidade de fatores que constituem o processo educativo, porquanto fala em dever de todos, não somente do Estado, mas de toda a família e a sociedade. Caso o texto mencionasse apenas o Estado como responsável pela educação, estar-se-ia adotando uma visão reducionista do sentido de educação, mais própria ao sentido de instrução e ensino, aspectos parciais do processo educacional, como já asseverado.

Merece destaque ainda a preocupação não apenas com a formação que possa habilitar e qualificar para o trabalho, mas também a preocupação com o pleno desenvolvimento da pessoa, o que revela uma saudável inspiração humanista do constituinte de 1988.

A afirmação que segue, de José Augusto Dias afirma, auxilia a respeito da compreensão e emprego dos termos educação e ensino, conforme se pode observar:

A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social. Originariamente a escola foi criada para cuidar do desenvolvimento intelectual, vendo-se forçada a atender aos demais aspectos da educação, por razões de ordem social – a sociedade vem exigindo sempre mais da escola – e por razões de ordem lógica – a educação é um processo integral, não podendo desenvolver-se em setores isolados. Mas a educação entendida em seu sentido pleno realiza-se através de uma multiplicidade de agências sociais, e não apenas através da escola.<sup>71</sup>

O caráter de preocupação integral que deve ser conferido ao significado e função da educação parece ser o traço distintivo fundamental em relação ao ensino e à instrução. Com efeito, a escola, em sentido amplo, para além de centros de

---

<sup>71</sup> DIAS, José Augusto et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 92.

ensino e instrução, que são momentos parciais do processo educativo, deve preocupar-se também com a educação, porém reconhecendo que não é a única detentora do monopólio da educação.

É preciso estar atento a dois perigos que podem se apresentar: de um lado a tendência que pode se manifestar nas escolas em geral – aqui utilizando-se a palavra escola em sentido amplo – de se tornarem meros centros de instrução e ensino, descurando do processo mais amplo que compreende a educação. De outra parte, existe também o risco de a escola se arvorar como a única detentora do processo educativo, desprezando a totalidade dos fatores e agentes que compõem o fenômeno educativo.

Em períodos autoritários, por exemplo, o que se verifica é uma tendência acentuada a considerar as escolas em geral muito mais como centros de instrução e ensino, em que se despreza, ou pelo menos se torna escassa, a possibilidade de realização da educação em sua totalidade. Mas não é só em períodos autoritários que essa tendência pode ser verificada. Em certas exacerbações do pensamento positivista, ou mesmo de cunho utilitarista, o que interessa não é a educação em sua totalidade, mas a mera reprodução de conteúdos, à margem de qualquer possibilidade de construção de senso crítico ou tentativa mínima de reflexão.

Essas considerações são importantes tendo em vista o objetivo do presente trabalho, que se propõe, essencialmente, a pensar o ensino jurídico em tempos da chamada pós-modernidade, cuja complexidade de fatores traz consigo novas demandas para o ensino jurídico.

Ainda que no próximo capítulo se pretenda refletir mais detidamente sobre esse tema, uma primeira observação que se pode fazer, à luz das distinções possíveis entre educação e ensino, é que os cursos jurídicos no Brasil, tradicionalmente, em sua grande maioria, quase sempre estiveram muito mais voltados para o ensino e a instrução e muito pouco para a educação em seu sentido mais pleno.

Como observa Roque Spencer Maciel de Barros:

Os objetivos da educação, sejam os da educação básica, sejam os do ensino superior, pondo de parte a especificidade de cada grau, podem ser considerados sob uma perspectiva genérica, de conteúdo ético, relacionado com a sacralidade da pessoa humana, sua dignidade (seja qual for o fundamento que se estabeleça para a ética), e com a situação particular, histórica e com suas exigências e peculiaridades. [...] A educação deve proporcionar ao educando os meios necessários para entender o mundo em que vive e o momento histórico em que está situado e fornecer-lhe *as armas* para poder *defender-se* de influências nocivas para a sua própria vida e a da comunidade a que pertence, isto especialmente em uma época em que os meios de comunicação, em particular a maioria maciça dos televisivos, tendem a tratá-lo como um ser passivo e manipulável.<sup>72</sup>

Eis, portanto, com muita propriedade, a tarefa da educação, máxime nos tempos atuais em que o mundo assiste a transformações nunca antes vistas em todos os segmentos da vida social. Se antes comentávamos que não apenas em períodos de exceção a tarefa da educação se faz necessária, também em tempos atuais a busca pela construção do senso crítico é imperiosa.

O mundo fragmentado, fruto da pós-modernidade, apresenta muitos contrastes, e, ante a fragmentação do conhecimento, a banalização das relações humanas, a sociedade de massas, o consumo exacerbado, em padrões nunca antes conhecidos na vida da humanidade, a atomização dos vínculos sociais, com pessoas ao mesmo tempo próximas em ambientes virtuais, mas extremamente distantes no mundo real, a busca pelo sentido da totalidade das coisas é necessária e reside precisamente nesse ponto uma importante missão da educação, senão a mais urgente.

A busca pela realização da educação, em sentido pleno, é ainda mais necessária no campo dos cursos jurídicos, na medida em que aqueles que acorrem aos centros universitários em busca de formação, seja ela qual for, devem possuir a capacidade de compreensão do mundo do tempo presente, cuja complexidade gera novos fenômenos e problemas para o mundo do direito resolver.

---

<sup>72</sup> BARROS, Roque Spencer Maciel et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 14-15.

A previsibilidade das relações jurídicas nos tempos atuais é cada vez menor, em face dos fenômenos complexos que ocorrem, diferentemente de outras épocas, como nos períodos da sociedade agrícola ou industrial em que havia um menor nível de complexidade e, desse modo, maior previsibilidade dos conflitos possíveis. No campo do direito mais especificamente, o modelo subsuntivo, com a clássica relação entre os fatos e as normas, respondia razoavelmente e servia para a maior parte dos casos em que se fazia necessário.

Nos dias atuais, diante da complexidade dos fatos e das novas relações jurídicas que brotam da sociedade em tempos de mudança, o clássico modelo subsuntivo acha-se em situação de não mais responder a todas as demandas que emergem das relações sociais. É justamente nesse ponto que reside importante tarefa da educação jurídica, para além do mero ensino e instrução, porquanto a tarefa mais difícil que se afigura é compreender a realidade na totalidade dos fatores que a constituem.

Como observa Franco Montoro sobre a formação jurídica:

A formação jurídica não se confunde com o simples conhecimento das leis vigentes, para a sua aplicação mecânica aos casos concretos. Essa formação legalista pode convir à figura ridícula de um João das Regras, decorador de textos e autômato na sua aplicação. A formação jurídica, objetivo fundamental do ensino do Direito, é outra coisa. Consiste em compreender o direito em todas as suas dimensões e não apenas como norma abstrata destinada a possíveis aplicações. Consiste em apreender os valores da dignidade humana, liberdade, segurança e, fundamentalmente, o de justiça, que dão o sentido e a significação de qualquer direito ou norma.<sup>73</sup>

Uma questão interessante que se coloca, a partir da lição de Montoro, reside justamente na questão da aplicação automática de regras aos casos concretos que se apresentam, visto que em certo sentido, durante muito tempo, esse modelo pareceu funcionar razoavelmente bem. Sob a perspectiva dos cursos jurídicos basta tomar como parâmetro o ensino da prática forense, tradicionalmente articulado em

---

<sup>73</sup> FRANCO MONTORO, André. *Estudos de filosofia do direito*. São Paulo: RT, 1981. p. 84.

torno da identificação dos fatos e dos dispositivos legais aplicáveis ao caso estudado, sem muita margem à reflexão.

À parte a questão do caráter excessivamente técnico e autômato empregado na metodologia utilizada ao longo dos anos nos cursos jurídicos brasileiros, muito mais longe pareceu estar das preocupações centrais, nesses anos todos, como dão conta os quadros contendo os currículos apresentados ao longo da presente dissertação, a preocupação mais efetiva com a temática dos valores e do sentido de justiça, quase sempre esquecido, ou com papel diminuto na formação dos futuros juristas, fato que, aliás, é corroborado pelo pouco espaço concedido a disciplinas de ordem propedêutica.

Ao se examinarem a Constituição Federal e os conceitos de educação, ensino e instrução, em síntese, pode-se concluir que qualquer atividade de cunho educacional somente poderá articular-se sob a perspectiva da busca da dignidade da pessoa humana e pleno desenvolvimento da pessoa, consistindo a educação em algo diverso e mais muito mais amplo do que o mero ensino e instrução, aspectos parciais e provisórios do processo educativo.

### **3.2 A Portaria 1.886/1994**

Um momento muito importante que deve ser registrado no trabalho de reconstituição da trajetória do ensino jurídico no Brasil é a edição da Portaria 1.886/1994,<sup>74</sup> elaborada dentro do contexto de um novo cenário, qual seja a vigência da nova Constituição de 1988 e antes, porém, da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases, cuja vigência se iniciaria em 1996.

O conteúdo da Portaria 1.886/1994 provocou, desde a perspectiva das propostas oficiais, a mais significativa alteração dos currículos dos cursos jurídicos ao longo de sua história, conforme se verá no quadro abaixo reproduzido, a exemplo dos quadros transcritos anteriormente.

---

<sup>74</sup> Cf. Anexo 8.

QUADRO 6<sup>75</sup>

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| CURRÍCULO                     | 1994   |
| BASE NORMATIVA                | PORTARIA 1.886/1994  |
| DURAÇÃO                       | 5 a 8 ANOS – mínimo 3.300 horas  |
| PROJETO PEDAGÓGICO            | Não há exigência expressa, porém nos instrumentos de avaliação do MEC aparece de forma expressa  |
| PERFIL DO GRADUANDO           | Definido de forma implícita e de forma explícita no âmbito de normatização do antigo “Provão”  |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS    | Parcialmente definidas na Portaria e de forma plena no âmbito de normatização do antigo “Provão”   |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS        | INTRODUÇÃO AO DIREITO,<br>ECONOMIA, SOCIOLOGIA (Geral e do Direito),<br>FILOSOFIA (Geral e do Direito)<br>ÉTICA (Geral e do Direito)<br>CIÊNCIA POLÍTICA (com Teoria do Estado)  |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO CONSTITUCIONAL,<br>DIREITO INTERNACIONAL,<br>DIREITO ADMINISTRATIVO,<br>DIREITO TRIBUTÁRIO,<br>DIREITO CIVIL<br>DIREITO COMERCIAL<br>DIREITO DO TRABALHO,<br>DIREITO PENAL<br>DIREITO PROCESSUAL CIVIL<br>DIREITO PROCESSUAL PENAL |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | PRÁTICA JURÍDICA (Obrigatório com um mínimo de 300 horas)* Núcleo Prática Jurídica   |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | Obrigatório, com 5% a 10% da carga horária total do curso  |
| TCC                           | Monografia Final obrigatória   |

<sup>75</sup> SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 162.

O exame do quadro acima, sexto do presente trabalho, desvela uma grande e sensível alteração da proposta oficial em torno dos cursos jurídicos, nunca antes vista e, em certo sentido, cuida de responder aos impulsos que foram lançados a partir da Carta Constitucional de 1988 no que se refere à educação e à busca por uma formação integral, nesse caso do bacharelado.

Como antes já referido, esse processo de mudanças na conformação dos cursos jurídicos no Brasil incrementou-se significativamente a partir do sentir generalizado da pouca qualidade dos cursos jurídicos, proliferação das faculdades de direito, especialmente as particulares, índices de aprovação em concursos públicos cada vez mais baixos, reprovação em massa nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, entre outros sintomas.

Nesse sentido, ao começar essa análise, pode-se iniciar pelo tempo mínimo de duração do curso, que voltaria a possuir cinco anos como mínimo e oito anos como tempo máximo de duração. Revela-se, registrado de forma expressa, uma importante preocupação com o ensino noturno, período com maior número de estudantes em todo o Brasil, de maneira a que se respeitem e observem os mesmos padrões dos cursos oferecidos no período diurno, tradicionalmente desenvolvido em melhores condições.

O princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão consagrado no texto da Constituição é refletido no corpo da Portaria e aparece como mandamento expresso a orientar a oferta e a realização dos cursos jurídicos. Aparece, nessa perspectiva, interessante determinação no sentido de que seja reservada uma parte da carga horária do curso para a realização de atividades complementares, que não se confundem com o estágio ou a prática forense, mas estão muito mais ligados ao tema da pesquisa e extensão.

Esse tripé em que se apóia a educação brasileira, a partir da edição da atual Constituição, é muito importante para consagrar e assentar a diferença entre a mera instrução e a capacitação para o exercício de certas funções daquele caráter mais amplo e abrangente que educação quer significar, como vem sendo afirmado ao longo do texto.

O artigo 5.º da citada Portaria apresenta exigência, à época muito criticada, sobre a quantidade que deveria existir no acervo bibliográfico, apontando como mínimo exigível 10.000 volumes de obras jurídicas, além de outros periódicos e repositórios jurisprudenciais.

A fixação de quantidade aparentemente excessiva de volumes talvez se justificasse, à época, além de incentivo à pesquisa, como consolidação do Texto Constitucional, como uma espécie de empecilho, ou pelo menos uma exigência de maior contrapartida das instituições privadas, que em sua grande parte sempre enxergaram os cursos de direito como uma clientela garantida, com custos de manutenção baixos.

O artigo 6.º cuidou de estabelecer as matérias que deveriam estar presentes no currículo dos cursos jurídicos, estabelecendo dois grandes eixos, por assim dizer, os conteúdos fundamentais e os conteúdos profissionalizantes. Entre os conteúdos fundamentais devem ser destacados os conteúdos de filosofia em geral, sociologia, economia, ética, em ordem a uma formação mais integral dos bacharelados.

Os conteúdos profissionalizantes basicamente mantiveram-se os mesmos, porém há que ser salientado que uma grande novidade foi a menção, feita no parágrafo único desse artigo, aos chamados “novos direitos” e também a observância da prática da interdisciplinaridade, grande avanço na concepção pedagógica dos cursos jurídicos, historicamente estanques e pouco articulados com outros ramos do saber.

Na linha de valorização da pesquisa, a Portaria tornou obrigatória a realização de trabalho final de monografia, a ser submetido à banca examinadora, bem como estágio supervisionado, além de mencionar a criação de núcleos de prática jurídica no âmbito das instituições de ensino, cuja vocação maior seria a de oferecer práticas que complementassem a formação dos alunos e possibilitassem maior visão de futuro das profissões jurídicas, não apenas a advocacia.

Por fim, a Portaria também trata sobre a questão dos estágios que devem ser realizados, em consonância com as exigências da Ordem dos Advogados, bem

como instava as instituições de ensino a promoverem convênios de intercâmbio com o intuito do ensino, da pesquisa e de demais atividades de extensão.

Em linhas gerais, o que se percebe é que essa Portaria constitui-se na maior tentativa de reformulação dos cursos jurídicos ao longo de toda a história, porquanto impulsionou e alterou significativamente os conteúdos que deveriam ser ofertados, bem como ampliou o espectro de formação dos alunos, pois abriu o curso para a realidade da pesquisa e extensão, tal como previsto na Constituição Federal e, bem assim, tentou revestir os cursos jurídicos de um maior caráter humanista.

Logo após a expedição da Portaria em comento, cujo início da vigência e obrigatoriedade passou a ser exigida para os alunos matriculados a partir do ano de 1996 nos cursos jurídicos, adveio outro importante documento legislativo na seara da educação, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), que será objeto de alguns comentários no próximo item.

### **3.3 A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996)**

O final do ano de 1996 reserva um momento importante para a legislação educacional no Brasil, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 23 de dezembro daquele ano, que representou um importante marco no direito educacional brasileiro e passou a ser a grande referência em matéria de organização na educação brasileira.

Ao longo de mais de noventa artigos, a Lei basilar da educação brasileira disciplina diversos assuntos, entre os quais podemos destacar os princípios e finalidades da Educação nacional, os deveres do Estado na esfera educacional, as formas de organização do sistema educacional, com a repartição de competências entre os entes da federação, assinalando, como já dito anteriormente, um regime de colaboração entre todos.

A lei ainda trata de apresentar os diferentes níveis e modalidades de educação, a saber: educação básica, infantil, o ensino fundamental, ensino médio, a

educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação superior, bem como a educação especial. Por fim, há que destacar a preocupação com os profissionais da educação, e suas respectivas formas de preparação para a consecução dos objetivos previstos na lei.

Todo um título da Lei de Diretrizes e Bases é dedicado ao tema dos recursos financeiros, de forma a estabelecer a origem dos recursos públicos e as formas de financiamento da educação no Brasil. Em síntese, sobre a origem dos recursos destinados ao financiamento da educação podemos destacar a receita dos impostos dos entes da federação, transferências constitucionais, salário-educação e outras contribuições sociais, entre outros que são previstos.

A Lei de Diretrizes e Bases representa um marco na história da legislação educacional brasileira, com a delimitação clara de muitos temas que antes estavam um pouco esparsos, e ao longo de todos os seus artigos é possível verificar que se coaduna com os princípios constitucionais, que são a base de todo e qualquer direito que se expresse a partir da nova ordem jurídica, inaugurada em 1988.

Nesse sentido, vale referir o artigo primeiro da Lei 9.394/1996, que assim dispõe, *in verbis*:

Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1.º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2.º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Como se observa, o conceito de educação adotado aqui pelo legislador reconhece, tal como o texto constitucional, o caráter amplo e abrangente do conceito de educação, reconhecendo como partícipes desse processo a família, as relações no mundo de trabalho e ainda as instituições de ensino e pesquisa. Interessante observar que os agentes envolvidos no processo educacional, nesse artigo, vão além daqueles previstos no artigo 205 da Constituição Federal.

Essa relação mais abrangente na concepção de educação se dá com o reconhecimento da importância dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e as diversas manifestações culturais. O protagonismo conferido aqui à sociedade civil é um aspecto muito interessante que pode ser explorado nos processos de educação em geral e serve como pista para as ações que possam ser desenvolvidas nesse sentido.

Esse grande papel concedido às organizações da sociedade civil tem o condão de possibilitar e articular uma melhor relação entre o Estado e a sociedade, na medida em que essas organizações podem se constituir em corpos intermediários entre o Estado e a população, realizando a função de ponte e afastando a distância que tradicionalmente existe entre o cidadão comum e as esferas decisórias de poder.

Conforme é possível inferir da dicção do artigo antes transcrito, dúvida não há sobre a diferença existente entre os conceitos de educação e ensino e, bem assim, a maneira pela qual, a considerar os preceitos expressos na Carta Constitucional de 1988 e outros instrumentos normativos, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases, deve ser realizados a educação e o ensino, incluindo-se aí, evidentemente, o ensino jurídico, objeto de reflexão no presente trabalho.

O cenário dos anos 90, na esfera jurídico-educacional, portanto, encontra-se com bases normativas mais bem definidas, especialmente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, editada na esteira dos preceitos constitucionais da Carta de 1988. Outro momento importante, em vista do ensino jurídico, é a criação, em 1995, do Conselho Nacional de Educação, composto por duas Câmaras, a de Educação Básica e a de Educação Superior, que, entre as competências que lhe foram atribuídas, achava-se a de deliberar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Esse contexto, brevemente relatado, a considerar a Constituição de 1988 e outros diplomas legislativos, é importante para situar-se diante da próxima grande alteração dos cursos jurídicos que se operará em nosso país, agora no ano de 2004, por meio da Resolução emanada do Conselho Nacional de Educação, por

intermédio de sua Câmara de Educação Superior, a qual será abordada no próximo tópico e cujo quadro sintético abaixo reproduzimos.

### 3.4 A Resolução 9/2004 do Conselho Nacional de Educação

Dez anos após a portaria expedida em 1994, adveio novo instrumento normativo para cuidar do ensino jurídico no Brasil, que foi editado ao abrigo da Constituição, evidentemente, e agora já sob o pálio da lei diretiva basilar, publicada no final de 1996. A exemplo dos outros marcos normativos apresentados no presente trabalho, segue o quadro abaixo com os elementos centrais da precitada resolução, cujo inteiro teor encontra-se anexo.<sup>76</sup>

**QUADRO 7<sup>77</sup>**

|                            |   |
|----------------------------|---|
| CURRÍCULO                  | 2004  |
| BASE NORMATIVA             | RESOLUÇÃO 9/2004  |
| DURAÇÃO                    | 3.700 horas, respeitados a experiência acumulada e os padrões e acordos internacionais  |
| PROJETO PEDAGÓGICO         | Obrigatório, com abrangência e elementos estruturais expressamente definidos  |
| PERFIL DO GRADUANDO        | Definido de forma expressa, tendo por base o perfil definido no âmbito da normatização do “Provão”                            |
| HABILIDADES E COMPETÊNCIAS | Definidas de forma expressa, tendo por base as habilidades e competências estabelecidas no âmbito de normatização do “Provão” |
| CONTEÚDOS FUNDAMENTAIS     | ECONOMIA,<br>SOCIOLOGIA,<br>FILOSOFIA,  |

<sup>76</sup> Anexo 9.

<sup>77</sup> LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso*. 2009. 509 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 294.

|                               |   |
|-------------------------------|---|
|                               | CIÊNCIA POLÍTICA,<br>PSICOLOGIA,<br>ÉTICA,<br>ANTROPOLOGIA<br>HISTÓRIA  |
| CONTEÚDOS PROFISSIONALIZANTES | DIREITO CONSTITUCIONAL<br>DIREITO ADMINISTRATIVO<br>DIREITO TRIBUTÁRIO<br>DIREITO PENAL<br>DIREITO CIVIL<br>DIREITO EMPRESARIAL<br>DIREITO DO TRABALHO<br>DIREITO INTERNACIONAL<br>DIREITO PROCESSUAL   |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO        | Prática Jurídica obrigatória do Núcleo de Prática Jurídica, podendo em parte ser realizado mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão<br><br>Duração: até 20% da carga horária do curso, em conjunto com as atividades complementares |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES     | Obrigatório: duração de até 20% da carga horária do curso, em conjunto com a Prática Jurídica   |
| TCC                           | Obrigatório   |

Em 29 de setembro o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Superior, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, expressas nesse documento, cujos pontos principais tratamos de sistematizar no quadro antes reproduzido, o qual foi publicado dez anos depois da última grande mudança, que fora aquela introduzida pela Portaria 1.886/1994.

Nesse cenário, a Resolução ora em exame, composta por treze artigos, parte de uma grande novidade que representará um marco importante nos cursos jurídicos, com a obrigatoriedade, já em seu segundo artigo, de apresentação de projeto pedagógico em que devem constar o perfil do formando, as competências, habilidades, conteúdos, estágios, atividades complementares e outros elementos

tendentes a identificar plenamente o projeto pedagógico da instituição de ensino superior que se proponha a oferecer a graduação em direito.

A existência de um projeto pedagógico passar a ser exigida mais claramente com essa Resolução, visto que antes não havia obrigatoriedade expressa, porém era possível ser subtendida em função dos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação. O projeto pedagógico do curso de direito deve abranger, portanto, os elementos estruturais do curso jurídico, servindo de norte para a sua efetiva implementação e condução, a teor do artigo 2.º da Resolução, que alinha os elementos indispensáveis.

O artigo 3.º merece ser destacado na medida em que expressa uma posição nunca antes explicitada na proposição de formação dos juristas, pois insta a que o perfil do graduando seja marcado por uma “sólida formação humanista e axiológica”, o que pela primeira vez vem a refletir de forma clara os ideais estampados em nossa Constituição e em outros diplomas legislativos da área da educação.

A menção ao aspecto axiológico da formação merece destaque, pois significa o reconhecimento da importância dos valores na formação do futuro jurista, que lidará, seja qual for a área que desejar trilhar, com conflitos e situações em que o auxílio ao tema dos valores é imprescindível.

Como observa Jacy de Souza Mendonça acerca da axiologia:

O problema axiológico do Direito está presente nos grandes pensadores da Grécia antiga mas, enquanto temática conceitual, só foi proposto na idade moderna. A consciência jurídica começou a discutir filosoficamente o Direito, não perguntando o que ele era mas o que valia. Antes de preocupar-se com o Direito, enquanto realidade, essência lógica, o jurista se preocupou com o Direito enquanto valor presente na vida, para a condução da vida, para regulação da conduta e da ação, do seu destino afinal. Em primeiro lugar, fosse qual fosse o ser do Direito, interessava portanto sua carga axiológica, sua feição valiosa, porque é ela que possibilita a realização social e individual do homem.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> MENDONÇA, Jacy de Souza. *O curso de filosofia do direito do Professor Armando Câmara*. Porto Alegre: Fabris, 1999. p. 43.

O reconhecimento da necessidade de atenção à dimensão valorativa do direito é um grande passo na proposta de formação dos bacharéis, pois representa uma tentativa de superação do ideário de inclinação mais positivista, tecnicista, que visava afastar, e até mesmo retirar, do estudo do fenômeno jurídico qualquer dimensão afeta aos valores. Nesse sentido, vale consignar a importância da Constituição de 1988, que tantas referências fez aos valores.

Essa preocupação com a dimensão humanística e relativamente aos valores ganha mais corpo mais especialmente no artigo 5.º da Resolução, com a indicação de três eixos fundamentais na formação do bacharelado, a saber: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática. Busca-se, dessa forma, a articulação entre saberes de ordem propedêutica e de caráter prático, com a conjugação de todos esses fatores na formação do estudante.

O eixo contendo os temas fundamentais pode ser qualificado de bastante amplo, na medida em que abarca a filosofia, a sociologia, a economia, a psicologia, a ética, a antropologia e a história. Esses conteúdos, sem dúvida, se bem aproveitados, podem levar o bacharelado a bem conhecer a realidade em que se desenvolverá e se manifestará o fenômeno jurídico.

O segundo eixo, que cuida da dimensão da formação prática, afigura-se em consonância com os conteúdos tradicionalmente estudados ao longo dos anos, porém reconhece, expressamente, a necessidade de atenção ao caráter evolutivo do direito e os novos fenômenos frutos da evolução social e de outras mudanças que impliquem a necessidade de novos estudos e novos temários. Há que destacar, portanto, o caráter que possibilita maior flexibilidade à eleição das disciplinas de ordem prática.

Por fim, o terceiro eixo, que cuida dimensão prática, a fim de integrar os conteúdos teóricos e práticos, cuida das atividades complementares, do núcleo de prática jurídica e das atividades de estágio. Vale registrar aqui a preocupação expressa na Resolução no sentido de ampliação das possibilidades de estágio junto a diversos órgãos e instituições, não somente junto à advocacia, ou à Ordem dos Advogados do Brasil, como tradicionalmente ocorreu.

Essa preocupação constitui-se em medida salutar porquanto alarga o horizonte de futura atuação do bacharelando e possibilita maior reflexão sobre a sua vida profissional. Por outra parte, não se pode olvidar da preocupação, a teor do próprio mandamento constitucional, da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, de tal sorte que a Resolução é taxativa no sentido de bem diferenciar o estágio supervisionado, atividades complementares e trabalho de curso.

A correta percepção da diferença entre o estágio supervisionado e as atividades complementares, por parte das instituições de ensino, é que pode se constituir em poderoso aliado no sentido de propiciar uma formação mais ampla ao bacharelando, na medida em que, se bem trabalhada, pode contribuir na concretização de uma formação mais ampla, para além do dogmatismo e da prática de caráter mais forense, que acaba por limitar o fenômeno jurídico em sua totalidade.

O trabalho de curso, tal como denominado pela Resolução, normalmente tem natureza monográfica e visa a incentivar a atividade investigativa do aluno, além de retirá-lo da passividade, na medida em que passa exigir-lhe uma postura mais ativa, no sentido de aprofundar o conteúdo que deseje explorar em seu trabalho de curso, valorizando a capacidade de pesquisa.

A boa condução da elaboração do trabalho de curso, além de se constituir em oportunidade privilegiada de aprendizado, pode familiarizar o concluinte com a pesquisa e fomentar o gosto pelo estudo mais aprofundado, para além da superficialidade que muitas vezes dá o tom aos estudos ordinários. É ainda um excelente canteiro para suscitar futuros pesquisadores e até mesmo professores para os cursos jurídicos, consolidando a dimensão da pesquisa como elemento constitutivo da vida universitária, para além do mero tecnicismo orientado somente ao mercado de trabalho.

As atividades complementares também podem ser, caso bem conduzidas, um elemento para valorizar a vida universitária em plenitude, para além do mero espaço da sala de aula, ou dos estritos limites do espaço institucional universitário. A dimensão que é trabalhada por meio das atividades complementares pode suscitar a

atenção, no bacharelado, para aspectos antes impensados ou pouco explorados, que lhe ajudarão na perspectiva de uma formação mais ampla e integral.

A realização dessas atividades, portanto, está em consonância com aquela concepção mais ampla do sentido de educação. Muito salutar a exigência das atividades complementares para a consolidação de uma perspectiva integral que melhor possibilitará a compreensão da realidade em sua multiplicidade de fatores e, dessa forma, melhor compreensão haverá dos fenômenos jurídicos que ocorrem e clamam por respostas e formas de conduta.

A Resolução também avança no sentido de assegurar aos alunos o fornecimento dos planos de ensino antes do início de cada período letivo, indicando que estes devem conter, de forma bastante clara, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação que serão utilizados e a bibliografia básica adotada. Outra medida salutar, sem sombra de dúvida, não somente pela ótica dos direitos dos alunos e dos deveres das instituições de ensino, mas também como forma de valorizar e impulsionar a autonomia dos estudantes, superando um modelo de ensino mais passivo.

Em síntese, esses são alguns dos aspectos principais desse importante instrumento balizador dos cursos jurídicos no Brasil, composto por treze artigos, editado no ano de 2004, cuja obrigatoriedade para as instituições de ensino passou a valer efetivamente, para os alunos ingressantes, dois anos depois.

Comparativamente ao último instrumento normativo que regulava os cursos jurídicos no Brasil, verifica-se que este último apresenta uma densidade pedagógica muito maior do que seu predecessor, especialmente o fato de trazer à luz, de forma muito incisiva, a necessidade de um projeto pedagógico e todos os seus componentes.

Uma última observação, a corroborar essa maior densidade pedagógica e profundidade, diz respeito ao incentivo da adoção da interdisciplinaridade nos cursos jurídicos. O uso de práticas interdisciplinares parece ser a maior constatação de que

o ensino jurídico centrado apenas sob aquilo que se entende como estritamente jurídico não pode oferecer respostas adequadas às demandas da sociedade contemporânea.

A Resolução que analisamos, com efeito, possibilita que o ensino do direito se abra a outras realidades e comungue conhecimentos com outras áreas do saber, de maneira a perceber a complexidade que hoje se manifesta e que acaba por suscitar novos e variados problemas que os bacharelados serão chamados a enfrentar nas diferentes posições que possam vir a ocupar na sociedade do século XXI.

Como observação parcial, a partir do relato da trajetória do ensino jurídico no Brasil em seus principais momentos, pode-se mencionar que o advento da Constituição de 1988 serve como importante marco para a compreensão do ensino jurídico em nosso país, na medida em que a inserção de capítulo dedicado ao tema da educação passou a servir como grande parâmetro para a realização de toda e qualquer atividade educacional.

As propostas oficiais expressas nos currículos dos cursos jurídicos, em sua maior parte do tempo, caracterizaram-se, como visto até aqui, como excessivamente tecnicistas, orientadas para a atividade prática e, portanto, acabaram por moldar nos bacharéis uma cultura orientada ao litígio em que a resolução de conflitos se dava no ambiente forense.

Com efeito, a partir do advento da nova ordem jurídica em 1988, no marco da redemocratização do País, pode-se observar uma tendência nas propostas oficiais no sentido de maior humanização dos cursos jurídicos e adoção de uma perspectiva mais ampla e integral na formação dos bacharelados, na linha do fundamento maior da República, a dignidade da pessoa humana e a realização de todas as potencialidades do ser humano.

## **CAPÍTULO 4**

### **O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA**

O presente trabalho buscou, nos capítulos precedentes, descrever a trajetória do ensino jurídico no Brasil desde a sua implantação, recortando os momentos principais dessa história, concentrando-se na análise das principais propostas oficiais que foram expressas nos currículos ao longo do tempo, sendo possível observar que a escolha dos conteúdos oferecidos insere-se dentro de um contexto mais amplo, relacionado à própria sociedade e aos valores predominantes nos diferentes períodos históricos.

Assim foi, por exemplo, à época da implantação dos cursos jurídicos, em que se buscava a consolidação do projeto político da independência, e as relações com a metrópole precisavam passar por um processo de rearticulação e redefinição. Podemos citar o período republicano, especialmente em seu início, quando as relações entre o Estado e a Igreja também são revistas e aqueles conteúdos que antes expressavam essa relação são suprimidos, como ocorreu com a cadeira de direito eclesiástico.

Pode-se ainda refletir sobre essa relação entre as características da sociedade e o ensino jurídico no período em que vigorou no Brasil o regime de exceção, durante o governo militar, em que pouco valor se deu àquelas disciplinas de ordem mais propedêutica, valorizando-se muito mais o tecnicismo e o dogmatismo no ensino, reduzindo a compreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade.

O advento da Constituição de 1988, marco da consolidação da transição e redemocratização do País, dedica grande atenção ao tema da educação e, tal como visto, as reformas mais significativas no campo do ensino jurídico em nosso país, ao

longo de toda a história, foram realizadas após a inauguração da atual ordem jurídica, na esteira da inspiração humanista que orientou a Carta Política.

Entretanto, para além das modificações ocorridas após a Constituição, muito significativas sem dúvida, novas e instigantes questões passam a desafiar o ensino jurídico, fruto, especialmente, dos novos tempos pós-modernos e da transição da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação, razão pela qual este capítulo que agora se inicia cuidará de abordar algumas dessas novas e candentes questões.

#### **4.1 Algumas novas demandas existentes no ensino jurídico brasileiro em função da pós-modernidade**

A utilização da expressão “pós-modernidade”, como visto, especialmente no primeiro capítulo, não é pacífica, mas tem sido utilizada para tentar descrever as características do tempo presente, especialmente a partir do advento da chamada sociedade da informação, que suplantou a sociedade agrícola e a industrial, criando novas e complexas relações jurídicas na sociedade e, por via de consequência, novos conflitos que passam a desafiar novas respostas.

Um primeiro aspecto que merece ser observado é que, cada vez mais, na atualidade, os conflitos que reclamam a intervenção do Poder Judiciário deixam de ter contornos individualistas, como ocorria nos períodos da sociedade agrícola e industrial, e passam a assumir formas coletivas ou, mesmo que não tenham natureza coletiva, no sentido mais técnico-processual, os resultados do litígio passam a se revestir de grande interesse público e transcendem o mero interesse individual das partes.

Sob esse aspecto, esse novo cenário desafia a concepção tradicional de entender e ensinar o direito a partir de uma perspectiva mais individualista, subjetiva, sem que os conflitos assumam maior relevância para toda a sociedade. Desse modo, parte-se da seguinte premissa, exposta por Bittar:

Justamente com estes fatos, os conflitos deixam de ter a proporção e a perspectiva de serem conflitos individuais, e passam a se tornar conflitos conjunturais, coletivos, associativos, difusos, transindividuais, motivando o colapso das formas tradicionais de se atenderem a demandas para as quais somente se conheciam os mecanismos típicos do Estado liberal, estruturado sobre as categorias do individual e burguês.<sup>79</sup>

Trata-se, pois, de reconhecer que o contexto da sociedade atual reclama o reconhecimento, em um primeiro momento, das mudanças estruturais pelas quais se passa e, por via de consequência, indagar sobre as implicações e desafios que essas mudanças representam para o ensino jurídico brasileiro. A derrocada das idéias modernas acarreta significativas consequências para o modelo tradicional de ensino jurídico, concebido e articulado, em boa medida, durante o apogeu do período moderno.

A mentalidade predominante ao longo da maior parte do tempo, no âmbito do ensino jurídico, bem como os conteúdos oferecidos para a formação do jurista brasileiro, acabou por refletir um ideário calcado no individualismo e na resolução de conflitos com contornos apenas individuais, dispensando-se pouca atenção ao caráter coletivo das demandas.

Há que registrar que no Brasil esse panorama somente começou a mudar, ao menos sob a perspectiva das propostas oficiais, após a Constituição de 1988, que se abriu ao tema do reconhecimento da existência de direitos de caráter coletivo, transindividuais e, a partir de então, ainda que timidamente, alguns conteúdos oferecidos passaram a reconhecer a existência de “novos direitos”, o que de alguma maneira foi um passo no sentido de superação do paradigma individualista de resolução de conflitos.

Como breve exemplo dessa nova perspectiva, impulsionada sobremaneira a partir de 1988, podemos citar o direito ambiental e o direito do consumidor, cuja concepção de entendimento e compreensão, desde o princípio, transcendeu os meros contornos individualistas de outros direitos. Some-se a isso o fato de o próprio

---

<sup>79</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 178.

texto da Constituição autorizar e fomentar o ajuizamento de ações de natureza coletiva, bem como a constituição de associações civis que, após certo tempo de vida, promoveram a defesa do interesse de seus associados por meio de ações coletivas.

Cada vez mais, a dinâmica da vida em sociedade nos dias atuais mostra que todos estão implicados, em certas áreas, em um mesmo destino, comum a todos, ou pelo menos com reflexos na vida de todos, como é o caso por excelência do direito ambiental, que altera a noção clássica de interesse meramente individual, com pouca importância aos demais.

No entanto, não apenas o direito ambiental, em que facilmente se vê seu indisfarçável caráter coletivo, apresenta temas relevantes para todos, mas também outros ramos especialmente impulsionados no âmbito da sociedade da informação, como a informática, as telecomunicações, o sigilo dos bancos de dados, existentes em número cada vez maior.

Muito oportunas as observações de Tércio Sampaio Ferraz em estudo que realizou sobre o chamado *software* livre e as implicações que hoje existem sobre o conceito de liberdade dos indivíduos no âmbito da sociedade da informação, quando afirma:

No âmbito da sociedade de informação, a noção clássica de liberdade como espaço de ação não restrito pela liberdade dos outros, que se manifesta sobre bens cujo uso exclui o uso dos outros, merece revisão. No campo informático, tratamos de bens (informação e conhecimento), cujo uso por um, dada a inexistência de limitação física, não exclui o uso por outro. Ou seja, aquele espaço de ação pode continuar livre independentemente da ação dos outros. [...] Assim, a liberdade na sociedade da informação poderia ser bem apanhada pela fórmula “a liberdade de um começa onde começa a liberdade do outro”.<sup>80</sup>

A aguda observação feita por Tércio Sampaio Ferraz revela como o tempo presente é desafiador para a compreensão do fenômeno jurídico com as suas

---

<sup>80</sup> FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Direito constitucional: liberdade de fumar, privacidade, estado, direitos humanos e outros temas*. Barueri: Manole, 2007. p. 278-279.

variadas transformações e o caráter coletivo dos novos problemas que tocam a vida da sociedade. No exemplo anteriormente transcrito, os conceitos clássicos de liberdade e propriedade são fortemente abalados e necessitam ser revistos diante do novo contexto de ausência de limitações e comunhão de conhecimentos.

No caso do *software* livre, os modelos tradicionais assentados em uma concepção individualista do direito não servem, ou pelo menos não apresentam as condições mais adequadas de lidar com esses novos fenômenos, típicos da sociedade informacional. Com efeito, é justamente nesse ponto que o ensino jurídico é questionado, pois em grande parte foi pensado e articulado sob o prisma dos conflitos individuais.

A partir das reflexões feitas sobre o *software*, pode-se observar que essa temática estende a outras áreas, pois a cada dia novos tipos de bens passam a merecer e a reclamar a tutela do direito e, nesse diapasão, o conceito de propriedade, que tradicionalmente sempre girou em torno de bens tangíveis, palpáveis, materiais, passou a sofrer, nos dias atuais, inflexões diante dos novos fenômenos, pois cada vez mais passam a ter valor os bens intangíveis e a propriedade imaterial.

Nesse sentido, a afirmação de que o direito de alguém iria até quando não invadissem os limites de outrem já não se coaduna com muitos fenômenos que hoje se manifestam. É claro que não se está aqui a advogar pela ausência de limites, ou, em sentido extremo, pela abolição do direito de propriedade. O que se sustenta é que a complexidade dos novos fatos que ocorrem na sociedade faz com que exista uma necessidade de revisão na interpretação do direito e, por via de consequência, das concepções que orientam o sentido jurídico, especialmente no plano cultural.

Ainda que o contexto posterior à Constituição de 1988 favoreça a manifestação de novas concepções nas propostas de ensino jurídico, a maior mudança ainda está por se operar no plano cultural, nas mentalidades daqueles que lidam com o direito e ainda não se aperceberam da existência de um cenário pós-moderno, que desafia a todos quantos trabalham com o jurídico, em qualquer área de atuação ou reflexão.

De outra parte, não se pode negar que, tradicionalmente, o ensino jurídico sempre sofreu uma forte influência do pensamento positivista em sua conformação e no seu ideário, com a redução do ensino do direito a um conjunto de técnicas e procedimentos, considerando apenas quase que exclusivamente a produção normativa emanada do Estado, à margem de outras fontes produtoras do direito que paulatinamente foram ganhando força ao longo do tempo, bem como o estudo de outras ciências auxiliares, que só muito recentemente, dentro de quase duzentos anos, foram incorporadas aos currículos.

Essa forte inspiração positivista não é algo que surge do nada, mas deita suas raízes naqueles elementos constitutivos mais essenciais da modernidade, da exaltação da razão, da inspiração colhida nos modelos matemáticos para que servissem de paradigma para todas as outras ciências, da ausência de certezas definitivas ou verdades absolutas, entre outros elementos já mencionados anteriormente.

Uma vez mais, com Bittar é possível sustentar que:

A ingenuidade das idéias que constituem o cerne das propostas da modernidade é ter acreditado que se tratava de respostas definitivas para os problemas humanos, e que o modelo de ciência cartesiana era suficiente para explicar e devassar a verdade de todas as coisas. O positivismo, por sua vez, exacerbou o raciocínio segundo o qual a evolução humana ter-se-ia dado pela superação das etapas mítica e metafísica à era positiva, à era da ciência. A ilusão da objetividade havia alcançado o pensamento ocidental. Desta forma, forjaram-se os principais paradigmas do Estado de direito e da dogmática jurídica durante o século XIX. Concebeu-se, neste sentido, uma experiência de um Estado legalista, que se movimenta a partir de uma imensa miríade de textos normativos [...]. Os tradicionais paradigmas que serviram bem ao Estado de direito do século XIX não se encaixam mais para formar a peça articulada de que necessita o Estado contemporâneo para a execução de políticas públicas efetivas.<sup>81</sup>

Sob o pano de fundo do pensamento positivista – que, se por um lado visava conferir segurança na aplicação do direito, por outro também fazia despertar a

---

<sup>81</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 179-181.

crença em um direito absolutamente sem lacunas, com elementos passíveis de decisão em todos os casos, o que a toda evidência não se verificou –, a aplicação do direito, com o desprezo de aspectos valorativos, não resultou melhor qualidade e maior grau de certeza ou justiça nas decisões.

O Estado, no âmbito da modernidade, sempre conseguiu executar razoavelmente bem a tarefa de ser o grande ente coordenador da vida em sociedade, como responsável último pela produção e aplicação do direito, com o monopólio da aplicação e distribuição da justiça, e as grandes forças econômicas, capazes de influenciar os rumos do Estado, ainda não lhe anulavam completamente o poder, tampouco geravam grandes embaraços.

É curioso observar como, de fato, a concepção de Estado do século XIX, essencialmente legalista, é também o modelo que orientará a formação dos currículos dos cursos jurídicos no Brasil, que se iniciaram precisamente no século XIX, em que o Estado é visto quase que exclusivamente como fonte produtora do direito.

Quando se afirma que o Estado tradicionalmente sempre foi visto como uma das únicas fontes produtoras do direito, durante muito tempo não se ignoram outros fenômenos, por exemplo, a *Lex Mercatoria*, em que já era possível falar em um conjunto de regras no âmbito da comunidade internacional, a regular especialmente o comércio internacional, antes mesmo do processo de consolidação dos Estados nacionais.

Hoje, porém, à vista do novo contexto e do papel desempenhado, ou mesmo das funções que cada vez mais o Estado se vê impotente para cumprir, o ensino jurídico também deve assumir como missão repensar o papel do Estado nesse novo cenário e, dessa forma, a maneira pela qual os estudantes articularão as relações e as tarefas estatais, quaisquer que sejam as funções que venham a desempenhar no futuro.

Nesse sentido, as observações de José Eduardo Faria sobre a identidade do Estado nos dias atuais são esclarecedoras, quando aponta que:

O advento de identidades cada vez mais mundializadas, cujo alcance ultrapassa os limites estritos de cada lugar, leva o Estado-nação a perder o monopólio do sentido da vida coletiva, passando a partilhar ou concorrer com forças políticas, forças sociais e outros movimentos identitários. No plano institucional, atributos formais, materiais e simbólicos do princípio da soberania, como supremacia, incondicionalidade, inalienabilidade, indivisibilidade, centralidade e unidade do Estado, que foram consagrados pelo sistema internacional de Estados territoriais pelo tratado de Westfália, no século XVII, são progressivamente relativizados e enfraquecidos não apenas pelo poder substantivo dos mercados, mas igualmente, pela entrada em cena de novos atores locais ou regionais, reivindicando espaços de autonomia política, administrativa e fiscal cada vez mais amplos.<sup>82</sup>

A constatação de José Eduardo Faria, fornece interessantes pistas sobre como o papel do Estado foi redimensionado ao longo do tempo, bem como as causas que levaram a essa nova configuração. De fato, tomando como base o marco temporal do tratado de Westfália, algum tempo depois com a Revolução Industrial, com o incremento dos meios de transporte, com a expansão dos canais de comunicação, com as facilidades de deslocamento, as distâncias existentes entre os diversos países passaram a ser vencidas com muito mais facilidade.

Por conseguinte, identidades forjadas exclusivamente sob o pálio do Estado-nação tradicional passaram a ficar enfraquecidas e novos atores passam a surgir nesse cenário, igualmente novo, ainda difuso, em que os papéis do Estado encontram-se um tanto quanto enfraquecidos, na medida em que perdem a sua efetividade à vista de um cenário em que as bases territoriais deixam de ser o aspecto central a ser levado em conta.

A capacidade de mobilização e agrupamento das pessoas incrementou-se de forma significativa, com a relativização do espaço e do tempo, máxime com a expansão dos meios de comunicação e de transporte, e com maiores possibilidades de agrupamento, articulados sob os mais diversos interesses, surgiram os mais diversos grupos, associações, empresas transnacionais, entre outros partícipes.

---

<sup>82</sup> FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 35-36.

Verifica-se aqui, portanto, um elemento que necessita passar a ser levado em conta no ensino jurídico, qual seja o surgimento de novos atores que assumem protagonismo cada vez maior na sociedade, seja no plano local ou no cenário internacional, e que passam a ocupar lugar de destaque, influenciando até mesmo na produção normativa ou no surgimento de novas situações de conflito que desafiarão novas respostas.

Muitas vezes, esse protagonismo de novos atores a influenciar no cenário nacional e internacional colide com aquela perspectiva mais tradicional que enxerga no Estado a única fonte produtora do direito, apesar de todo o rico passado que remonta, por exemplo, ao início da *Lex Mercatoria*.

O reconhecimento de novos atores implica o reconhecimento de novos cenários para a atuação futura dos estudantes dos cursos jurídicos. Dessas mudanças na percepção do sentido e das atividades do Estado, bem como do protagonismo de novos grupos que emergem, surge outro problema, a saber: a chamada globalização, conceito sem dúvida nenhuma plurívoco, que pode remeter a várias idéias, referir-se a várias realidades, como assinala Tércio Sampaio Ferraz, quando assevera:

São múltiplos os sentidos de globalização, ora percebidos pelo modo como são afetados os subsistemas sociais (globalização econômica, política, jurídica, religiosa, cultural), ora pelos instrumentos de atuação (globalização tecnológica, organizacional, comunicacional), ora pela alteração das formas de apreensão da realidade, em que espaço e tempo parecem sobrepor-se (globalização territorial, de simultaneidade dos eventos em qualquer espaço). É difícil encontrar nessa multiplicidade uma espécie de denominador comum.<sup>83</sup>

É certo que não se pretende aqui estudar detidamente o conceito de globalização, tampouco avançar sobre seus significados mais profundos – positivos ou negativos –, visto que não é esse o objeto do presente trabalho, porém, em linhas gerais, o contexto do mundo globalizado também deve ser levado em conta na formação jurídica.

---

<sup>83</sup> FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito*. 2.d. São Paulo: Atlas, 2003. p. 285.

Podemos apontar, brevemente, como alguns pontos positivos desse fenômeno a maior possibilidade de integração entre os países, maiores chances de desenvolvimento, comunhão de conhecimentos mais desenvolvida, maior interação entre as pessoas, incremento das trocas comerciais, facilidade de deslocamento, entre outros aspectos que poderiam ser recortados, segundo o aspecto da realidade que interesse.

De outra parte também não se pode esquecer que a realidade demonstra que nem sempre a integração e a interação entre os mais diversos países no cenário internacional resultaram, efetivamente, na melhoria das condições de vida dos países mais pobres, ou mesmo maior possibilidade de inclusão e desenvolvimento, com a diminuição da pobreza, especialmente nos países periféricos.

Existe, ademais, a sensação de o processo de globalização representar um distanciamento ainda maior entre os países ricos e pobres, com a acentuação dos níveis de pobreza nos países menos desenvolvidos. Nesse sentido, é oportuno observar a grande pressão de fluxos migratórios, cada vez mais intensos, de populações africanas que tentam chegar de todas as formas ao território europeu, por exemplo, a comprovar que ainda hoje o mundo encontra-se longe de condições de desenvolvimento mais equânimes entre os diversos rincões do globo terrestre.

A percepção do fenômeno da globalização como manifestação que tem implicações no mundo inteiro dá ensejo a que novamente a questão do Estado e dos papéis que deve desempenhar diante desse novo contexto seja examinada, visto que sempre esteve tradicionalmente articulado em torno de um território bem delimitado, aspecto que parece não ser o elemento essencial no desempenho das novas funções e encargos que lhe são impostos na atual sociedade em transformação.

Como observa Zygmunt Bauman, ao examinar o tema da globalização:

O significado mais profundo transmitido pela idéia de globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos

assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.<sup>84</sup>

Nesse sentido, ao trazer para o campo do ensino jurídico o tema da globalização, afigura-se um ponto muito importante que implica uma nova demanda, pois a ausência de um centro bem definido de emanção de ordens, em que a autoridade esteja concentrada, definida, com locais bem determinados, específicos, diverge da concepção de um sistema mais rígido e hierarquizado que sempre caracterizou o ensino jurídico, pensado a partir da onipresença do Estado.

O desenvolvimento econômico, a configuração de grupos transnacionais que sozinhos movimentam mais do que o Produto Interno Bruto de muitos países, colocam o Estado em uma nova situação. A regra geral é a livre circulação de ativos financeiros por todas as partes do mundo, grandes fluxos financeiros são movimentados em segundos de um país para outro sem maiores dificuldades, graças ao incrível avanço dos meios de comunicação.

As regras econômicas que o Estado pode editar em matéria econômica são ainda mais relativizadas diante da ausência de impedimentos mais significativos ao livre trânsito de ativos financeiros, e as autoridades econômicas se vêem impossibilitadas de fazer muita coisa, sem meios efetivos de exercer o seu poder de coerção e direção, que restam diminuídos nesse cenário global marcado pela volatilidade do capital.

No plano jurídico, muitos dos litígios que surgem à raiz desse novo cenário, globalizado e transnacional, também desafiam as formas tradicionais de resolução de litígios, igualmente pensadas a partir da aderência a um território em que um Estado soberano possa exercer o poder jurisdicional sem limitações e com grande dose de efetividade, na medida em que a competência sempre esteve atrelada, no mais das vezes, ao território, que atualmente deixa de ser o aspecto central.

---

<sup>84</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 67.

É ainda Bauman que, se valendo de uma forte imagem, descreve a situação do Estado, de maneira bastante crítica, nos tempos atuais de globalização e de forte predomínio do poder econômico dos grandes grupos transnacionais, sustentando peremptoriamente:

No cabaré da globalização, o Estado passa por um *strip-tease* e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as grandes empresas... Os novos senhores do mundo não têm necessidade de governar diretamente. Os governos nacionais são encarregados da tarefa de administrar os negócios em nome deles.<sup>85</sup>

Conquanto se possa taxar de forte a afirmação acima transcrita, e ainda que não se endossem todos os seus termos, a observação realizada por Zygmunt Bauman acaba por desvelar as tarefas que hoje são realizadas essencialmente pelo Estado à vista do novo cenário, em que o poder econômico transnacional e a internacionalização do mundo suscitam novas estruturas em que o Estado concebido em termos mais clássicos, exercendo a função legislativa, executiva e judiciária, resta enfraquecido.

Tradicionalmente, o ensino jurídico brasileiro foi pensado para formar bacharéis que atuassem dentro desse modelo mais clássico, que hoje se acha em transformação, razão pela qual é necessário identificar essas alterações a fim de evitar, ou ao menos atenuar, o descompasso entre a formação e o cenário que será encontrado depois da graduação.

É nesse sentido – vale arrematar – que, ao concluir esse tópico, entre as novas demandas existentes na sociedade, que trazem novos desafios ao ensino jurídico, procuramos apontar algumas, porém aquela que se mostra como uma das principais parece residir na situação e papel do Estado em tempos de globalização e internacionalização.

---

<sup>85</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 74.

Ademais da situação em que se encontra o Estado, o caráter coletivo e social das demandas, para além de um individualismo exacerbado, bem como o advento da sociedade da informação, com a valorização cada vez maior dos bens intangíveis, da propriedade imaterial, também são aspectos que podem contribuir na tentativa de diagnosticar as novas demandas que se apresentam para o ensino jurídico e para o direito em geral.

#### **4.2 A necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico**

Este item do quarto capítulo tem por objetivo apontar a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico no Brasil, considerando as novas características da sociedade pós-moderna, pois, como dito anteriormente, o modelo de curso jurídico foi gestado no Brasil do século XIX, em meio a todo o contexto que envolvia o apogeu do Estado Liberal e que hoje se encontra bastante modificado.

O advento do século XXI parece não mais permitir postergações na mudança da abordagem e dos métodos tradicionais do ensino jurídico. O contexto pós-moderno não admite mais a inércia diante da necessidade de mudanças que se apresentam.

Um aspecto que se pretende abordar nesse ponto do trabalho é a chamada cultura do litígio, fortemente presente no ensino jurídico, em que a educação do estudante se volta, eminentemente, para a prática forense, para a cultura do foro, sem muita valorização de outros meios alternativos de solução de conflitos.

A própria ênfase dada às disciplinas de prática forense ao longo dos diversos conteúdos curriculares nos quase duzentos anos de cursos jurídicos em nosso país corrobora essa afirmação, na medida em que somente após a Constituição de 1988 é que se começou pensar mais efetivamente uma maior abertura para as chamadas atividades complementares, possuidora de perspectiva mais dilatada do que a mera prática forense, ou do estágio profissional, no mais das vezes realizados em ambientes marcados pela litigiosidade das soluções jurídicas.

Como observa José Eduardo Faria, a respeito da formação jurídica no novo cenário hoje existente:

Diante dessas indagações e das rupturas epistemológicas a ela inerentes, o problema é saber se podemos continuar agindo e pensando com base em padrões, categorias, conceitos e instrumentos analíticos que privilegiam o formalismo jurídico – em suma, com base nos modelos teóricos do paradigma normativista até hoje prevalecente nas faculdades de direito mais tradicionais do País, baseados no levantamento sistemático da legislação, da jurisprudência predominante nos tribunais [...]. Trata-se de uma formação dogmática, de viés quase exclusivamente forense, que chega a ser constrangedoramente singela quando contrastada com o grau de complexidade do universo normativo globalizado e dos níveis de formação, qualificação e especialização hoje exigidos no mercado de trabalho dos operadores de direito.<sup>86</sup>

Um aspecto primeiro que merece ser ressaltado diz respeito ao tema das rupturas epistemológicas que hoje se verificam, na medida em que a maneira concebida para o ensino e o estudo do direito sempre foi excessivamente estanque, desconsiderando outros aspectos da realidade, em grande parte pelo rigor positivista na compreensão do jurídico.

Por outra parte, as modificações na forma como as relações sociais são conduzidas nos dias de hoje, com a conjugação dos mais diversos fatores e influxos, trazem novos problemas para o campo do direito, que não comporta mais a fragmentação do saber, com o direito encerrado em si mesmo. É necessário, portanto, que do ponto vista epistemológico também ocorram uma abertura e uma interação que avancem em conjunto com outros ramos do saber.

Aquela concepção mais excessivamente formal, dogmática, pensava o direito e a ciência do direito a partir das normas jurídicas, em um contexto social menos complexo, em que basicamente os litígios tinham contornos locais, mais particularizados, em torno de interesses individuais, envolvendo menos atores e com conseqüências menores para os indivíduos e toda a sociedade, fosse local ou global.

---

<sup>86</sup> FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 114-115.

Nos dias de hoje, a realidade que envolve o direito e a ciência do direito já não pode mais considerar apenas a dimensão da norma jurídica, da lei em sentido estrito, especialmente porque o número de atores envolvidos nesse processo é cada vez maior, aumentando, portanto, a pluralidade de sujeitos e expectativas na gestão, resolução ou mesmo na prevenção de conflitos.

As redes de trabalho, atualmente, se constituem para muito além dos países; graças à facilidade de comunicação, as práticas comerciais se intensificam, as empresas multinacionais se expandem ainda mais e realizam diversas operações em todas as partes do mundo, com processos de aquisição, incorporação ou fusões estratégicas para melhor desempenho em mercados regionais.

Surge a necessidade de uma grande quantidade de normas e padrões de conduta a serem observados no plano internacional, tais como padrões técnicos internacionais, normas de certificação das práticas realizadas pelas empresas, ou ainda, em caso de conflitos nessas relações comerciais, laudos arbitrais em que empresas de países diversos submetem eventuais pendências à decisão arbitral que é proferida em um terceiro país.

Ademais das práticas das empresas multinacionais que desenvolvem atividades comerciais das mais variadas, ganham espaço muitas organizações não governamentais e outras associações que passam a articular-se em torno de assuntos de relevância global, por exemplo, meio ambiente, comércio internacional ou outros ligados ao tema dos direitos humanos.

Apenas para citar o tema dos direitos humanos, vale mencionar brevemente os diversos sistemas que atualmente existem na órbita de proteção aos direitos humanos, como é o caso do sistema regional europeu, sistema regional africano e o sistema regional interamericano de proteção aos direitos humanos, em que existem a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, que, embora não sejam uma instância superior aos órgãos jurisdicionais internos dos países, as decisões que ali são proferidas têm força vinculante e são obrigatórias.

Inelutável, portanto, que, à vista dessa nova e complexa configuração do mundo atual, o direito é chamado a regular situações antes impensadas, motivo pelo qual o ensino jurídico, diante desse momento, somente conseguirá reagir bem na medida em que se abra a outras matrizes do conhecimento, para além do reducionismo do fenômeno jurídico.

Outro ponto a ser constatado, antes já abordado, diz respeito àquilo que anteriormente denominamos cultura do litígio, com uma forte tendência para criação do conflito a ser travado nos limites do foro, exclusivamente nos limites do Poder Judiciário. Nesse sentido, vale transcrever o texto a seguir, que busca descrever uma das principais características do ensino jurídico ao longo do tempo:

Forte desenvolvimento de uma cultura da litigiosidade jurídica e exploração do aspecto contencioso do direito que o torna meio de agressão ou violência simbólica, em face de uma cultura da arbitragem ainda pequena e insignificante diante da grande enxurrada de demandas recebidas diariamente pelo Poder Judiciário... Falta de uma cultura da solução alternativa de litígios: a carência de alternativas para a solução de litígios fora da justiça formal, a partir de meios como a conciliação, a negociação, a arbitragem.<sup>87</sup>

De fato, em algumas áreas do direito a cultura da arbitragem já é mais presente, máxime no âmbito do direito internacional, porém a busca por mecanismos alternativos de solução dos conflitos é tema recente a freqüentar os cursos jurídicos em nosso país, que dedicaram muito pouca atenção ao tema nesses quase duzentos anos.

A idéia de beligerância sempre marcou muitos profissionais do direito, que viam nos processos judiciais sua única fonte de trabalho, em parte, no passado, pela pouca complexidade da sociedade, que oferecia menos possibilidades. No entanto, esse traço do litígio é algo que vem, inexoravelmente, acompanhando a grande maioria dos profissionais do direito, não apenas no exercício da advocacia, mas

---

<sup>87</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 247.

também no desempenho de funções estatais, em que o aspecto punitivo muitas vezes se antepõe às possibilidades educativas que um litígio pode suscitar.

Existem ainda aspectos financeiros que motivam a manutenção dessa cultura do litígio em muitos setores das atividades desenvolvidas pelos profissionais do direito, em certo sentido pelo aspecto cultural, na medida em que não conseguem vislumbrar alternativas muito vantajosas de remuneração fora do ambiente forense, gerando verdadeiro círculo vicioso.

Nos dias atuais, diante da complexidade da sociedade, já tão comentada ao longo da presente dissertação, o trabalho voltado para o litígio e para as lides de natureza forense, embora nunca desapareça, também passa por uma necessidade de reflexão e rearticulação, pois a realidade vem acenando no sentido de que, cada vez mais, melhor que uma audiência realizada no ambiente forense, uma reunião tendente à prevenção das demandas afigura-se o caminho mais adequado, econômico e preferível para a conjugação de interesses e prevenção de demandas.

Contudo, essa substituição da cultura do litígio apenas se tornará efetiva se, desde os ambientes universitários, houver um fomento das técnicas alternativas de solução de conflitos, tais como a conciliação, mediação e também a arbitragem, cuja implementação ainda ocorre de forma um tanto quanto tímida, em parte por desconhecimento, mas principalmente pela ausência de uma cultura de pacificação dos conflitos fora do exercício da prestação jurisdicional estatal.

É certo que a garantia ao exercício da prestação jurisdicional nunca desaparecerá e sempre se constituirá em uma garantia fundamental, em um dos pilares do Estado de Direito, porém a litigiosidade excessiva, antes de contribuir para a pacificação social, deságua na conhecida morosidade do Poder Judiciário, perpetuando-se o clima de insatisfação entre os jurisdicionados, que acabam recorrendo a meios alternativos, no mais das vezes, como única alternativa à lentidão do aparelho estatal, em vez de uma convicção propriamente na solução das demandas fora da atuação do Estado-Juiz.

Quando se advoga pela implantação de uma cultura de prevenção de litígios e formas alternativas de solução das controvérsias, é necessário registrar que amplo é o campo em que isso poderia ocorrer, não apenas naqueles mais conhecidos, mas em muitas outras áreas, como o direito de família, com a difusão da mediação familiar, que poderia inclusive comportar a realização de trabalho interdisciplinar, com profissionais de outras áreas, como psicologia ou serviço social.

A manutenção de uma cultura do litígio na formação jurídica, para o deslinde de questões exclusivamente no âmbito forense, também apresenta outro problema na conjuntura atual, como aponta José Eduardo Faria:

Por fim, as próprias instituições encarregadas de aplicar o direito positivo, como é o caso do Poder Judiciário e do Ministério Público, cada vez mais se revelam incapazes de se ajustar organizacional e funcionalmente aos novos fatores, dinâmicas e circunstâncias que determinam as transformações da economia e da sociedade. Diante do número cada vez maior de sistemas de interação econômica, social e política fora do controle do Estado, essas instituições tendem a perder sua centralidade e, principalmente, sua exclusividade. Quanto aos operadores do direito, a crise da funcionalidade e eficácia do direito os tem levado a uma crise de identidade profissional, uma vez que sua formação de caráter basicamente normativista e forense se revela incompatível com as novas competências e especializações propiciadas pela evolução da complexidade econômica social e política inerente ao avanço e da integração dos mercados.<sup>88</sup>

Veja-se nesse ponto que o próprio ambiente em que ocorria a resolução dos litígios, bem como os encarregados de participar na resolução dos conflitos, se revelam incapazes de responder adequadamente a essas novas demandas, em que o aspecto econômico parece sobrepor-se ao jurídico ou, então, os tempos de resposta se acham descompassados dos velozes ritmos em que se desenvolvem os negócios no mundo da sociedade da informação.

Muitas das atividades das empresas de hoje, e mesmo algumas atividades desempenhadas pelos governos, se desenvolvem em tempo real, em formas *on line*, com a otimização de processos e custos de execução, de maneira a obter a maior

---

<sup>88</sup> FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva, 2008. p 6-7.

celeridade possível. No âmbito do Poder Judiciário, contudo, a relação com o tempo se dá de outra maneira.

Não se ignora aqui que o tempo se constitui em garantia inarredável da atividade jurisdicional, que sob o argumento da celeridade poderia dar lugar a muitas injustiças, ou mesmo realizar de forma deficitária a prestação jurisdicional, porém, mais que os grandes prazos de resposta, as formas ainda pouco otimizadas de gerenciamento das atividades internas, de tratamento das informações, acabam por representar um custo que os grandes grupos não estão dispostos a suportar.

Nesse sentido, a tendência, ainda mais acentuada, de certo “esvaziamento” do ambiente forense, à vista dos longos tempos de resposta, que para muitos já não interessa, também faz merecer a revisão da cultura do litígio e questiona as tarefas clássicas e os postos de trabalho para os quais tradicionalmente se encaminham os bacharelados em direito.

Impõe-se, de outra parte, a preparação dos bacharelados para lidarem nesse novo cenário, desenvolvendo habilidades que facilitem a compreensão do tempo presente, bem como a capacidade de antever essas novas situações, que reclamam habilidades multidisciplinares e novas formas de atuação, para além da formulação, acompanhamento e resolução das demandas nos estritos limites do aparelho judiciário estatal.

Essa tentativa de mudança cultural e na preparação dos futuros profissionais do direito para os complexos desafios da sociedade pós-moderna deve começar a ser gestada, evidentemente, de forma mais especial, no período de formação acadêmica nos cursos de graduação, que em sua grande maioria, com exceções é claro, continuam a ser pensados e conduzidos como se ainda o modelo de sociedade fosse aquele do período agrícola e industrial.

Há que falar, inevitavelmente, no presente trabalho, sobre a situação atual do ensino jurídico, especialmente das faculdades de direito, em sua imensa maioria deficitárias e com modelos de formação obsoletos e formadoras de um saber acrítico, que não colabora para o enfrentamento dos desafios, tampouco fornece

aquelas habilidades que seriam desejáveis e necessárias ao mundo contemporâneo. Nesse diapasão:

Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas. Por isso, o cotidiano das disciplinas ensinadas nas faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando em seu lugar o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação (a inaceitação é sempre mal recebida), o encapsulamento de vontade de libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre presente exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação. Se é realidade hoje que Faculdades de Direito não formam juristas, propriamente ditos, pode-se ir mais longe para dizer que Faculdades de Direito sequer chegam a formar operadores do direito, mas produzem em escala quase fabril quantidades enormes de operários do sistema.<sup>89</sup>

O trecho acima reproduzido, ainda que com um tom bastante forte, revela de forma dura o grande cenário que existe na maior parte do ensino jurídico brasileiro, alicerçado em paradigmas ainda positivistas, desprezando-se aspectos mais ontológicos e valorativos do direito, com muita pouca margem de espaço à reflexão e à problematização.

No lugar de o ensino jurídico universitário fomentar a autonomia do educando e contribuir para a consolidação do processo educacional, que, como visto alhures, é mais amplo do que o ensino e a instrução, ele tem se revelado mais limitado e acaba por reduzir o ensino jurídico a um conjunto de técnicas, como se o fenômeno jurídico fosse apenas a lei expressa nos códigos, os comentários dos manuais ou mesmo as decisões emanadas dos tribunais, compiladas sinteticamente em repositórios jurisprudenciais que servem como guia.

Não se ignora aqui a necessidade de estudo da dogmática e da legislação em vigor, porém o que se critica é o desprezo a outros elementos que

---

<sup>89</sup> BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 393.

complementam o saber jurídico e possibilitam a formação de um senso crítico mínimo para o exercício das mais diferentes carreiras que se abrem ao bacharel em direito.

Esse grande mosaico que compõe os cenários das faculdades de direito no Brasil é ainda mais variado se considerarmos as dimensões continentais do País e as grandes peculiaridades regionais que existem nas condições de oferta do ensino; contudo, ainda que existam disparidades nos diferentes rincões do País, parece haver certa uniformidade nesse modelo de ensino que agora se critica.

Existe ainda outro dado a ser levado em conta, que consiste nas deficiências que muitas vezes acompanham os ingressantes dos cursos jurídicos, cuja formação na educação básica nem sempre forneceu os elementos que seriam desejáveis para um melhor desempenho no ensino superior, não apenas no campo jurídico, mas em qualquer área do conhecimento.

Nesse sentido, os problemas se agravam consideravelmente, na medida em que durante o período de permanência nos cursos jurídicos, no mais das vezes, certas habilidades básicas que seriam pressupostas inexistem, tampouco são trabalhadas adequadamente durante o período, como a capacidade de leitura e interpretação de textos, não apenas jurídicos e, de modo mais especial, a construção do senso crítico e o estímulo da autonomia.

Não por acaso, ainda que aqui não se forneçam dados estatísticos, muitos dos bacharelados almejam o ingresso no serviço público, sob o signo da segurança e estabilidade, ao contrário da iniciativa em outras áreas, menos seguras, mas igualmente promissoras e desafiadoras. Nesse sentido, seria curioso estudar os motivos e as intenções que levam, todos os semestres, milhares de pessoas a procurar os cursos de graduação em ciências jurídicas, embora esse não seja o objetivo do presente trabalho.

Existe, pois, um cenário muito complexo que envolve os cursos jurídicos no País e muitas seriam as possibilidades de abordagem, sob as mais diferentes perspectivas. A partir do recorte efetuado neste trabalho, o que se busca criticar aqui

é o descompasso, antes de tudo cultural, na mentalidade que quase sempre conduziu a formação dos futuros bacharéis.

A própria exaltação ao estudo excessivo da lei e dos códigos, a partir da memorização e dos repositórios de jurisprudência, hoje já não se mostra capaz de resolver todos os conflitos que se apresentam, pois a aplicação do clássico modelo subsuntivo, sempre muito valorizado, atualmente, em muitos casos se revela de difícil aplicação, especialmente em função de novas demandas e da complexidade social cada vez maior.

Obviamente não se pretende defender o fim ou mesmo o esgotamento do modelo subsuntivo, que em muitos casos ainda poderá ser útil, e sim apontar as situações que são fruto da complexidade pós-moderna que não se resolvem simplesmente com a clássica forma da subsunção.

Pense-se, por exemplo, nas novas tecnologias de informática, em questões envolvendo a propriedade intelectual em que a propriedade deixa de ser material e assume formas intangíveis. O que não falar da biotecnologia, das pesquisas genéticas realizadas de maneira profunda em muitas partes do mundo, ou então os conflitos coletivos envolvendo questões ambientais, que desafiam o modelo clássico de prestação jurisdicional, centrado nas disputas individuais.

Considerem-se, por exemplo, os possíveis conflitos nos dias atuais da sociedade da informação que poderiam surgir entre a liberdade de imprensa e informação e o direito à intimidade e a vida privada de uma autoridade pública, ambos garantidos pela Constituição. Somente a clássica subsunção dos fatos à norma, de forma mecânica, não resolveria o problema, e outros elementos precisariam ser considerados, e a capacidade de compreensão e crítica da situação precisaria ser bem trabalhada.

Não por acaso é que diante de situações ainda mais difíceis é que a chamada técnica da ponderação vem sendo utilizada, com explica Luis Roberto Barroso consiste:

A ponderação consiste, portanto, em uma técnica de decisão jurídica aplicável a casos difíceis, em relação aos quais a subsunção se mostrou insuficiente, especialmente quando uma situação concreta dá ensejo à aplicação de normas de mesma hierarquia que indicam soluções diferenciadas. A estrutura interna do raciocínio ponderativo ainda não é bem conhecida, embora esteja sempre associada às noções difusas de balanceamento e sopesamento de interesses, bens, valores ou normas. A importância que o tema ganhou no dia-a-dia da atividade jurisdicional, entretanto, tem levado a doutrina a estudá-lo mais cuidadosamente.<sup>90</sup>

Quadra referir, ainda, conforme apontado também por Barroso, que atualmente no Brasil, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, muitos dos temas mais candentes que ocupam a pauta dessa Corte Constitucional têm o seu encaminhamento posto na perspectiva da ponderação de valores, entre os quais destacamos os seguintes temas: (i) a relativização da coisa julgada; (ii) a eficácia horizontal dos direitos fundamentais; e (iii) a atividade da imprensa e o direito à honra, à imagem e à vida privada.<sup>91</sup>

Inelutável, portanto, que, à vista do contexto atual, as mudanças na concepção e na formação dos futuros bacharéis representam uma premente necessidade para que seja atenuado o descompasso existente e que eles sejam mais bem qualificados para o exercício das diversas atividades que se lhes apresentam na sociedade de hoje.

#### **4.3 Breve nota sobre os procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em direito no Brasil**

Dentro da perspectiva da necessidade de revisão dos modelos tradicionais de ensino jurídico, impõe-se, nesse passo, uma breve menção aos procedimentos essenciais para a autorização e o reconhecimento dos cursos de graduação em direito no Brasil, visto que podem se constituir em momentos importantes na busca

---

<sup>90</sup> BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 360.

<sup>91</sup> Cf. *Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 362-363.

pela melhoria da qualidade e melhor consonância com as necessidades da sociedade atual.

A oferta de ensino no Brasil não é monopólio estatal, é livre à iniciativa privada no Brasil, a teor do próprio Texto Constitucional em vigor, que, quando cuida da educação, assim expressa, *in verbis*:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A liberdade de exploração do ensino conferida à iniciativa privada não isenta os agentes particulares de se submeterem às exigências impostas pelo Poder Público na seara educacional, bem como o atendimento de padrões mínimos de qualidade que devem atender, que também vinculam as instituições de ensino mantidas pelo próprio Poder Público.

Centrando o foco no universo dos cursos jurídicos brasileiros, devemos ter presente que, para o início de funcionamento, a regra geral, especialmente na órbita da iniciativa privada, é submeter-se ao procedimento prévio de autorização e, antes do término da graduação da primeira turma de formandos, iniciar-se o procedimento tendente ao reconhecimento do curso.

Importa distinguir, portanto, a natureza jurídica dos procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos, que no dizer de Nina Beatriz Ranieri reside nos seguintes aspectos:

A autorização e o reconhecimento de cursos de ensino superior são atos administrativos unilaterais, vinculados, de competência do ministro da Educação ou do secretário de Estado da Educação (dependendo do sistema de ensino em que é oferecido), que garantem, respectivamente, possibilidade de funcionamento inicial do curso e a expedição de diplomas válidos em todo o território nacional [...]. Distinguem-se os procedimentos quanto à natureza do ato. A autorização tem natureza constitutiva, uma vez que atribui à pessoa jurídica uma qualidade que até então não possuía, ainda que apresentasse os requisitos necessários para recebê-la. O

reconhecimento, diversamente, tem natureza declaratória, posto exprimir a declaração de algo já existente.<sup>92</sup>

Como se verifica, o nascedouro de qualquer curso jurídico passa necessariamente pelos procedimentos prévios da autorização e do reconhecimento, que atestarão as condições mínimas de funcionamento, oferta e manutenção desses cursos para a comunidade acadêmica e para a população geral. Embora livre a iniciativa de oferta, a chancela do Poder Público é indispensável.

Na órbita do direito educacional, especialmente no âmbito do Ministério da Educação e de seus órgãos auxiliares, bem como nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, proliferam centenas de atos normativos expedidos para disciplinar os mais variados temas que possam interessar ao desenvolvimento e funcionamento da máquina pública.

À vista dessa grande abundância de fontes normativas, especialmente na esfera do Poder Executivo, seria impossível realizar aqui uma análise exaustiva de todos esses atos, bem como escaparia aos objetivos do presente trabalho, motivo pelo qual nos deteremos apenas nos principais instrumentos que versem a respeito do curso de direito.

Em linhas gerais, encontramos primeiramente as bases normativas na própria Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que são os instrumentos normativos que conferem os grandes traços arquitetônicos da educação brasileira, seja no aspecto do conteúdo principiológico, ou mesmo nas normas de caráter geral.

Mais especificamente sobre os cursos jurídicos, e relativamente à educação superior no Brasil, é importante mencionar o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, cuja redação foi alterada em parte pelo Decreto 6.603, de 12 de dezembro de 2007, editado pelo Presidente da República, que dispõe sobre o exercício das funções de

---

<sup>92</sup> RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado*: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 175-176.

regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Com efeito, o precitado Decreto cuida de estabelecer uma política que congrege as dimensões da regulação normativa, fiscalização pelo Poder Público e busca pela qualidade, designando os atores que estarão envolvidos nessa dinâmica, a teor de seu artigo 3.º, *in verbis*:

Art. 3.º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, na forma deste Decreto.

Assim é que a designação de diversos atores concede um sentido mais amplo àquele preceito inserido no Texto Constitucional de observância das exigências do Poder Público, bem como a busca pela qualidade na oferta do ensino, nessa perspectiva, ganha mais elementos para um exame mais amplo e ao mesmo tempo mais acurado.

O Decreto Presidencial cuida de explicitar as atribuições dos diversos partícipes, a começar pelo Ministro de Estado da Educação e demais órgãos que integram o Ministério, prosseguindo com as atribuições, no âmbito do Decreto, do Conselho Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

Prosseguindo, o decreto versa sobre os temas pertinentes à regulação, como a autorização de funcionamento, credenciamento e reconhecimento, bem como processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos diversos cursos superiores. É justamente nesse ponto que reside o permissivo legal para um importante aspecto sobre o procedimento de autorização e reconhecimento dos cursos de direito no Brasil.

O Decreto em exame faz menção expressa, em duas oportunidades, ao papel que incumbe à Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de seu Conselho Federal, no sentido de assegurar-lhe a oitiva nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos no Brasil, como se observa, *in verbis*:

Art. 31. A Secretaria competente receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

[...]

§ 3.º A Secretaria oficiará o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou o Conselho Nacional de Saúde, nas hipóteses do art. 28.

E ainda:

Art. 36. O reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

O Decreto ainda prossegue com normativas sobre outros cursos, como os superiores em tecnologia, bem como traça as normas atinentes à dimensão da supervisão dos cursos que tutela. A questão da dimensão envolvendo o tema da avaliação, a ser realizada pelo sistema do Sinaes, também é abordada e ocupa importante espaço nesse diploma normativo.

Após essa breve exposição panorâmica do decreto, convém deter-se no tema da participação da Ordem dos Advogados do Brasil nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos, tal como visto nos artigos antes transcritos.

#### *4.3.1 Sobre o papel da OAB e outros órgãos destinatários da formação jurídica*

A manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de seu Conselho Federal, decorre de expressa determinação legal, como visto anteriormente. Contudo, essa previsão legal não é fruto do acaso ou de mera

imposição sem razão, mas corresponde a uma luta que vem sendo capitaneada há muito tempo, com o intuito de melhoria das condições de ensino, que podemos identificar em vários momentos, por exemplo, a imposição de realização de Exame de Ordem.

A necessidade de oitiva do Conselho Federal da Ordem dos Advogados é vista com reserva por alguns, especialmente no segmento da educação superior privada, que alegam em linhas gerais que o curso de direito não se dedica à formação de advogados, mas, antes, cuida da formação de bacharéis em direito que, entre tantas possibilidades, poderá inclinar-se pelo exercício da advocacia ou não.

Nesse sentido a participação da Ordem dos Advogados do Brasil poderia gerar, na perspectiva antes mencionada, até certa espécie de “deformação” por assim dizer, porquanto se privilegiaria muito mais a formação em vista do exercício profissional da advocacia, ou, então, sob os prismas das exigências que o órgão colegiado dos advogados entendesse oportunas.

Ainda que a crítica exista nesse sentido, a participação da Ordem dos Advogados do Brasil nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos no Brasil representou um avanço e um elemento maior no sentido de respaldar a credibilidade e a viabilidade dos cursos jurídicos, bem como um critério a mais de aferição das reais condições de oferta dos cursos e sua conexão com a realidade, especialmente a local.

Para além do Ministério da Educação, responsável último dos processos de autorização e reconhecimento, a participação de um órgão de classe, nos moldes da OAB, pode colaborar no sentido de ampliar a fiscalização, e interessa, em última análise, à própria sociedade, que será a destinatária natural daqueles que realizarão os estudos jurídicos.

Há que observar, contudo, apenas a cautela no sentido de não transformar, ou mesmo de aferir, as condições objetivas para a autorização e reconhecimento somente sob o prisma do exercício profissional da advocacia, deixando de lado

outras dimensões importantes, como a pesquisa e as atividades de extensão, as quais devem ser as mais variadas possíveis a fim de possibilitar ao bacharelado formação mais ampla e integral.

Nesse sentido, acerca da necessidade de uma formação mais ampla e integral dos estudantes dos cursos jurídicos, talvez tenha chegado o momento de os processos de autorização e reconhecimento contarem com a participação de outros colegiados, na medida em que não apenas o segmento da advocacia é a destinatária dos egressos dos cursos jurídicos, mas toda a Magistratura, o Ministério Público, a Polícia Judiciária, entre outras que se acham inseridas nessas vertentes.

Seria muito salutar contar com a participação de outros órgãos destinatários da formação jurídica, no sentido de ampliar a perspectiva da formação e melhor preparar os bacharelados para as diversas realidades possíveis que se lhes apresentarão em seu futuro profissional.

Certamente, talvez houvesse a crítica contra essa iniciativa de boa parte do segmento privado que oferece os cursos jurídicos, pois talvez implicasse maiores prazos para apreciação dos pedidos de autorização e reconhecimentos, além de maiores custos e maiores exigências na construção de novos projetos de cursos jurídicos.

Contudo, poder-se-ia imaginar um órgão colegiado, integrado não apenas por representantes da Ordem dos Advogados do Brasil, mas também por representantes de outras instituições, e ainda da comunidade acadêmica, à semelhança do Conselho Nacional de Justiça, criado pela Emenda Constitucional 45, que congrega diferentes representantes envolvidos com o Poder Judiciário.

Portanto, seria possível congregarmos maiores esforços e aperfeiçoar os trabalhos que pensassem o ensino jurídico em sua totalidade, não apenas sob a ótica particularizada de cada segmento corporativo, sem descurar-se, evidentemente, do aspecto acadêmico, na medida em que a comunidade acadêmica, aquela que se dedica mais precipuamente à pesquisa, também seria ouvida.

Os desafios que a pós-modernidade, esse período ainda incerto, confuso e com muitas faces, traz para a área do direito instigam todos aqueles que, de alguma forma, têm relação com o direito, sejam estudantes, juízes, promotores, advogados, serventuários da justiça e, obviamente, com a vida das pessoas e das empresas em geral, locais em que nascem os conflitos que merecerão respostas e soluções novas, na medida da originalidade dos conflitos que emergem a cada dia.

Defende-se, portanto, nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos não somente a participação da Ordem dos Advogados do Brasil, mas também de outras instituições interessadas que possam pensar o tema da partir da totalidade, e não do caráter fragmentado que hoje ainda se manifesta em muitos aspectos.

#### *4.3.2 Instrumentos utilizados pelo Ministério da Educação para a autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos no Brasil*

Como visto, os procedimentos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos têm significados distintos e dizem respeito a momentos diferentes dos cursos jurídicos. Assim é que as exigências do Poder Público, por meio do Ministério da Educação, são expressas nos instrumentos de avaliação destinados aos processos de autorização e reconhecimento.

Ainda que não seja objetivo do presente trabalho realizar um estudo exaustivo de cada um dos instrumentos, convém mencionar alguns aspectos principais que se acham ali consignados e, de alguma maneira, que acabam por expressar as propostas oficiais com relação aos cursos jurídicos.

Nesse sentido, pode-se examinar brevemente o instrumento que diz respeito ao pedido de autorização de funcionamento dos cursos jurídicos, oferecido pelo Ministério da Educação, que se encontra anexo.<sup>93</sup>

Em síntese, o instrumento contempla três grandes dimensões que devem ser levadas em consideração, a saber: (i) dimensão organização didático-pedagógica; (ii) corpo docente; e (iii) instalações físicas, e cada uma dessas dimensões é desdobrada em itens pertinentes, que buscam explicitar e aferir a efetividade dessas três dimensões.

Nesse sentido, no âmbito da organização didático-pedagógica se observam os objetivos, a matriz curricular, os conteúdos e a metodologia a ser empregada. No tocante a essa dimensão específica, há que destacar a preocupação com o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a valorização das práticas interdisciplinares como elemento metodológico a ser empregado.

De fato, a valorização da interdisciplinaridade parece ser a tendência e, mais do que isso, uma necessidade diante da complexidade dos tempos atuais em que aquele modelo tradicional de ensino jurídico estanque e afastado de outros ramos do saber não responde mais de forma suficiente.

A segunda dimensão exposta no instrumento de autorização concentra-se no corpo docente da instituição de ensino e, como grande novidade, cuida do chamado Núcleo Docente Estruturante (NDE), importante inovação que visa conferir maior estabilidade ao corpo docente, bem como discutir e formular o projeto pedagógico do curso, de forma mais plural e democrática, além de garantir a implantação desse projeto.

A estabilidade do corpo docente, que deverá possuir contrato de trabalho com a instituição de ensino, é um importante elemento a garantir a continuidade e solidez do curso, razão pela qual se afigura uma prática muito salutar e relevante, de

---

<sup>93</sup> Anexo 10. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Direito\\_autorizacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Direito_autorizacao.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2009.

modo a impedir, ao menos em tese, receitas prontas desprovidas de maior efetividade e conexão com a realidade.

Contudo, um aspecto muito presente e utilizado como critério de pontuação na análise do Núcleo Docente Estruturante diz respeito à titulação acadêmica de seus componentes, o que sem dúvida é importante e vital. Porém, para além da titulação acadêmica, seria desejável encontrar elementos que também valorizem a experiência profissional de outros docentes, nas mais diversas profissões jurídicas, tais como delegados de polícia, agentes fiscais, juízes de direito, promotores, advogados, cuja experiência prática serviria como contraponto entre a teoria e a pesquisa acadêmica com a prática profissional do futuro bacharel.

Por fim, uma última observação acerca da terceira dimensão considerada, as instalações físicas da instituição. Trata-se de aspecto muito importante, pois, ao menos, traça critérios objetivos de aferição das condições de oferta do curso e serve como parâmetro para impedir excessos e descaso com as instalações físicas. Registre-se, nesse ponto, a expressa preocupação com a existência do Núcleo de Prática Jurídica como local para a realização de diversas atividades.

Entre as diversas atividades simuladas e reais que ali deverão se desenvolver merecem destaque positivo as práticas de arbitragem, negociação e mediação, que sem dúvida propiciam o despertar de um caráter menos litigioso e afeito às contendas de natureza forense nos estudantes do curso jurídico.

Somente a construção de uma cultura de prevenção de litígios poderá fazer com que o paradigma da formação orientada simplesmente ao foro possa ser, paulatinamente, substituído ou ao menos aperfeiçoado, visto que sempre haverá a necessidade ou possibilidade de atuação estatal na resolução dos conflitos.

A nosso ver, para além dessas atividades, deveria também haver uma maior preocupação com as atividades complementares, em ordem a reforçar o caráter interdisciplinar do curso jurídico, valorizando-se mais expressamente outras práticas e diálogos com outros ramos do saber, como a literatura em geral, a música, as

artes, o teatro, o cinema e outros elementos capazes de conferir formação mais ampla e humanista.

Existe, ainda, o segundo instrumento que comentaremos brevemente, qual seja aquele destinado ao reconhecimento dos cursos jurídicos, momento posterior ao pedido de autorização, que também se encontra anexo<sup>94</sup> e que se acha regulamentado pela Portaria 03, de 5 de janeiro de 2009, expedida pelo Ministro da Educação, que aprovou o precitado instrumento.

Em linhas gerais, esse instrumento não difere significativamente do primeiro analisado, compondo-se, igualmente, por três dimensões, a organização didático-pedagógica, corpo docente e as instalações físicas, e os itens que compõem e desdobram cada uma dessas dimensões praticamente são os mesmos, em quase sua totalidade.

Destaque-se como ponto positivo a valorização do tempo de experiência no magistério superior, bem como a experiência profissional na área jurídica do corpo docente, porquanto possibilita aos alunos tomarem contato com profissionais que muito poderão aportar ao sentido prático da formação dos alunos, muitas vezes servindo como exemplo e ponto de referência na escolha das futuras carreiras jurídicas, sem prejuízo, é claro, da titulação acadêmica.

Entretanto, um aspecto desse instrumento de avaliação, a nosso ver, mereceria ser revisto, qual seja o item 1.2.1, que inserido dentro da dimensão didático-pedagógica cuida da matriz curricular e, ao tratar das atividades práticas, fala da necessidade de priorizar práticas que fomentem uma abordagem ética e humanista na relação cliente e advogado.

Evidentemente, não se trata aqui de deixar de pugnar pela postura ética a nortear a postura entre advogado e cliente, que deverá ser sempre perseguida, a todo custo, porém, ao se mencionar expressamente a atividade advocatícia, corre-se

---

<sup>94</sup> Anexo 11. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2009/Direito\\_Reconhecimento.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/2009/Direito_Reconhecimento.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2009.

o risco de olvidar outras ocupações admissíveis dos estudantes dos cursos jurídicos e de alguma maneira tencionar o curso apenas a uma de suas possíveis vertentes.

Não se pode deixar de reconhecer, contudo, que a existência desses instrumentos, ainda que possam ser melhorados ou aperfeiçoados em alguns aspectos, representam significativo passo no sentido de pensar condições objetivas mínimas para a autorização de funcionamento e o reconhecimento dos cursos jurídicos em nosso país.

Outros aspectos também mereceriam maior reflexão, por exemplo, a maneira como são efetuadas as visitas *in loco* das comissões de avaliação, que normalmente são feitas de forma rápida, em poucos dias, o que muitas vezes não permite um maior contato com o cotidiano real e verdadeiro do curso, favorecendo, até mesmo, subterfúgios e artimanhas de instituições menos comprometidas com a seriedade dos cursos jurídicos.

Entretanto, repita-se, à guisa de conclusão deste tópico, que a existência desses instrumentos representa importante conquista na caminhada rumo à melhoria das condições dos cursos jurídicos no Brasil, no momento em que já se avizinha o bicentenário da fundação.

#### **4.4 Novas habilidades e novas competências necessárias no contexto da sociedade pós-moderna**

O mundo contemporâneo passa por uma série de transformações cuja velocidade nunca antes vista vem provocando novas demandas que despertam a necessidade de construção de novas habilidades e novas competências para situar-se no cenário pós-moderno. No campo do direito, e do ensino jurídico especialmente, a necessidade de repensar e preparar-se para esse novo cenário também se afigura uma tarefa urgente.

O advento de fenômenos como a globalização, a expansão e o crescimento dos grandes grupos transnacionais, a alteração de papéis tradicionalmente

cometidos ao Estado e suas instituições, a sociedade da informação, novas formas de trabalho, muito mais voltadas ao segmento dos serviços, com a substituição de modelos calcados na produção de bens tangíveis, com maior preponderância de bens intangíveis, entre outros fenômenos que poderíamos citar, deságuam em um cenário com múltiplos desafios.

Nessa perspectiva, a fim de apontar brevemente algumas novas habilidades e competências no cenário atual, tomaremos como referência o Relatório elaborado para a Unesco, que foi produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Delors, que contou com a participação de grandes especialistas do mundo todo.<sup>95</sup>

Com efeito, como aponta o citado relatório, cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso e dar respostas aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos diversos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências de nosso tempo.<sup>96</sup>

O relatório também aponta a necessidade de trabalhar com o conceito de educação ao longo de toda a vida, devendo estar assentada em quatro pilares, os quais explicitaremos a seguir: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver juntos; e (iv) aprender a ser.

A habilidade de aprender a conhecer consiste em combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, que significa, em definitivo, beneficiar-se da educação ao longo de toda a vida, em face das inúmeras oportunidades que se apresentam. Consiste, pois, esse primeiro pilar em suscitar uma atitude de abertura perante as possibilidades que se apresentam diuturnamente e a disponibilidade para o aprendizado.

---

<sup>95</sup> RELATÓRIO JACQUES DELORS. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2003.

<sup>96</sup> Idem, *ibidem*, p. 68.

O segundo pilar, denominado aprender a fazer, para além de significar uma aptidão ou qualificação para o desempenho de uma profissão, possui um significado mais amplo, que quer apontar para a capacidade de enfrentar numerosas situações e ainda trabalhar em equipe, o que se entrelaça com o terceiro, que fala em aprender a viver juntos.

A capacidade de trabalhar em equipe e viver juntos, especialmente no mundo atual, com uma pluralidade de sujeitos, os mais variados possíveis, desenvolve a compreensão do outro e a percepção das diferenças e das interdependências, que possibilitam a construção de projetos comuns e a prevenção de futuros conflitos, de maneira a valorizar o pluralismo e a compreensão mútua.

O quarto e último pilar, aprender a ser, aponta para um melhor desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de maneira a dotá-los de maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, todas as potencialidades de cada indivíduo devem ser trabalhadas ao máximo, tais como memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicação nos mais diversos ambientes e, muito especialmente, o senso crítico.

Esses quatro pilares, que articulam o conceito de educação ao longo de toda a vida, são considerados pelo relatório da Unesco a chave que abre as portas para o século XXI e consiste em aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade como momentos educativos.

Esses quatro pilares explicitados anteriormente são perfeitamente aplicáveis ao mundo do ensino jurídico, visto que aprender a conhecer na perspectiva de uma cultura geral é cada vez mais necessário para os profissionais do direito, que extraem da realidade os elementos essenciais para a formulação de regras e identificam, igualmente, os conflitos que a cada dia emergem da sociedade.

A capacidade de viver junto também é outro pilar indispensável, visto que, essencialmente, o direito articula-se em torno de um conflito de interesses ou mesmo na prevenção e harmonização de interesses diversos, contrapostos, razão pela qual quanto melhor a capacidade de convivência com as divergências e com as

adversidades, melhores serão as aptidões e as possibilidades de êxito dos profissionais do direito.

Trata-se, pois, de passar de um ensino jurídico voltado para a técnica para a instrução, ou para utilizar uma palavra mais forte, adestramento, para uma verdadeira educação jurídica, no sentido mais pleno do termo, tendente a impulsionar todas as potencialidades do sujeito, visando seu desenvolvimento integral.

Pode-se concluir com a afirmação extraída do relatório Jacques Delors, que assinala:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como a definição de novas políticas pedagógicas.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> RELATÓRIO JACQUES DELORS. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2003. p. 102.

## CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho consistiu em tentar descrever as características do tempo presente, apresentando o conceito de pós-modernidade, bem como em examinar as repercussões para o campo do ensino jurídico das profundas mudanças estruturais que hoje ocorrem na sociedade.

Para tanto, o itinerário percorrido assentou-se especialmente na pesquisa bibliográfica e histórica, com especial auxílio de documentos oficiais que contiveram as propostas curriculares do Estado para os cursos jurídicos nos diversos momentos de sua história, quase bicentenária.

Uma primeira observação que pode ser feita acerca da temática envolvendo a pós-modernidade é que esse conceito ainda se encontra em construção, passível de uma melhor delimitação, visto que ainda não existe um consenso absoluto sobre todo o seu significado, um tanto quanto plurívoco e relativo a muitos segmentos da vida social.

Argumenta-se, em síntese, que a idéia de pós-modernidade não poderia ser defendida na medida em que ainda não haveria o distanciamento necessário entre períodos históricos, a fim de construir um juízo de valor mais profundo sobre a caracterização do tempo presente, ou ainda, para alguns mais radicais, que sustentam que sequer houve modernidade, esse conceito, por conseguinte, seria absurdo.

Entretanto, ainda que se trate de um conceito que deva ser pacificado um pouco mais, a idéia de pós-modernidade não significa, necessariamente, contraposição à modernidade, ou mesmo sua negação. Trata-se, em realidade, de uma tentativa de descrever as características do tempo presente nos mais diversos segmentos, seja no campo social, cultural, familiar, profissional, universitário, entre outros.

Essa realidade difusa, incerta, variada, com muitas faces, abarca quase toda a sociedade e tem algumas características bem marcantes, conforme foi sustentado ao longo do trabalho, o que acaba por suscitar novas situações que desafiam os modelos jurídicos mais clássicos, e, nesse ponto, o próprio modelo de formação adotado pelos cursos jurídicos deve ser revisto.

Nesse sentido, uma segunda observação a ser feita, a partir dos estudos realizados, é que tradicionalmente os cursos jurídicos no Brasil foram construídos e pensados para os modelos da sociedade agrícola e da sociedade industrial, cujas características são muito diversas dos tempos pós-modernos em que hoje vivemos.

A sociedade agrícola e a industrial estavam articuladas sobre conceitos jurídicos bem determinados, precisos, menos abertos e, em razão do caráter pouco complexo desse tipo de sociedade, os conflitos jurídicos eram, igualmente, menos complexos, girando em torno, basicamente, de direitos de natureza individual, familiar, patrimonial.

As formas de resolução desses conflitos, essencialmente individuais, centravam-se muito mais no aparelho estatal, cuja força ainda permanecia intacta e imune ao grande processo de internacionalização e expansão dos grupos transnacionais e, por essa razão, pouco valor se dava às formas alternativas de solução de controvérsias, até mesmo pelo papel que o Estado exercia.

Com a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação, novos modos de vida começam a despontar e a dinâmica das relações sociais passa a sofrer sensíveis alterações, com o aparecimento de novos modos de produção, novas maneiras de trabalho, novas formas de vínculos sociais, valorização cada vez maior da propriedade intelectual e de bens intangíveis, o avanço inimaginável dos meios de comunicação e da informática, bem como a perda de força do Estado em um cenário globalizado.

É justamente nesse ponto que se acha a grande mudança de perspectiva que deve existir nos cursos jurídicos: evoluir de um pensamento construído nos tempos da sociedade agrícola e industrial para a percepção dos novos tempos da

sociedade da informação, em meio a esse contexto maior, que denominamos pós-modernidade.

Trata-se, pois, de rearticular o saber jurídico em consonância com os reclamos da sociedade atual, cujos conflitos reclamam novas formas de percepção e resolução. Cada vez mais os conflitos transcendem os meros interesses individuais, patrimoniais apenas, e ganham aspectos coletivos, com a imposição de novos temas na agenda contemporânea do direito e do ensino jurídico, por exemplo, o meio ambiente, os direitos humanos, a globalização econômica, entre outros.

Essa nova forma de percepção do jurídico na sociedade do século XXI somente será possível por meio da educação, tal como se deduz da Constituição Federal de 1988, que a entende e define em sentido amplo, apontando no sentido do caráter integral e totalizante da educação, diferente da mera instrução ou formação para o trabalho.

Considerando o conceito de educação presente no Texto Constitucional, uma terceira observação pode ser feita no sentido de constatar que ao longo de sua história a proposta oficial para os cursos jurídicos preocupou-se muito mais com o ensino e a instrução, com a formação para o exercício da profissão, descurando do caráter mais amplo da educação.

Acreditamos que a Carta Constitucional vigente, sob a perspectiva normativa, bem como os outros instrumentos normativos estudados, fornecem importantes parâmetros para que os cursos jurídicos sejam pensados no sentido de promover uma verdadeira educação jurídica, para além do mero formalismo reducionista.

Contudo, a grande e maior dificuldade, a nosso ver, ainda se encontra na mentalidade predominante da maior parte daqueles que têm relação com o mundo do direito em geral, que continuam a pensar em modelos concebidos em outras épocas, especialmente na sociedade agrícola e industrial, e que hoje cada vez mais estão esvaziados, com aplicação cada vez mais reduzida.

Resta, portanto, trabalhar mais fortemente o conceito de educação e atentar para as novas habilidades que hoje são necessárias, especialmente para compreender o tempo presente e situar-se adequadamente nesse verdadeiro mosaico que se apresenta para todos em tempos pós-modernos.

No tocante aos cursos jurídicos especificamente, a idéia de repensar a formação jurídica em vista das necessidades e das habilidades que hoje são essenciais, para as mais variadas profissões jurídicas, sustentamos que seria oportuno a implicação de um maior número de interlocutores e representantes de todos os segmentos e instituições destinatários da formação jurídica nesse debate.

Além da ampliação dos partícipes, com a criação de uma instância em que todos esses sujeitos antes apontados pudessem debater sobre a formação jurídica, bem como opinar a respeito dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em direito no Brasil, outros conteúdos deveriam ser oferecidos aos bacharelados.

Nesse sentido, propõe-se a adoção de matérias e disciplinas que estimulem a autonomia do educando nos cursos jurídicos, fazendo-o sair de uma postura mais tendente à passividade ou mesmo enxergar no Estado a única fonte satisfatória de realização pessoal e profissional, como se o emprego público representasse a certeza de se estar diante de um novo eldorado, razão pela qual sugerimos a obrigatoriedade da matéria de empreendedorismo nos cursos jurídicos.

À primeira vista pode soar estranha a proposta, descabida, fora de lugar, mas o que se pretenderia, em verdade, com essa prática seria estimular o educando a ver em si potencialidades ou dificuldades que antes desconhecia e fomentar a construção de uma autonomia e, até mesmo, ampliar-lhe perspectivas de desempenho profissional, para além do panorama tradicionalmente existente.

Outro ponto que merece ser valorizado são os aspectos humanísticos da formação e, nesse sentido, sustenta-se que a educação integral é a única saída diante da fragmentação cada vez maior do conhecimento e da sociedade geral. Urge

recuperar o sentido de unidade do conhecimento ante a tentativa de atomização do saber, com excessiva especialização e quase nenhuma generalidade.

A recuperação pelo sentido de unidade do conhecimento poderá ser auxiliada, de modo muito significativo, pela valorização, especialmente das disciplinas de ordem propedêutica, que ajudem o educando a construir uma visão mais abrangente do direito, para além da excessiva especialização e tecnicismo.

O oferecimento de uma visão mais abrangente do direito também poderia ser construído a partir de outros elementos auxiliares, por exemplo, a música, o teatro, a literatura, o cinema, as artes em geral, que, se bem trabalhados, conferem ao educando capacidade de observação, reflexão e senso crítico, além de fazer notar a presença do fenômeno do jurídico não somente nos códigos e livros de doutrina, mas principalmente naqueles fatos da vida cotidiana que são plasmados nas obras de arte em geral.

A interdisciplinaridade deve ser a palavra de ordem, portanto, a orientar a abertura do saber jurídico a novas matrizes epistemológicas, possibilitando uma maior integração entre os mais diversos ramos do saber, de tal modo que os estudantes possam dispor do maior número de elementos possíveis que lhes ajudem a compreender o mundo em que vivemos nos dias atuais.

Há que apostar ainda na construção de uma cultura de pacificação dos conflitos e de substituição da mentalidade excessivamente forense, calcada em uma cultura do litígio que foi construída ao longo do tempo em nosso país. Os tempos hoje são outros, os comportamentos exclusivamente demandistas já não se sustentam mais como outrora.

A cultura da conciliação, da mediação nos mais diversos segmentos, como o setor familiar, e mesmo da arbitragem, deve ser mais estimulada nos ambientes de formação jurídica, assim como uma cultura de prevenção de litígios, o que hoje, no mais das vezes, não ocorre na maior parte dos casos. Tudo é visto sob a ótica do litígio e da pretensão resistida de interesses.

Já no limiar do presente trabalho outra observação que merece ser feita é que somente a construção de uma nova mentalidade, por meio da educação, poderá fazer com que o ensino jurídico possa tentar responder adequadamente aos novos paradigmas.

Como ponto final desta conclusão, convém recordar a epígrafe transcrita, colocada no início deste trabalho, que serve também como metáfora para retratar a situação do ensino jurídico no Brasil.

A situação descrita por Carlos Drummond de Andrade certamente não é muito diferente da que vivemos nos dias atuais, em que os professores se deparam todos os dias, nas salas de aula, com os alunos cansados após uma longa jornada de trabalho ou, então, por conta das “canseiras desta vida”, assim como a postura adotada pelo professor também não parece estar distante da realidade.

O instigante tema da pós-modernidade e as transformações pelas quais passa a sociedade, com repercussões para o ensino jurídico, exigem uma mudança, sobretudo no plano cultural, e esta somente começará a ser gestada efetivamente com a participação de todos os implicados nesse processo.

Eis que chega a hora, portanto, de todos aqueles que têm a nobre missão de pensar o ensino jurídico deixarem de lado o comodismo, os velhos comportamentos acríticos, descompromissados com a realidade e, principalmente, o medo, para que possam despertar todos aqueles que ainda continuam a dormir e não se aperceberam do novo tempo que vivemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante e revisão cotejada de acordo com o texto latino por Antonio da Silveira Mendonça. São Paulo: Paulus, 1984.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 3. ed. Brasília: UNB, 2001.
- BARRETO, Vicente. O Estado de Direito e os cursos jurídicos: debate original. In: BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 181.
- BARROSO, Luis Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BARROS, Roque Spencer Maciel et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BASTOS, Aurélio Wander (Coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- . *Ética pós-moderna*. Tradução de João Rezende da Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- . *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- . *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- . *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- . *O mal-estar na pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERCOVICI, Gilberto. *Desigualdades regionais, Estado e Constituição*. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BITTAR, Eduardo C.B. *O direito na pós-modernidade e reflexões frankfurtianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Hermenêutica plural: possibilidades jusfilosóficas em contextos imperfeitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOURDÉ, Guy; MATIN, Hervé. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, [s.d.].
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O direito na sociedade complexa*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

CARTA Encíclica *Pascendi Dominici Gregis*. Papa Pio X. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_x/encyclicals/documents/hf\\_p-x\\_enc\\_19070908\\_pascendi-dominici-gregis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis_po.html)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*. Tradução de Ana Barradas. Lisboa: Campo da Comunicação, 2003.

CLÈVE, Cleverson Merlin. *O direito e os direitos: elementos para uma crítica do direito contemporâneo*. São Paulo: Max Limonad, 2001.

DIAS, José Augusto et al. *Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

DOSSE, François. *A história*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Edusc, 2003.

FALCÃO, Joaquim de Arruda. *Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FARIA, José Eduardo O.C. *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: Editora UNB, 1988.

———. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

———. *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social*. São Paulo: Edusp, 1988.

———. *O direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 1999.

FARIA, José Eduardo. *Sociologia jurídica: direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva, 2008.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Direito constitucional: liberdade de fumar, privacidade, estado, direitos humanos e outros temas*. Barueri: Manole, 2007.

———. *Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006

———. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FRANCA, Leonel. *A crise do mundo moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

FRANCO MONTORO, André. *Estudos de filosofia do direito*. São Paulo: RT, 1981.

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Org.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GILISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Tradução de A.M. Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

GUARDINI, Romano. *O fim da Idade Moderna: em procura de uma orientação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

HABERMAS, Jürgen. *A constelação pós-nacional: estudos políticos*. Tradução de Márcio Seligman-Silva. São Paulo: Littera-Mundi, 2001.

———. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: Ides, Letra Capital, 1999.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. *Introduction à La modernité*. Paris: Minuit, 1962, p. 10. Apud LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LIMA LOPES, José Reinaldo de. *O direito na história: lições introdutórias*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso*. 2009. 509 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Villela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. *Condição pós-moderna*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MARQUES, Claudia Lima. A crise científica do direito na pós-modernidade e seus reflexos na pesquisa. *Arquivos do Ministério da Justiça*, Brasília, v. 50, n. 189, p. 49-64, jan.-jun. 1998.
- MENDONÇA, Jacy de Souza. *O curso de filosofia do direito do Professor Armando Câmara*. Porto Alegre: Fabris, 1999.
- NEVES, Marcelo. *A constitucionalização simbólica*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

———. *Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil: o Estado Democrático de Direito a partir e além de Luhmann e Habermas*. Tradução do autor. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB: 1992.

———. *Ensino jurídico: parâmetros para a elevação da qualidade e avaliação*. Brasília: OAB: 1993.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. São Paulo: Edusc, 2003.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RELATÓRIO JACQUES DELORS. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para quem?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

———. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

———. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

———. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

———. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. *Teoria do direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Saraiva, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 LEI DE CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS

**LEI N.º 1.827, DE 11 DE AGOSTO DE 1827.**

Vide Decreto n.º 1.036A, de 1890

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

### 1.º ANNO

1.ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

### 2.º ANNO

1.ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2.ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

### 3.º ANNO

1.ª Cadeira. Direito patrio civil.

2.ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

### 4.º ANNO

1.ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2.ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

### 5.º ANNO

1.ª Cadeira. Economia politica.

2.<sup>a</sup> Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

Art. 2.<sup>o</sup> Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.<sup>o</sup> Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4.<sup>o</sup> Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5.<sup>o</sup> Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.<sup>o</sup> Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessarios.

Art. 7.<sup>o</sup> Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregaçãõ, servirão interinamente; submittendo-se porém á approvaçãõ da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8.<sup>o</sup> Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvaçãõ da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.<sup>o</sup> Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvaçãõ, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10.<sup>o</sup> Os Estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregaçãõ dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submittidos á deliberaçãõ da Assembléa Geral.

Art. 11.º O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

(L.S.)

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assemblèa Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criação de dous cursos juridicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada a fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 17 de agosto de 1827. – Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Demetrio José da Cruz.

**ANEXO 2**  
**DECRETO N.º 1.232 H, DE 02 DE JANEIRO DE 1891**

**DECRETO N. 1.232 H, DE 2 DE JANEIRO DE 1891**

*Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica.*

O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar, para as Instituições de Ensino Juridico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica, o regulamento que a este acompanha, assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar.

Palacio do Governo Provisorio, 2 de janeiro de 1891, 3.º da Republica.

MANOEL DEODORO DA FONSECA.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

**REGULAMENTO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO JURIDICO DEPENDENTES DO  
MINISTERIO DA INSTRUCÇÃO PUBLICA**

Art. 1.º Para diffusão do ensino juridico manterá o Governo Federal as actuaes Faculdades de Direito e poderá fundar ou subvencionar outras que julgue necessarias.

**TITULO I**

*DAS FACULDADES FEDERAES*

**CAPITULO I**

*DOS CURSOS*

Art. 2.º Haverá em cada uma das Faculdades de Direito tres cursos: o de sciencias juridicas, o de sciencias sociaes, o de notariado.

Art. 3.º O curso de sciencias juridicas comprehenderá o ensino das seguintes materias:

Philosophia e historia do direito;

Direito publico e constitucional;

Direito romano;

Direito criminal, incluindo o direito militar;

Direito civil;

Direito commercial, incluindo o direito maritimo;

Medicina legal;

Processo criminal, civil e commercial;

Pratica forense;

Historia do direito nacional;

Noções de economia politica e direito administrativo.

Art. 4.º As materias deste curso constituirão objecto de quatro series de exames:

1.ª serie

1.ª cadeira. Philosophia e historia do direito.

2.ª cadeira. Direito publico e constitucional.

2.ª serie

1.ª cadeira. Direito romano.

2.ª cadeira. Direito civil.

3.ª cadeira. Direito commercial.

4.ª cadeira. Direito criminal.

### 3.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Medicina legal.

2.<sup>a</sup> cadeira. Direito civil, continuação da 2.<sup>a</sup> cadeira da 2.<sup>a</sup> serie.

3.<sup>a</sup> cadeira. Direito commercial, continuação da 3.<sup>a</sup> cadeira da 2.<sup>a</sup> serie.

### 4.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Historia do direito nacional.

2.<sup>a</sup> cadeira. Processo criminal, civil e commercial.

3.<sup>a</sup> cadeira. Noções de economia politica e direito administrativo.

4.<sup>a</sup> cadeira. Pratica forense.

Art. 5.<sup>o</sup> O curso de sciencias sociaes constará das seguintes:

Philosophia e historia do direito;

Direito publico;

Direito constitucional;

Direito das gentes;

Diplomacia e historia dos tratados;

Sciencia da administração e direito administrativo;

Economia politica;

Sciencia das finanças e contabilidade do Estado;

Hygiene publica;

Legislação comparada sobre o direito privado (noções).

Art. 6.<sup>o</sup> Estas materias constituirão objecto de tres series de exames:

1.<sup>a</sup> serie

A mesma do curso de ciencias juridicas.

2.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Direito das gentes, diplomacia e historia dos tratados.

2.<sup>a</sup> cadeira. Economia politica.

3.<sup>a</sup> cadeira. Hygiene publica.

3.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Sciencia da administração e direito administrativo.

2.<sup>a</sup> cadeira. Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

3.<sup>a</sup> cadeira. Legislação comparada sobre o direito privado (noções).

Art. 7.<sup>o</sup> As materias do curso do notariado constituirão objecto das duas seguintes series de exames:

1.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Explicação succinta do direito patrio constitucional e administrativo.

2.<sup>a</sup> cadeira. Explicação succinta do direito patrio criminal, civil e commercial.

2.<sup>a</sup> serie

1.<sup>a</sup> cadeira. Explicação succinta do direito patrio processual.

2.<sup>a</sup> cadeira. A quarta cadeira da quarta serie do curso de ciencias juridicas.

Art. 8.<sup>o</sup> Para o ensino das materias que formam o programma dos tres cursos haverá as seguintes cadeiras:

Uma de philosophia e historia do direito;

Uma de direito publico e constitucional;

Uma de direito romano;

Uma de direito criminal;

Duas de direito civil;

Duas de direito commercial;

Uma de historia do direito nacional;

Uma de medicina legal;

Uma de processo criminal, civil e commercial;

Uma de pratica forense;

Uma de direito das gentes, diplomacia e historia dos tratados;

Uma de sciencia da administração e direito administrativo;

Uma de economia politica;

Uma de sciencia das finanças e contabilidade do Estado;

Uma de hygiene publica;

Uma de legislação comparada sobre o direito privado (noções);

Uma de explicação succinta de direito patrio e civil, commercial e criminal;

Uma de explicação succinta de direito patrio constitucional e administrativo;

Uma de explicação succinta do direito patrio processual;

Uma de noções de economia politica e direito administrativo.

O estudo das cadeiras de direito constitucional, criminal, civil, commercial e administrativo será sempre acompanhado da comparação da legislação do Brazil com a das outras nações cultas.

O ensino das materias que compoem os cursos das Faculdades será dividido entre os lentes e os substitutos, os quaes serão obrigados a fazer os cursos complementares de que trata o art. 12.

**ANEXO 3**  
**LEI N. 314, DE 30 DE OUTUBRO DE 1895**

**LEI N. 314, DE 30 DE OUTUBRO DE 1895**

*Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito.*

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil:

Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a lei seguinte:

Art. 1.º A partir do primeiro anno lectivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1.º ANNO

1.ª cadeira Philosophia do direito.

2.ª cadeira Direito romano.

3.ª cadeira Direito publico e constitucional.

2.º ANNO

1.ª cadeira Direito civil (1.ª cadeira).

2.ª cadeira Direito criminal (1.ª cadeira).

3.ª cadeira Direito internacional publico e diplomacia.

4.ª cadeira Economia politica.

3.º ANNO

1.ª cadeira Direito civil (2.ª cadeira).

2.ª cadeira Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2.ª cadeira)).

3.<sup>a</sup> cadeira Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4.<sup>a</sup> cadeira do 2.<sup>o</sup> anno).

4.<sup>a</sup> cadeira Direito commercial (1.<sup>a</sup> cadeira).

4.<sup>o</sup> ANNO

1.<sup>a</sup> cadeira Direito civil (3.<sup>a</sup> cadeira).

2.<sup>a</sup> cadeira Direito commercial (especialmente o direito maritimo, fallencia e liquidação judicial).

3.<sup>a</sup> cadeira Theoria do processo civil, commercial e criminal.

4.<sup>a</sup> cadeira Medicina publica.

5.<sup>o</sup> ANNO

1.<sup>a</sup> cadeira Pratica forense (continuação da 3.<sup>a</sup> cadeira do 4.<sup>o</sup> anno).

2.<sup>a</sup> cadeira Sciencia da administração e direito administrativo.

3.<sup>a</sup> cadeira Historia do direito e especialmente do direito nacional.

4.<sup>a</sup> cadeira Legislação comparada sobre o direito privado.

§ 1.<sup>o</sup> Para o ensino destas materias haverá 19 lentes cathedaticos e oito substitutos que serão:

Um de direito romano, direito civil e legislação comparada;

Um de direito commercial;

Um de direito criminal;

Um de medicina publica;

Dous de philosophia do direito, direito publico e constitucional, direito internacional publico e diplomacia e direito nacional;

Um de economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado, sciencia da administração e direito administrativo;

Um de theoria do processo civil, commercial e criminal e pratica forense.

§ 2.º Os substitutos de direito romano, direito publico e constitucional, direito commercial (2ª cadeira) e medicina publica farão sempre cursos complementares sobre a parte do programma, que lhes for determinada pela Congregação, de accordo com o professor da respectiva cadeira.

Estes cursos começarão quando entender conveniente a Congregação, nunca, porém, depois de tres mezes da abertura das aulas.

Os demais substitutos sómente farão cursos complementares das outras materias, quando assim julgar preciso a Congregação e em virtude de solicitação do professor da cadeira.

§ 3.º As funções de preparador das cadeiras de medicina legal e hygiene serão exercidas pelo substituto de medicina publica logo que vagarem os logares de preparador actualmente providos.

Art. 2.º No regimen das Faculdades de Direito serão observados os seguintes preceitos:

§ 1.º As aulas serão abertas no dia 15 de março e encerradas no dia 15 de novembro.

§ 2.º Os lentes das cadeiras, cujas materias continuam a ser ensinadas no anno seguinte, deverão proseguir nellas até que se termine o curso respectivo.

§ 3.º A prelecção durará uma hora, podendo o lente ouvir qualquer dos alumnos. Duas vezes por mez haverá exercicios praticos, segundo a fórma que o lente determinar.

§ 4.º Para a verificação da frequencia nas aulas haverá um livro especial, no qual inscreverão os alumnos os seus nomes.

Deste livro, que ficará sob a guarda do professor da cadeira, serão extrahidas no fim de cada mez as respectivas notas para o reconhecimento do numero de faltas dadas pelos alumnos; affixando-se edital no edificio em que funcionar a Faculdade, afim de que possam ser feitas as reclamações que forem justas.

§ 5.º Haverá duas épocas de exames: a primeira logo depois de encerradas as aulas; e a segunda quinze dias antes de começar o novo anno lectivo.

§ 6.º Na primeira época somente serão admittidos a exame os estudantes matriculados.

Na segunda serão admittidos:

a) o alumno que em qualquer das aulas do curso que frequentar, comprehendidas as dos cursos complementares, der 40 faltas, o qual por tal motivo não poderá ser admittido a exame na primeira época;

b) os alumnos de cursos particulares, comprehendidos nesta classe todos os que não forem matriculados;

c) os reprovados na primeira época, paga por estes nova taxa integral da matricula;

d) os alumnos matriculados, que por motivo justificado não tiverem feito exame na época anterior.

O exame versará sobre os pontos que a commissão examinadora formular no acto, excepto para os alumnos contemplados na ultima classe.

§ 7.º Em nenhuma das épocas poderá o alumno ser examinado nas materias de mais de um anno.

O alumno que tiver prestado exame das materias de um anno na primeira época não poderá ser admittido a exame das materias do anno subsequente na segunda época.

O alumno, porém, reprovado sómente em uma das materias do anno, poderá matricular-se no curso immediato e prestar exame das disciplinas deste anno em qualquer das épocas, sendo primeiramente aprovado na materia do anno anterior.

§ 8.º As provas escripta e oral deverão ser feitas na mesma época, annullando-se a prova escripta, si por qualquer motivo o alumno não completar o exame.

§ 9.º O alumno só poderá ter guia de uma para outra Faculdade depois de ter prestado o exame do anno.

§ 10. As penas disciplinares applicadas por qualquer das Faculdades officiaes, ou a estas equiparadas, serão respeitadas pelas outras.

Art. 3.º Ficam abolidos os Cursos especiaes de sciencias juridicas, de sciencias sociaes e de notariado; continuando, porém, o de sciencias juridicas por mais tres annos, o de sciencias sociaes por dous e o de notariado por um, si nelles houver estudantes matriculados o que queiram concluil-os; observando-se em taes Cursos o regimen adoptado por esta lei.

Art. 4.º Os lentes das cadeiras extinctas e os actuaes substitutos serão transferidos para as novas cadeiras e para os logares de substitutos creados por esta lei, precedendo proposta da Congregação respectiva. Os actuaes professores de philosophia e historia do direito e direito nacional continuarão a exercer: o primeiro a cadeira de philosophia do direito, e o segundo a de historia, especialmente do direito nacional.

Parapho unico. O lente cathedratico que não for aproveitado ficará, todavia, gosando de todas as suas regalias, até que, vagando qualquer cadeira, seja encarregado do ensino da materia nella comprehendida.

Art. 5.º As Faculdades Livres, para serem reconhecidas e poderem gosar das regalias e vantagens estabelecidas na legislação vigente, deverão ter um patrimonio de 50:000\$, representado por apolices da divida publica geral ou pelo edificio em que as mesmas funcionarem, e provar uma frequencia nunca inferior a 30 alumnos por espaço de dous annos, além da observancia do regimen de ensino prescripto nesta lei.

Parapho unico. A's actuaes Faculdades Livres é concedido o prazo de cinco annos para a constituição deste patrimonio.

Art. 6.º As Faculdades Livres deverão organizar os seus estatutos de accordo com o regimen adoptado na presente lei.

Art. 7.º O Governo nomeará para cada uma das Faculdades Livres um fiscal de reconhecida competencia scientifica em assumptos de ensino juridico, o qual em relatorios semestraes exporá quanto houver verificado sobre o programma e merecimento do ensino, marcha do processo dos exames, natureza das provas exhibidas e, finalmente, sobre a observancia da legislação em vigor, quer quanto às condições de admissão à matricula, quer quanto ao regimen do ensino adoptado nas referidas Faculdades.

Art. 8.º A admissão à matricula sem preenchimento das condições exigidas na lei ou a inobservancia das regras estatuidas para o processo dos exames, verificadas por denuncia do fiscal, ou de qualquer cidadão, em inquerito para tal fim ordenado, com audiencia da Faculdade, dará logar á suspensão da mesma Faculdade por um a dous annos.

§ 1.º Verificada a pratica de abuso quanto á identidade dos alumnos nos exames ou collação dos grãos, immediatamente será cassado à instituição o título de Faculdade com as prerogativas a elle inherentes.

Só por decreto poderá ser suspensa a Faculdade ou cassado o seu título.

§ 2.º As irregularidades ou abusos de outra natureza, que acarretem o abatimento do nivel moral do ensino nestes institutos, darão logar á censura publica.

Art. 9.º Os fiscaes perceberão a gratificação annual de 2:400\$ paga pela respectiva Faculdade livre, que a recolherá em prestações semestraes á repartição federal pelo Governo designada.

Art. 10. Ao concurso para provimento dos logares de lente cathedratico e substituto de medicina publica poderão ser admittidos os doutores em medicina.

§ 1.º O concurso será feito perante um jury de sete membros, sendo tres professores da respectiva Faculdade, eleitos pela congregação, e quatro doutores em medicina, nomeados pelo Governo, podendo ser para tal fim escolhidos professores das Faculdades officiaes.

§ 2.º O director da Faculdade presidirá o concurso, sem todavia ter voto na escolha de candidato.

§ 3.º Terminado o concurso, e reunindo-se a congregação para a apresentação official do candidato, poderá esta divergir do voto emittido pelo jury, e, motivando neste caso o seu parecer, o Governo escolherá entre os dous candidatos.

§ 4.º Em igualdade de condições serão preferidos os bachareis ou doutores em direito.

Art. 11. O Governo expedirá os estatutos e regulamentos precisos para a execução desta lei, consolidando as disposições das actuaes Instituições de ensino juridico, que continuarem em vigor.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrario.

Capital Federal, 30 de outubro de 1895, 7.º da Republica.

PRUDENTE J. DE MORAES BARROS.

Dr. Antonio Gonçalves Ferreira.

**ANEXO 4**  
**DECRETO N. 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931**

**DECRETO N. 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931.**

*Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.*

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil

**DECRETA:**

**TÍTULO I**

*FINS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO*

Art. 1.º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2.º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos atos desígnios universitários.

Art. 3.º O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos.

Art. 4.º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras.

## **TÍTULO II**

### *CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS*

#### **CAPÍTULO I**

##### *GENERALIDADES*

Art. 5.º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I – congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II – dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III – dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária:

IV – submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Art. 6.º As universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres.

Parágrafo único. Os governos estaduais poderão dotar as universidades por eles organizadas com patrimônio próprio, mas continuarão obrigados a fornecer-lhes, os recursos financeiros que se tornarem necessários a seu regular funcionamento.

Art. 7.º A organização administrativa e didática de qualquer universidade será instituída em estatutos aprovados pelo ministro da Educação e Saúde Pública e que só poderão ser modificadas por proposta do Conselho Universitário ao mesmo Ministro, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 8.º O Governo Federal, mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, poderá realizar acordo com os governos estaduais para a organização de universidades federais, constituídas de institutos de ensino superior federais e estaduais, os quais continuarão a gozar de personalidade jurídica própria e exercerão a atividade universitária com os recursos financeiros concedidos pelos Governos Federal e Estadual, ou por dotações de quaisquer procedência.

Parágrafo único. O mesmo acordo, em casos especiais, poderá ser realizado entre o Governo e fundações privadas, para os efeitos da organização de universidades regionais federais.

Art. 9.º As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade.

Parágrafo único. Nas universidades oficiais, federais ou estaduais, quaisquer modificações que interessem fundamentalmente a organização administrativa ou didática dos institutos universitários, só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. Os direitos decorrente da personalidade jurídica, que forem reconhecidos aos institutos componentes da universidade, só poderão ser exercícios em harmonia e em conexão com os direitos da personalidade jurídica que competem a universidade.

Art. 11. Qualquer universidade poderá ampliar a sua atividade didática pela incorporação progressiva de novos institutos de ensino superior de natureza técnica ou cultural, mediante prévia aprovação do Conselho Universitário da respectiva universidade.

§ 1.º A incorporação, para ser efetivada, dependerá, nas universidades federais, de decreto do Governo Federal e, nas universidades equiparadas, de ato do ministro da Educação e Saude Pública, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 2.º Aos particulares que houverem contribuindo com donativos para a fundação ou manutenção de universidade ou de seus institutos poderá ser assegurado, pelos estatutos universitários, o direito de verificar a regular aplicação dos donativos feitos e de participar pessoalmente ou por meio de representante junto ao Conselho Universitário da administração do patrimônio doado.

## **CAPÍTULO II**

### *EQUIPARAÇÃO DAS UNIVERSIDADES*

Art. 12. As universidades estaduais ou livres poderão ser equiparadas, às universidades federais para os efeitos da concessão de títulos dignidades e outros privilégios universitários, mediante inspeção prévia pelo Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. O ministro da Educação e Saúde Pública fixará em instruções especiais e processo de inspeção prévia, e quais os elementos mínimos de ordem material e financeira necessários a equiparação.

Art. 13. As universidades estaduais e livres equiparadas ficarão sujeitas, à fiscalização do Governo Federal, por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, que verificará a fiel observância de todos os preceitos legais e estatutários que regem a organização e o funcionamento da universidade e dos institutos que a compuserem, solidários e estritamente responsáveis pela eficiência do ensino neles ministrado.

Parágrafo único. A equiparação das universidades estaduais ou livres poderá ser suspensa enquanto não forem sanadas graves irregularidades porventura verificadas no seu funcionamento, e será cassada por decreto do Governo Federal desde que, mediante prévio inquérito e ouvido o Conselho Nacional de Educação, ficar comprovado que não mais preenchem os seus fins.

## **TÍTULO III**

### *ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA*

Art. 14. As universidades serão administradas:

- a) por um Reitor;
- b) por um Conselho Universitário.

Parágrafo único. Na Universidade haverá uma reitoria, tendo anexa uma secretaria geral, uma seção de contabilidade e quaisquer outros serviços que se fizerem necessários ao perfeito funcionamento da atividade administrativa universitária.

## CAPÍTULO I

### *NOMEAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR*

Art. 15. O Reitor é o órgão executivo supremo da Universidade.

Parágrafo único. Constituem requisitos essenciais para ser provido no cargo:

- a) ser brasileiro nato;
- b) pertencer ao professorado superior;

Art. 16. O Reitor, nas universidades federais e estaduais, será de nomeação dos respectivos governos, devendo a escolha recair em nome constante de uma lista tríplice, organizada em votação uninominal pelo Conselho Universitário.

Parágrafo único. O Reitor será nomeado pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido desde que seja incluído novamente na lista tríplice.

Art. 17. A escolha do Reitor nas universidades equiparadas será regulada nos seus estatutos, dependendo, porém, a posse efetiva no cargo de prévia assentimento do ministro da Educação e Saúde Pública, que poderá vetar a nomeação quando o candidato não oferecer garantias ao desempenho de tão altas funções.

Art. 18. Constituem atribuições do Reitor:

I – representar e dirigir a Universidade, velando pela fiel observância dos seus estatutos;

II – convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Universitário;

III – assinar, conjuntamente com respectivo diretor do instituto universitário, os diplomas conferidos pela Universidade;

IV – administrar as finanças da Universidade;

V – nomear, licenciar e demitir o pessoal administrativo da reitoria;

VI – superintender os serviços da secretaria geral e os serviços anexos;

VII – nomear ou contratar professores de acordo com as resoluções do Conselho Universitário;

VII – dar posse aos diretores dos institutos da Universidade;

IX – exercer o poder disciplinar;

X – desempenhar todas as demais atribuições inerentes ao cargo de diretor, de acordo com os dispositivos estatutários e com os moldes gerais do regime universitário.

Art. 19. O reitor submeterá anualmente aos poderes competentes o orçamento da Universidade para o ano subseqüente, acompanhado de relatório minucioso sobre a vida universitária e de uma exposição das medidas relacionadas em benefício do ensino.

Art. 20. O Reitor terá direito a uma verba de representação sem prejuízo da remuneração que lhe couber pelo exercício do cargo de professor, de cujas funções ficará dispensado enquanto exercer a reitoria.

Art. 21. O Reitor usará nas solenidades universitárias de vestes talares, com o distintivo das suas altas funções estabelecido no regimento interno da Universidade.

## **CAPÍTULO II**

### *CONSTITUIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO*

Art. 22. O Conselho Universitário, órgão consultivo e deliberativo da Universidade, sob a presidência do Reitor, será constituído:

- a) pelos direitos dos institutos que compõem a Universidade;
- b) por um representante de cada um dos institutos a que se refere o art. 5.º, item I, eleito pela respectiva congregação;
- c) por um representante, eleito pela respectiva congregação, de cada instituto, não compreendido no art. 5.º, item I, que se constituir de unidades didaticamente autônomas;
- d) por um representante dos docentes livres, eleitos em assembléia geral dos docentes livres de todos os institutos universitários;
- e) por um representante de associação, que for constituída pelos diplomados da Universidade em épocas anteriores;

f) pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes, a que se refere o art. 107.

§ 1.º O Conselho Universitário elegerá o seu vice-presidente, que substituirá o Reitor nos seus impedimentos, ou, em caso de vacância, o substituirá enquanto não se proceder à nomeação de novo Reitor.

§ 2.º O Conselho Universitário se reunirá ordinariamente, pelo menos, de três em três meses, por convocação do Reitor, e extraordinariamente, com indicação precisa da matéria a tratar, quando convocado pelo Reitor, ou requererem dois terços dos seus membros.

§ 3.º O Conselho Universitário deliberará validamente com a presença de seus membros.

§ 4.º O comparecimento dos membros do Conselho Universitário, salvo motivo justificado, é obrigatório e prefere a qualquer serviço do magistério.

§ 5.º Aos membros dos corpos docente e discente será assegurado o direito de comparecer à sessão do Conselho Universitário nos termos do art. 96.

§ 6.º O mandato dos representantes, a que se referem as alíneas b), c), d) e e) deste artigo, será pelo prazo de três anos, podendo ser renovado.

Art. 23. Constituem atribuições do Conselho Universitário:

I – exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade;

II – organizar a lista tríplice para o provimento do cargo de reitor;

III – eleger o seu vice-presidente;

IV – elaborar o regimento interno do Conselho e da Universidade;

V – aprovar os regimentos internos, organizados para cada um dos institutos universitários, pelos respectivos Conselhos técnico-administrativos;

VI – deliberar sobre quaisquer modificações do Estatuto da Universidade, de acordo com os altos interesses do ensino;

VII – aprovar modificações, dos regulamentos de cada um dos institutos da Universidade, atendidas as restrições constantes deste Estatuto;

VIII – aprovar as propostas dos orçamentos anuais dos institutos universitários, remetidos ao Reitor pelos respectivos diretores;

IX – organizar o orçamento de despesas da reitoria e suas dependências, fixando as quotas anuais com que deve contribuir para esse orçamento cada um dos institutos universitários;

X – autorizar as despesas extraordinárias não previstas nos orçamentos dos institutos universitários, que atendam a necessidades do ensino;

XI – aprovar a prestação de contas, de cada exercício, feita ao Reitor pelos diretores dos institutos universitários;

XII – resolver sobre a aceitação de legados e donativos, e deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;

XIII – autorizar acordos entre os institutos universitários e sociedades industriais, comerciais ou particulares para a realização de trabalhos ou pesquisas;

XIV – autorizar o contrato de professores para a realização de cursos nos institutos universitários;

XV – organizar o quadro dos funcionários administrativos da reitoria e dos institutos universitários e autorizar a nomeação de pessoal extranumerário dentro das verbas disponíveis;

XVI – resolver sobre os mandatos universitários para a realização de curso de aperfeiçoamento ou de especialização, por iniciativa própria ou por proposta de qualquer instituto da Universidade;

XVII – organizar, de acordo com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferências de extensão universitária;

XVIII – deliberar sobre assuntos didáticos de ordem geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino, não determinadas em regulamentos, propostas por qualquer dos institutos da Universidade, atendidas as condições em que se exercita a autonomia universitária;

XIX, decidir sobre a concessão do título de professor honoris causa;

XX – criar e conceder prêmios pecuniários ou honoríficos destinados a estimular e recompensar atividades universitárias;

XXI – deliberar, em grau do recurso, sobre a aplicação de penalidades, de acordo com os dispositivos do regimento interno da Universidade;

XXII – deliberar sobre providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre o fechamento de cursos e mesmo de qualquer instituto universitário;

XXIII – deliberar sobre questões omissas deste Estatuto ou do regimento interno da Universidade e dos institutos universitários.

#### **TÍTULO IV**

##### *ASSEMBLÉIA UNIVERSITÁRIA*

Art. 24. A assembléia universitária é o organismo constituído pelo conjunto dos professores de todos os institutos universitários.

Art. 25. A assembléia universitária realizará anualmente uma reunião solene, destinada:

I – a tomar conhecimento, por uma exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e dos progressos e aperfeiçoamentos realizados em qualquer dos institutos da Universidade.

II – a assistir à entrega dos diplomas de doutores de títulos honoríficos.

§ 1.º Na reunião solene de que trata este artigo, para o qual serão convidadas as altas autoridades da República, um dos professores, designado pelo Conselho Universitário, dissertará tema de interesse geral, concernente à educação em qualquer dos seus múltiplos aspectos.

§ 2.º Em casos excepcionais o Reitor poderá convocar reunião extraordinária da assembléia universitária para assunto de alta relevância, que interesse à vida conjunta dos institutos universitários.

## TÍTULO V

### *ADMINISTRAÇÃO DOS INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS*

Art. 26. Os institutos universitários serão administrados:

- a) por um Diretor;
- b) por um Conselho técnico-administrativo;
- c) pela Congregação.

Parágrafo único. A administração dos institutos das universidades estaduais e livres poderá admitir variantes, estabelecidas nos respectivos regulamentos, no que respeita à existência do conselho técnico-administrativo, à investidura do Diretor e à constituição da congregação.

## CAPÍTULO I

### *NOMEAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR*

Art. 27. O diretor dos institutos universitários federais é órgão executivo da direção técnica-administrativa e será nomeado pelo Governo, que o escolherá de uma lista tríplice na qual serão incluídos os nomes de três professores catedráticos, em exercício, do mesmo instituto, dois deles eleitos por votação uninominal pela respectiva Congregação e eleito o terceiro pelo Conselho Universitário.

§ 1.º O Conselho Universitário, recebida a lista da Congregação e acrescida do nome de sua escolha, deverá enviar a proposta de nomeação ao Governo dentro do prazo máximo de trinta dias a contar da data em que se verificou a vaga.

§ 2.º Se, dentro do prazo acima fixado, não for enviada a proposta de que trata o parágrafo anterior, nomeará o Governo o diretor, escolhendo-o livremente dentre os professores catedráticos do mesmo instituto.

§ 3.º O diretor terá exercido pelo prazo de três anos e só poderá figurar na lista tríplice seguinte pelo voto de dois terços da Congregação ou do Conselho Universitário.

Art. 28. Constituem atribuições do diretor de cada instituto universitário:

I – entender-se com os poderes superiores sobre todos os assuntos que interessem ao instituto e dependam de decisões daqueles;

II – representar o instituto em quaisquer atos públicos e nas suas relações com outros ramos da administração, instituições, científicas e corporações particulares;

III – assinar, conjuntamente com o Reitor, os diplomas expedidos pelo instituto;

IV – fazer parte do Conselho Universitário;

V – assinar e expedir certificados dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização;

VI – convocar e presidir as reuniões do Conselho técnico-administrativo e da Congregação;

VII – executar e fazer executar as decisões dos órgãos administrativos da Universidade;

VIII – dirigir a administração do instituto, de acordo com os dispositivos regulamentares e com decisões do Conselho técnico-administrativo e da Congregação;

IX – fiscalizar a fiel execução do regime didático, especialmente no que respeita a observância de horários e programas, à atividade de professores, docentes livres, auxiliares de ensino e estudantes;

X – manter a ordem e a disciplina em todas as dependências do instituto, e propor ao Conselho técnico-administrativo providências que se façam necessárias;

XI – superintender todos os serviços administrativos do instituto;

XII – remover de um para outro serviço os funcionários docentes e administrativos, de acordo com as necessidades ocorrentes;

XIII – conceder férias regulamentares;

XIV – dar posse aos funcionários docentes e administrativos;

XV – nomear os docentes livres, auxiliares de ensino e extranumerários;

XVI – informar o Conselho técnico-administrativo sobre quaisquer assuntos que interessam à administração e ao ensino;

XVII – apresentar anualmente ao Reitor relatório dos trabalhos do instituto, nele assinalado as providências indicadas para a maior eficiência do ensino;

XVIII – aplicar as penalidades regulamentares.

## **CAPÍTULO II**

### **CONSTITUIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO TÉCNICO- ADMINISTRATIVO**

Art. 29. O Conselho técnico-administrativo é órgão deliberativo de acordo com o dispositivo regulamentar de cada um dos institutos das universidades federais, será constituído de três ou seis professores catedráticos, em exercício, do respectivo instituto, escolhidos pelo ministro da Educação e Saúde Pública e renovados de um terço anualmente.

§ 1.º Para a constituição, renovação ou preenchimento de vagas do Conselho, a Congregação organizará uma lista de nomes de professores com um número duplo daquele que deva constituir, renovar ou completar o mesmo Conselho, devendo entre eles recair a escolha do ministro da Educação e Saúde Pública.

§ 2.º A eleição será por escrutínio secreto e cada membro da Congregação votará apenas em tantos nomes distintos quantos os necessários à constituição, renovação ou preenchimento de vagas do respectivo Conselho.

Art. 30. Constituem atribuições do Conselho técnico-administrativo:

I – reunir-se em sessões ordinárias, pelo menos uma vez por mês, e, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor;

II – emitir parecer sobre quaisquer assuntos de ordem didática, que hajam de ser submetidos à Congregação;

III – rever os programas de ensino das diversas disciplinas, afim de verificar se obedecem às exigências regulamentares;

IV – organizar horários para cursos oficiais, ouvidos os respectivos professores e atendidas quaisquer circunstâncias que possam interferir na regularidade da frequência e na boa ordem dos trabalhos didáticos;

V – autorizar a realização de cursos previstos no regulamento e dependentes de sua decisão, depois de rever e aprovar os respectivos programas;

VI – fixar anualmente, o número de alunos admitidos à matrícula nos cursos seriados;

VII – fixar, ouvido o respectivo professor e de acordo com os interesses do ensino, o número de estudantes das turmas a seu cargo;

VIII – deliberar sobre as condições de pagamento pela execução de cursos remunerados;

IX – organizar as comissões examinadoras para as provas de habilitação dos estudantes;

X – constituir comissões especiais de professores para o estudo de assuntos que interessem ao instituto;

XI – autorizar nomeação de auxílios e a designação de docentes livres como auxiliares do professor nos cursos normais;

XII – organizar, ouvida a Congregação, e o regimento interno do instituto, submetendo-o à aprovação do Conselho Universitário;

XIII – elaborar, de acordo com o diretor, a proposta do orçamento anual do instituto;

XIV – encaminhar à Congregação, devidamente informada e verificada a procedência dos seus fundamentos, representações contra atos dos professores.

Parágrafo único. Caberá ao membro do Conselho técnico-administrativo mais antigo no magistério, na falta do diretor ou em suas ausências e impedimentos, substituí-lo na presidência do Conselho e na direção do respectivo instituto universitário.

### **CAPÍTULO III**

#### ***ATRIBUIÇÕES DA CONGREGAÇÃO***

Art. 31. A Congregação dos institutos universitários será constituída pelos professores catedráticos efetivos, pelos docentes livres em exercício do catedrático e por um representante dos docentes livres, eleito pelo seus pares, terá como atribuições:

I – resolver, em grau de recurso, todos os casos que lhe forem afetos relativos aos interesses do insino:

II – eleger dois nomes da lista tríplice, destinada ao provimento no cargo de diretor;

III – organizar a lista para a escolha dos membros do Conselho técnico-administrativo e eleger um dos professores catedráticos em exercício, para seu representante no Conselho Universitário;

IV – eleger pelo processo uninominal, e nos termos do respectivo regulamento, as comissões examinadoras de concurso;

V – deliberar sobre a realização de concursos e tomar conhecimento do parecer a que se refere o art. 54;

VI – aprovar os programas dos concursos normais;

VII – sugerir aos poderes superiores as providências necessárias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo instituto.

## **TÍTULO VI**

### *ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA*

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 33. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento no magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais; mas, além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 34. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. A organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos no regulamento de cada um dos institutos universitários.

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos:

a) cursos normais, nos quais será executado, pelo professor catedrático, o programa oficial da disciplina;

b) cursos equiparados, que serão realizados pelos docentes livres, de acordo com o programa aprovado pelo Conselho técnico-administrativo de cada instituto, e que terão os efeitos legais dos cursos anteriores;

c) cursos de aperfeiçoamento que se destinam a ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios da mesma;

d) cursos de especialização, destinados a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidade profissionais ou científicas;

e) cursos livres, que obedecerão a programa previamente aprovado pelo Conselho técnico-administrativo do instituto onde devem ser realizados, e que versarão assuntos de interesse geral ou relacionados com qualquer das disciplinas ensinadas no mesmo instituto;

f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 36. Os cursos normais serão realizados com a colaboração dos auxiliares de ensino e ainda de docentes livres, de escolha do professor, quando este assim julgar conveniente.

§ 1.º Nas disciplinas em que seja indicada a instrução individual do estudante, o professor catedrático deverá realizar o ensino por turmas, cujo número será fixado pelo Conselho técnico-administrativo do respectivo instituto.

§ 2.º Nos casos previstos no parágrafo anterior incumbe ao professor catedrático o ensino, pelo menos, de uma das turmas, cabendo a regência das demais, mediante decisão do Conselho técnico-administrativo, a docentes livres da respectiva disciplina e, se não

forem em número suficiente, a professores contratados ou catedráticos da mesma ou de disciplina afim.

§ 3.º As condições de remuneração da atividade didática acrescida será estipulada pelo Conselho técnico-administrativo de cada instituto, não podendo, entretanto, exceder de dois terços dos vencimentos de professor catedrático a gratificação de, função concedida.

Art. 37. Os cursos equiparados, em qualquer dos institutos universitários, terão número de alunos fixado pelo respectivo Conselho técnico-administrativo, de acordo com os recursos didáticos de que dispuser o docente livre para realizá-los com eficiência.

Parágrafo único. Estes cursos, quando autorizados pelo Conselho técnico-administrativo, serão feitos ou nas instalações e com o material do próprio instituto, ou em instalações e com os recurso didáticos do docente livre fora do instituto, em ambos os casos sujeitos ao mesmo regime de fiscalização.

Art. 38. Serão abertas simultaneamente, antes do início dos custos e para cada cadeira, inscrições para os cursos normais e equiparados, sendo fixado pelo Conselho técnico-administrativo para cada docente, de acordo com os recursos didáticos de que dispuser, o número máximo de alunos das respectivas turmas.

Parágrafo único. A remuneração dos docentes livres que regerem as turmas será fixado no regulamento de cada instituto.

Art. 39. Os cursos de aperfeiçoamento e de especialização poderão ser organizados e realizados pelo professor catedrático, ou pelos docentes livres, cabendo ao Conselho técnico-administrativo autorizar esses cursos, aprovar os respectivos programas e expedir instruções relativas a seu funcionamento.

Parágrafo único. Os mesmos cursos poderão ainda ser realizados, de acordo com a resolução do Conselho técnico-administrativo, por especialistas de alto valor e reconhece da experiência.

Art. 40. A capacidade didática dos institutos universitários ainda poderá ser ampliada na realização de cursos em institutos ou serviços técnicos ou científicos, nos quais será ministrado alto ensino de especialização, no cumprimento de mandatos universitários, mediante prévio acordo do Conselho Universitário com os direitos dos respectivos institutos ou serviços.

Art. 41. Os cursos livres constituirão oportunidade para que nos institutos universitários possa ser aproveitada, na instrução do estudante e em benefício geral da cultura, a atividade didática de profissionais especializados em determinados ramos dos conhecimentos humanos.

Parágrafo único. Estes cursos, que serão autorizados pelo Conselho técnico-administrativo do respectivo instituto e realizados de acordo com programa por ele aprovado, poderão ser ministrados por membros do corpo docente universitário ou por profissionais, nacionais e estrangeiros estranhos ao mesmo corpo docente, mas de reconhecido saber na matéria que se propuserem a ensinar.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1.º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2.º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público.

Art. 43. Os cursos normais dos institutos universitários serão realizados em períodos e terão a duração fixada nos regulamentos respectivos.

Parágrafo único. Os demais cursos terão duração e funcionamento regulados em instruções dos Conselho técnico-administrativos ou do Conselho Universitário.

Art. 44. O Conselho Universitário, de acordo com o parecer das congregações dos institutos da Universidade, poderá centralizar em um só instituto universitário o ensino de disciplinas fundamentais, cujo conhecimento habilitem a continuação dos estudos superiores de natureza técnica ou cultural.

Parágrafo único. No caso previsto neste artigo, serão organizados programas de ensino de acordo com o critério do melhor aproveitamento da disciplina fundamental nos estudos superiores consecutivos.

Art. 45. A frequência dos alunos em qualquer dos cursos universitários, a execução de exercícios e trabalhos práticos, bem como o estágio nos serviços didáticos serão previstos em dispositivos regulamentares para cada um dos institutos da Universidade.

Art. 46. Além dos cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria Universidade.

§ 1.º A amplitude das pesquisas a serem realizadas em qualquer dos institutos universitários, assim como os recursos de ordem material que se fizerem necessários à execução das mesmas, dependerão de apreço e decisão do Conselho técnico-administrativo de cada instituto singular.

§ 2.º Salvaguardando o sigilo necessário, os profissionais estranhos à Universidade deverão submeter ao Conselho técnico-administrativo o plano e a finalidade das pesquisas que pretenderem realizar, afim de que as mesmas sejam autorizadas.

Art. 47. Cada um dos institutos universitários, além dos programas das cadeiras, isolados ou reunidos em conjunto por ano dos cursos seriados, deverá publicar, dentro do primeiro mês do ano letivo, um prospecto do qual constem os preceitos gerais universitários atinentes aos estudantes e todas as informações que os possam orientar nos estudos, tais como a lista das autoridades universitárias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horário das aulas com indicação das respectivos professores.

Parágrafo único. A Universidade fará publicar no começo de cada ano letivo, o seu livro anuário, que deverá conter a descrição da vida universitária no ano anterior e quaisquer outras informações que interessem aos corpos docente e discente dos respectivos institutos universitários.

## **TÍTULO VII**

### *CORPO DOCENTE*

#### **CAPÍTULO I**

##### *CONSTITUIÇÃO*

Art. 48. O corpo docente dos institutos universitários poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado, em moldes gerais, de:

a) professores catedráticos;

b) auxiliares de ensino;

c) docentes livres;

e eventualmente:

d) professores contratados;

e) e outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitário.

## **CAPÍTULO II**

### *PROFESSORES CATEDRÁTICOS*

Art. 49. A seleção do professor catedrático para qualquer dos institutos universitários deverá ser baseada em elementos seguros de apreciação do mérito científico da capacidade didática e dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo.

Art. 50. O provimento no cargo de professor catedrático será feito por concurso de títulos e de provas, conforme os dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários.

Parágrafo único. No caso de recondução de professores o concurso será apenas de títulos.

Art. 51. Para a inscrição ao concurso de professor catedrático o candidato terá que atender a todas as exigências instituídas no regulamento do respectivo instituto universitário, mas, em qualquer caso, deverá:

I – apresentar diploma profissional ou científico de instituto onde se ministre ensino da disciplina a cujo concurso se propõe, além de outros títulos complementares referidos nos regulamentos de cada instituto;

II – provar que é brasileiro, nato ou naturalizado;

III – apresentar provas de sanidade e idoneidade moral;

IV – apresentar documentação da atividade profissional ou científica que tenha exercido e que se relacione com a disciplina em concurso.

Art. 52. O concurso de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

I – de diplomas e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas apresentadas pelo candidato;

II – de estudos e trabalhos, científicos, especialmente daqueles que assinalem pesquisas originais, ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor;

III – de atividades didáticas exercidas pelo candidato;

IV – de realizações práticas, de natureza técnica ou profissional, particularmente daquelas de interesse coletivo.

Parágrafo único. O simples desempenho de funções públicas, técnicas ou não, a apresentação de trabalhos, cuja autoria não possa ser autenticada, e a exibição de atestados gratuitos não constituem documentos idôneos.

Art. 53. O concurso de provas, destinado a verificar a erudição e experiência do candidato, bem como os seus predicados didáticos, constará de:

I – defesa de tese;

II – prova escrita;

III – prova prática ou experimental;

IV – prova didática.

Parágrafo único. O regulamento de cada um dos institutos universitários determinará quais das provas, referidas neste artigo, são necessárias ao provimento no cargo de professor catedrático.

Art. 54. O julgamento do concurso de títulos e de provas, de que tratam os artigos anteriores, será realizado por uma comissão de cinco membros, que deverão possuir conhecimentos aprofundados da disciplina em concurso, dos quais dois serão indicados pela Congregação e três outros escolhidos pelo Conselho técnico-administrativo dentre

professores de outros institutos de ensino superior ou profissionais especializados de instituições técnicas ou científicas.

§ 1.º Caberá a esta comissão estudar os títulos apresentados pelo candidato e acompanhar a realização de todas as provas do concurso, afim de fundamentar parecer minucioso classificar os candidatos por ordem de merecimento e indicar o nome do candidato a ser provido no cargo.

§ 2.º O parecer de que trata o parágrafo anterior deverá ser submetido à Congregação, que só o poderá rejeitar por dois terços de votos de todos os seus membros, quando unânime ou reunir quatro assinaturas concordes, e por maioria absoluta, quando o parecer estiver apenas assinado por três dos membros da comissão julgadora.

§ 3.º Em caso de recusa do parecer referido nos parágrafos antecedentes será aberto novo concurso.

Art. 55. Do julgamento do concurso caberá recurso, exclusivamente de nulidade, para o Conselho Universitário que, ouvida a Congregação do respectivo instituto, instruirá o ministro da Educação e Saude Pública, opinando pelo provimento ou não do recurso.

Art. 56. Para provimento no cargo de professor catedrático, independente de concurso o antes da abertura deste, poderá ser indicado, pelo voto de dois terços da Congregação de qualquer instituto universitário, o profissional insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor.

Parágrafo único. A indicação será proposta por um dos professores catedráticos, mas só poderá ser efetivada mediante parecer de uma comissão de cinco membros, nos termos do art. 54.

Art. 57. O provimento no cargo de professor catedrático de qualquer das disciplinas lecionadas nos institutos universitários poderá ser feito, se assim o indicarem irrecusáveis vantagens para o ensino, pela transferência de professor catedrático de disciplina da mesma natureza de outra ou da mesma universidade, de acordo com o processo do artigo anterior e respectivo parágrafo.

Art. 58. A primeira nomeação para provimento no cargo de professor catedrático, nos termos dos artigos anteriores, será feita por um período de 10 anos.

Parágrafo único. Findo o período de 10 anos, se o professor se candidatar novamente ao cargo, proceder-se-á a um concurso de títulos, na forma dos arts. 52 e 54 e ao qual só poderão concorrer professores catedráticos e docentes livres da mesma disciplina ou de disciplinas afins, com cinco anos pelo menos de exercício no magistério.

Art. 59. O professor catedrático, depois de reconduzido, gozará das gratificações de vitaliciedade e inamovibilidade, de que só poderá ser privado por abandono do cargo ou sentença judiciária.

Art. 60. Os vencimentos e outras vantagens suplementares concedidas aos professores catedráticos, tanto daqueles que exercerem atividade parcial quanto dos que devotarem ao ensino tempo integral, serão fixados em tabelas para cada um dos institutos universitários, de acordo com a natureza do ensino neles ministrado e a extensão do trabalho exigido.

Art. 61. O professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da Nação.

Art. 62. Em casos excepcionais e por deliberação da Congregação, mediante proposta do Conselho técnico-administrativo de cada instituto, será concedida ao professor catedrático, até um ano no máximo, dispensa temporária das obrigações do magistério, afim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialização.

Parágrafo único. Caberá ao Conselho técnico-administrativo do respectivo instituto verificar a proficuidade dos trabalhos científicos empreendidos pelo professor, podendo prorrogar o prazo concedido ou suspender a concessão.

Art. 63. O professor catedrático, além do desempenho de suas funções normais no ensino, deverá destinar, semanalmente, uma hora de sua atividade para atender, na sede de serviço da Universidade sob sua direção ou no instituto a que pertencer, a consultas dos estudantes para o fim de orientá-los, individualmente, na realização de trabalhos escolares ou de pesquisas originais.

Art. 64. O professor catedrático, depois de 25 anos de exercício efetivo da cátedra, poderá requerer jubilação com todas as vantagens em cujo gozo estiver e será aposentado depois de 30 anos de magistério ou quando atingir a idade de 65 anos.

§ 1.º No caso de aposentadoria nos termos deste artigo, se o tempo de exercício efetivo no magistério for inferior a 25 anos, as vantagens da aposentadoria serão reduzidas proporcionalmente.

§ 2.º No caso de aposentadoria por implemento de idade ou por haver completado 30 anos de magistério, a Congregação, atendendo ao mérito excepcional do professor, por dois terços de votos e justificando as vantagens da medida, poderá propor ao Governo, por intermédio do Conselho Universitário, prorrogar por mais cinco anos o exercício na cátedra.

Art. 65. Aos professores catedráticos jubilados ou aposentados, cujos serviços no magistério forem considerados de excepcional relevância, será conferido pelo Conselho Universitário o título de "Professor emérito", cabendo-lhe o direito de realizar cursos livres, comparecer às reuniões da Congregação, sem direito de voto ativo ou passivo, e fazer parte de comissões universitárias.

Art. 66. A substituição do professor catedrático obedecerá a dispositivos dos regulamentos de cada um dos institutos universitários, devendo caber em primeiro lugar aos docentes livres, na ausência deles, aos professores contratados e, ainda, a professores de outras disciplinas do mesmo instituto, de acordo com a decisão do Conselho técnico-administrativo.

Art. 67. O professor de qualquer dos institutos universitários poderá ser destituído das respectivas funções, pelo voto de dois terços dos professores catedráticos e sanção do Conselho Universitário, nos casos de incompetência científica, incapacidade didática, desídia inveterada no desempenho das atribuições, ou atos incompatíveis com a moralidade e a dignidade da vida universitária.

§ 1.º A destituição de que trata este artigo só poderá ser efetivada mediante processo administrativo, no qual atuará uma comissão de professores, eleita pela Congregação do respectivo instituto.

§ 2.º Quando o professor destituído das funções do magistério já se achar no gozo de vitaliciedade e inamovibilidade no cargo, será proposta ao Governo a respectiva aposentadoria compulsória.

### **CAPÍTULO III**

#### *AUXILIARES DE ENSINO*

Art. 68. São considerados auxiliares de ensino os que cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos normais, ou na prática de pesquisas originais, nos domínios de qualquer das disciplinas universitárias.

Parágrafo único. O número, categoria, condições de admissão e de permanência no cargo, atribuições, subordinação e vencimentos dos auxiliares de ensino serão instituídos

nos regulamentos de cada um dos institutos universitários, de acordo com a natureza e exigências do ensino nele ministrado.

Art. 69. Nos institutos de ensino profissional superior os auxiliares de ensino terão as seguintes categorias:

- a) chefe de clínica;
- b) chefe de laboratório;
- c) assistente;
- d) preparado.

Parágrafo único. Os regulamentos dos institutos universitários determinarão, em cada caso, quais os auxiliares de ensino que serão de imediata confiança dos professores catedráticos e cuja permanência no cargo deles ficará dependente.

Art. 70. Os auxiliares de ensino, que cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos normais, deverão dois anos após a sua nomeação para o cargo, submeter-se ao concurso para a docência livre, sob pena de perda automática do cargo e de não poder ser auxiliar de ensino de outra disciplina, sem que haja obtido previamente a respectiva docência livre.

Parágrafo único. Ficam dispensados do disposto neste artigo, para a permanência no cargo de auxiliares de ensino, os membros das instituições nos termos do art. 40, que desempenharem atividades técnicas de acordo com as respectivas especialidades.

## **CAPÍTULO IV**

### *PROFESSORES CONTRATADOS*

Art. 71. Os professores contratados poderão ser incumbidos da regência, por tempo determinado, do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitários, da cooperação com o professor catedrático no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e direção de pesquisas científicas.

§ 1.º O contrato de professores, nacionais ou estrangeiros, será proposto ao Conselho Universitário pelo Conselho técnico-administrativo de qualquer dos institutos, com a justificação ampla das vantagens didáticas ou culturais que indicam a providência.

§ 2.º As atribuições e vantagens conferidas ao professor contratado serão discriminadas nos respectivos contratos.

## **CAPÍTULO V**

### *DOCENTES LIVRES*

Art. 72. A docência livre destina-se a ampliar, em cursos equiparados aos cursos normais, a capacidade didática dos institutos universitários e a concorrer, pelo tirocínio do magistério, para a formação do corpo de professores.

Art. 73. O ensino ministrado pelo docente livre, em cursos equiparados, obedecerá às linhas fundamentais dos cursos normais, e deverá ser realizado de acordo com programa previamente aprovado pelo Conselho técnico-administrativo do respectivo instituto universitário.

§ 1.º Os cursos equiparados a que se refere este artigo poderão ser realizados no próprio instituto ou fora dele.

§ 2.º A autorização ao docente livre, para a realização de cursos equiparados fora do instituto, só será concedida pelo Conselho técnico-administrativo, quando verificar que o docente possui os elementos necessários à eficiência do ensino.

Art. 74. A instituição da docência livre é obrigatória em todos os institutos universitários.

Art. 75. O título de docente livre será conferido, de acordo com as normas fixadas pelos regulamentos de cada um dos institutos universitários, mas exigirá do candidato a demonstração, por um concurso de títulos e de provas, de capacidade técnica e científica e de predicados didáticos.

Parágrafo único. Os processos de realização e julgamento do concurso serão os dos arts. 51, 52, 53, 54.

Art. 76. Ao docente livre será assegurado o direito de:

a) realizar cursos equiparados;

- b) substituir o professor catedrático nos seus impedimentos prolongados;
- c) colaborar com o professor catedrático na realização dos cursos normais;
- d) reger o ensino de turmas;
- e) organizar e realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização relativos à disciplina de que é docente livre.

Parágrafo único. Os direitos referidos nos itens anteriores serão discriminados nos regulamentos de cada um dos institutos universitários.

Art. 77. A Congregação dos institutos universitários, de cinco em cinco anos fará a revista do quadro dos docentes livres, afim de excluir aqueles que não houverem exercitado atividade eficiente no ensino, ou não tiverem publicado qualquer trabalho de valor doutrinário, de observação pessoal ou de pesquisa que os recomende à permanência nas funções de docente.

Art. 78. As atribuições e direitos, não referidos neste Estatuto, inerentes aos docentes livres, serão discriminados nos regulamentos dos institutos universitários.

Art. 79. As prerrogativas da docência livre, no que respeita à realização de cursos, poderão ser conferidas, pelo Conselho técnico-administrativo dos institutos universitários, aos professores catedráticos de outras universidades, ou institutos isolados de ensino superior, que as requererem, e quando apresentarem garantias pessoais de bem desempenharem as funções do magistério.

Parágrafo único. As prerrogativas da docência livre, em casos excepcionais, poderão ser conferidas transitoriamente aos profissionais especializados das instituições técnicas ou científicas a que se refere o art. 40.

Art. 80. As causas que determinam a destituição dos professores catedráticos justificam idêntica penalidade em relação aos docentes livres.

## **TÍTULO VIII**

### *ADMISSÃO DOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS*

Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais abaixo instituídas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitário;

I – certificado do curso secundário fundamental de cinco anos, ou deste e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática, neste último, aos cursos consecutivos;

II – idade mínima, conforme o certificado do curso secundário exigido, de 15 ou 17 anos;

III – prova de identidade;

IV – prova de sanidade;

V – prova de idoneidade moral;

VI – pagamento das taxas exigidas.

Parágrafo único. Ao aluno matriculado em qualquer dos institutos universitários será fornecido um cartão de matrícula devidamente autenticado, que provará a sua identidade, e uma caderneta individual na qual será registado o seu *curriculum vitae* de estudante, tudo de acordo com dispositivos de cada instituto universitário.

Art. 82. Não será permitida a matrícula simultânea do estudante em mais de um curso seriado, sendo, porém, permitido aos matriculados em qualquer curso seriado a frequência de cursos avulsos, ou de aperfeiçoamento e especialização.

## TÍTULO IX

### *HABILITAÇÃO E PROMOÇÃO NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS*

Art. 83. A verificação de habilitação nos cursos universitários, seja para a expedição de certificados e diplomas, seja para a promoção aos períodos letivos seguintes, será feita pelas provas de exame abaixo enumeradas e cujos processos de realização serão discriminados nos regulamentos dos institutos universitários.

a) provas parciais;

b) provas finais;

c) médias de trabalhos práticos de quaisquer outros exercícios escolares.

Art. 84. As provas de exame referidas no artigo anterior serão julgadas por comissões examinadoras, das quais farão parte, obrigatoriamente, os professores e docentes livres que houverem realizado os respectivos cursos.

Art. 85. As taxas de exame serão fixadas em tabelas anexas aos regulamentos dos institutos universitários, que ainda deverão discriminar a gratificação a ser concedida aos membros das comissões examinadoras.

Art. 86. Os regulamentos de cada um dos institutos universitários fixarão a época em que deverão ser prestadas as provas exigidas para expedição de diplomas, ou para a promoção dos estudantes.

## TÍTULO X

### *DIPLOMAS E DIGNIDADES UNIVERSITÁRIAS*

Art. 87. As universidades brasileiras expedirão diplomas e certificados para assinalar a habilitação em cursos seriados ou avulsos dos diversos institutos universitários, e concederão títulos honoríficos para distinguir personalidades científicas ou profissionais eminentes.

Art. 88. Os diplomas, referentes a cursos profissionais superiores, habilitam ao exercício legal da respectiva profissão.

Art. 89. Os certificados expedidos pelas universidades, destinam-se a provar a habilitação em cursos avulsos e de aperfeiçoamento ou especialização, de natureza cultural ou profissional, realizados em qualquer dos institutos universitários.

Parágrafo único. A expedição dos certificados de que trata este artigo e os privilégios pelos mesmos conferidos serão discriminados nos regulamentos universitários.

Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e parágrafos anteriores, os institutos universitários de que trata o art. 5.º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria.

§ 1.º A tese de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica.

§ 2.º A defesa de tese será feita perante uma comissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da matéria.

Art. 91. O título de professor *honoris causa* constitue a mais alta dignidade conferida pelas universidades brasileiras.

§ 1.º O título de que trata este artigo só poderá ser conferido a personalidades científicas eminentes, nacionais ou estrangeiras, cujas publicações, inventos e descobertas, tenham concorrido de modo apreciável para o progresso das ciências, ou tenham beneficiado a humanidade.

§ 2.º A concessão do título de professor *honoris causa* deverá ser proposta ao Conselho Universitário por qualquer uma das Congregações universitárias, após parecer de uma comissão de cinco membros do instituto que tiver a iniciativa e aprovação da proposta por dois terços de votos de todos os professores catedráticos do mesmo instituto.

§ 3.º O diploma de professor *honoris causa* será expedido em reunião solene da Assembléia Universitária, com a presença do diplomado ou de seu representante idôneo.

## TÍTULO XI

### CORPO DISCENTE

Art. 92. Constituem o corpo discente das universidades os alunos regularmente matriculados, em qualquer dos respectivos institutos.

Art. 93. O corpo discente dos institutos universitários, terá os seus direitos e deveres discriminados nos respectivos regulamentos, cabendo aos seus membros, em qualquer caso, os seguintes deveres e direitos fundamentais:

- a) aplicar a máxima diligência no aproveitamento do ensino ministrado;
- b) atender aos dispositivos regulamentares, no que respeita à organização didática dos institutos universitários e especialmente à frequência das aulas e execução dos trabalhos práticos;
- c) observar o regime disciplinar instituído nos regulamentos ou regimentos internos;
- d) abster-se de quaisquer atos que possam importar em perturbação da ordem, ofensa aos bons costumes, desrespeito às autoridades universitárias e aos professores;
- e) contribuir, na esfera de sua ação, para o prestígio crescente da Universidade;

f) apelar das decisões dos órgãos administrativos, em qualquer instituto universitário, para os órgãos da administração de hierarquia superior;

g) comparecer à reunião do Conselho técnico-administrativo ou do Conselho Universitário, que tiver de julgar recurso sobre a aplicação de penas disciplinares, nos termos do art. 96;

h) constituir associação de classe para a defesa de interesses gerais e para tornar agradável e educativa a vida da coletividade;

i) fazer-se representar no Conselho Universitário.

## **TÍTULO XII**

### *REGIME DISCIPLINAR*

Art. 94. Caberá à administração de cada instituto universitário a responsabilidade de manter, nos mesmos, a fiel observância de todos os preceitos compatíveis com a boa ordem e a dignidade da instituição.

Art. 95. O regime disciplinar, em relação aos corpos docente e discente e aos funcionários administrativos de qualquer instituto universitário, será discriminado no regulamento e regimento interno, cabendo ao diretor e ao Conselho técnico-administrativo a fiscalização do regime instituído, bem como a aplicação das penalidades correspondentes a qualquer infração cometida.

Parágrafo único. Para as penalidades constantes de suspensão de professores, suspensão de estudante por mais de dois meses ou exclusão do mesmo de qualquer instituto universitário e, ainda, suspensão do pessoal administrativo, não demissível ad nutum, por mais de três meses, haverá recurso da deliberação de qualquer órgão administrativo para o órgão de hierarquia imediatamente superior, resolvendo em última instância o Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 96. Será facultado a qualquer membro do corpo docente ou discente dos institutos universitários, pessoalmente ou por um representante autorizado, escolhido dentre os professores catedráticos do mesmo instituto, comparecer à reunião do Conselho técnico-administrativo ou do Conselho Universitário, em que haja de ser julgada, em grau de recurso, qualquer penalidade ao mesmo imposta.

Art. 97. A qualquer órgão da hierarquia superior será facultado confirmar, anular ou comutar as penalidades impostas aos membros do corpo docente ou discente, bem como aos funcionários administrativos não demissíveis *ad nutum*.

Art. 98. Os conflitos entre os órgãos técnico-administrativos dos institutos universitários, ou entre eles e os membros do corpo docente serão levados ao julgamento do Conselho Universitário, que decidirá do assunto, podendo aplicar penalidades de suspensão ou, no caso de autoridades administrativas, propor ao Ministro da Educação e Saúde Pública a penalidade de demissão.

## TÍTULO XVIII

### VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

As universidades brasileiras, solidárias nos mesmos propósitos e aspirações de cultura, devem manter ativo intercâmbio de entendimento e de cooperação, afim de que eficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar.

Entre os institutos de qualquer universidade deverá haver permanente contacto, facilitado em reuniões coletivas, nas quais os corpos docente e discente possam encontrar ambiente agradável e propício à orientação e renovação dos ideais universitários. Mas, além disso, as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na esfera de sua ação, para a aperfeiçoamento do meio.

Art. 99. A vida social universitária terá com organizações fundamentais:

- a) associações de classe, contituidas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários;
- b) congressos universitários de dois em dois anos;
- c) extensão universitária;
- d) museu social;

Art. 100. Os professores das universidades poderão organizar uma associação de classe, denominada Sociedade dos Professores Universitários, que terá como presidente o respectivo Reitor, e na qual serão admitidos os membros do corpo docente de qualquer instituto universitário.

§ 1.º A sociedade dos professores universitários destina-se:

1.º a instituir e efetivar medidas de previdência, e beneficência, que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente universitário;

2.º a efetuar reuniões de caráter científico, para comunicações e discussões de trabalhos realizados nos institutos universitários;

3.º a promover reuniões de caráter social.

§ 2.º A sociedade de que trata este artigo terá as seguintes secções:

I – Secção de beneficência e de previdência;

II – Secção científica;

III – Secção social.

§ 3.º Para efetivar as providências relativas à primeira das secções acima referidas, será organizada a “Caixa do Professorado Universitário”, com os recursos provenientes de contribuição dos membros da Sociedade, de donativos de qualquer procedência e de uma contribuição anual de cada um dos institutos universitários fixada pelo Conselho Universitário.

§ 4.º As medidas de previdência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído.

Art. 101. Uma vez organizada, e eleita a respectiva Diretoria, Sociedade dos Professores Universitários deverá elaborar os estatutos, nos quais serão discriminados os fins da mesma Sociedade e regulado o seu funcionamento.

Art. 102. Em conexão com as sociedades regionais de professores universitários, poderá ser organizado o “Diretório Nacional de Professores”, constituído de dois representantes de cada uma das sociedades de professores universitários e de um representante de cada uma das associações análogas, organizadas pelos institutos superiores de ensino não incorporados a universidades.

§ 1.º Caberá ao Diretório Central de Professores:

1.º promover a defesa dos interesses gerais da classe;

2.º decidir, sobre a ação conjunta das diversas universidades institutos de ensino superior, em assuntos de ordem geral;

3.º sugerir medidas tendentes a mais aproximar as diversas unidades e instituições técnico-científicas, e a fortalecer os laços de solidariedade entre as mesmas;

4.º organizar, de acordo com o, conselhos universitários e com os conselhos técnico-administrativos dos institutos isolados de ensino superior, congressos universitários de dois em dois anos.

§ 2.º Os congressos, de que trata o parágrafo anterior, serão realizados sucessivamente nas cidades onde existem universidades ou institutos de ensino superior, e neles serão ventilados os problemas gerais de ensino, as questões referentes à organização didática dos institutos de ensino técnico e profissional e quaisquer outros assuntos que possam interessar no aperfeiçoamento da cultura e da educação no Brasil.

Art. 103. O corpo discente de cada um dos institutos universitários e o dos institutos isolados de ensino superior deverão organizar associações, destinadas a criar e desenvolver o espírito de classe, e defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes.

§ 1.º Os estatutos das associações referidas neste artigo serão submetidos ao conselho técnico-administrativo do respectivo instituto, para que sobre eles se manifeste e decida sobre as alterações necessárias.

§ 2.º Destes estatutos deverá fazer parte o código de ética dos estudantes, no qual se prescrevam os compromissos que assumem de estrita probidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimônio moral e material do instituto a que pertencem e de submissão dos interesses individuais aos da coletividade.

Art. 104. Os estudantes de cada um dos institutos, regularmente matriculados nos respectivos cursos universitários, deverão eleger um diretório constituído de nove membros, no mínimo, que será reconhecido pelo Conselho técnico-administrativo como órgão legítimo da representação, para todos os efeitos, do corpo discente de respectivo instituto.

§ 1.º O diretório, de que trata este artigo, organizará comissões permanentes, constituídos ou não de membros a ele pertencentes, entre os quais deverá compreender as três seguintes:

- 1.ª comissão de beneficência e previdência;
- 2.ª comissão científica;
- 3.ª comissão social.

§ 2.º As atribuições do diretório de estudantes de cada instituto e especialmente de cada uma de suas comissões, serão discriminadas nos respectivos estatutos, os quais, para a execução do disposto no artigo seguinte, deverão ser previamente aprovados pelo Conselho técnico administrativo.

§ 3.º Caberá especialmente ao diretório de cada instituto universitário a defesa dos interesses do corpo discente, e de cada um dos estudantes em particular perante os órgãos da direção técnico-administrativa do respectivo instituto.

Art. 105. Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, quer em obras de assistência material ou espiritual, quer em competições e exercícios esportivos que em comemorações e iniciativas de caráter social, reservará o Conselho técnico-administrativo do respectivo instituto, ao elaborar o orçamento das taxas de admissão no 1º ano dos cursos no ano letivo anterior.

§ 1.º A importância, a que se refere este artigo, será posta à disposição do diretório em valor igual ao com que concorram as associações ou os estudantes do respectivo instituto universitário para os mesmos fins.

§ 2.º O diretório apresentará ao Conselho técnico-administrativo, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota equivalente com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer parcela de nova subvenção antes de aprovado o referido balanço.

Art. 106. Aos estudantes que não puderem satisfazer as taxas escolares para o prosseguimento dos cursos universitários, poderá ser autorizada a matrícula, independente do pagamento das mesmas, mas com a obrigação de indenização posterior.

§ 1.º Os estudantes beneficiados por esta providência não poderão ser em número superior a 10% dos alunos matriculados.

§ 2.º As indenizações, de que trata este artigo, serão escrituradas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado, posteriormente, de acordo com os recursos do beneficiado.

§ 3.º Caberá ao diretório indicar ao Conselho técnico-administrativo quais os alunos do respectivo instituto necessitados do auxílio instituído neste artigo.

Art. 107. Destinado a coordenar e centralizar toda a vida social dos corpos discentes dos institutos de ensino superior, poderá ser organizado o Diretório Central dos Estudantes, constituindo por dois representantes de cada um dos diretórios dos institutos universitários ou isolados.

§ 1.º ao diretório Central dos Estudantes caberá:

1.º defender os interesses gerais da classe perante as autoridades superiores de ensino e perante os altos poderes da República;

2.º promover a aproximação e máxima solidariedade entre os corpos discentes dos diversos institutos de ensino superior;

3.º realizar entendimento com os diretórios dos diversos institutos, afim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

4.º organizar esportes, que aproveitem à saúde e robustez dos estudantes;

5.º promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal, dando-lhes oportunidade de adquirir espírito de crítica;

6.º representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário.

§ 2.º O Diretório Central dos Estudantes, uma vez organizado e eleito a respectiva diretoria, deverá elaborar, de acordo com o reitor da Universidade, o respectivo estatuto, que será aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 108. Para efetivar medidas de providência e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de

estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, afim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade.

Parágrafo único. A secção de previdência e de beneficência da Sociedade de Professores organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1.º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.

§ 2.º Caberá ao Conselho Universitário, em entendimento com os Conselhos técnico-administrativos dos diversos institutos, efetivar pelos meios convenientes a extensão universitária.

Art. 110. Oportunamente será organizado pelo Conselho Universitário, com o indispensável concurso dos institutos de ensino superior, o Museu Social, destinado a congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessam ao País.

Parágrafo único. O museu organizará exposições permanentes e demonstrações ilustrativas de tudo quanto interesse, direta ou indiretamente, ao desenvolvimento do País e a qualquer dos ramos da atividade nacional.

## **TÍTULO XIV**

### *DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS*

Art. 111. O Governo instituirá, em regulamentação especial, o regime administrativo e didático dos institutos federais localizados nos Estados, enquanto os mesmos não se integrarem em unidade universitária, devendo adotar na mesma regulamentação as normas gerais estabelecidas no presente Estatuto.

Parágrafo único. As questões didáticas e administrativas que interessem a esses institutos singulares serão resolvidas pelo ministro da Educação e Saúde Pública, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 112. A revalidação de diplomas e certificados, conferidos por universidade ou instituto de ensino superior de países estrangeiros, obedecerá aos dispositivos instituídos nos regulamentos dos institutos universitários que conferem diplomas e certificados equivalentes.

Art. 113. A denominação de Universidade, em documentos oficiais, só poderá ser usada pelas universidades federais ou equiparadas, e os estabelecimentos de ensino, que se venham a organizar, não poderão adotar a denominação de outros estabelecimentos anteriormente existentes.

Art. 114. A adaptação da presente reforma do Ensino Superior incumbirá ao Conselho Universitário, ouvidos os Conselhos técnico-administrativos, e propostas ao ministro da Educação e Saúde Pública as medidas adequadas ao regime de transição.

Parágrafo único. Nos institutos isolados de ensino superior a mesma atribuição caberá aos Conselhos técnico-administrativos.

Art. 115. Os atuais professores catedráticos dos institutos e estabelecimentos de ensino superior, e que gozam dos direitos de vitaliciedade no cargo, ficam isentos do disposto no parágrafo único do art. 58.

Art. 116. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110.º da Independência e 43.º da República.

**GETULIO VARGAS.**

Francisco Campos.

**ANEXO 5  
LEI 4.024/61**

**LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**

*Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

**TÍTULO I**

*Dos Fins da Educação*

Art. 1.º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

**TÍTULO II**

*DO DIREITO À EDUCAÇÃO*

Art. 2.º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.º O direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

### **TÍTULO III**

#### *DA LIBERDADE DO ENSINO*

Art. 4.º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

### **TÍTULO IV**

#### *DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO*

Art. 6.º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7.º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1.º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2.º De dois em dois anos, cessará o mandato de um têtço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um têtço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um têtço de quatro anos.

§ 3.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4.º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sôbre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sôbre matéria de caráter geral.

§ 5.º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interêsse nacional, e o seu exercício tem prioridade sôbre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Êstes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9.º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

a) decidir sôbre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;

b) decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;

d) opinar sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;

f) vetado

g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;

i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;

j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

n) estimular a assistência social escolar;

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1.º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, h e i*;

§ 2.º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

## TÍTULO V

### *DOS SISTEMAS DE ENSINO*

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todos o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.

Art. 15. Aos Estados que, durante 5 anos, mantiverem universidade própria com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra *b* do artigo 9.º, tanto quanto aos estabelecimentos por êles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1.º São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professôres;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.º Vetado.

§ 3.º As normas para observância dêste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem.

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19. Não haverá distinção de direitos, ... vetado ... entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1.º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas.

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

## **TÍTULO VI**

### *DA EDUCAÇÃO DE GRAU PRIMÁRIO*

#### **CAPÍTULO I**

##### *DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA*

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

#### **CAPÍTULO II**

##### *DO ENSINO PRIMÁRIO*

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31. As emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1.º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2.º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

## **TÍTULO VII**

### *DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO*

#### **CAPÍTULO I**

##### *DO ENSINO MÉDIO*

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3.º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I – Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II – cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III – formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV – atividades complementares de iniciação artística;

V – instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI – frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sôbre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

## **CAPÍTULO II**

### *DO ENSINO SECUNDÁRIO*

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1.º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2.º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2.º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

### CAPÍTULO III

#### DO ENSINO TÉCNICO

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4.º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5.º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1.º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

#### **CAPÍTULO IV**

##### *DA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PARA O ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO*

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professôres, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 58. Vetado.

Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professôres registrados no órgão competente.

## **TÍTULO VIII**

### ***DA ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E DA INSPEÇÃO***

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado ..... deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

## **TÍTULO IX**

### *DA EDUCAÇÃO DE GRAU SUPERIOR*

#### **CAPÍTULO I**

##### *DO ENSINO SUPERIOR*

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... vetado ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 72. Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Art. 73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a freqüência de professôres e alunos bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

§ 3.º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74. Vetado.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Vetado.

§ 3.º Vetado.

§ 4.º Vetado.

§ 5.º Vetado.

§ 6.º Vetado.

§ 7.º Vetado.

Art. 75. Vetado.

I – Vetado.

II – Vetado.

III – Vetado.

IV – Vetado.

V – Vetado.

VI – Vetado.

VII – Vetado.

§ 1.º Vetado.

§ 2.º Vetado.

§ 3.º Vetado.

§ 4.º Vetado.

Art. 76. Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Art. 77. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de ... vetado ... ciências e letras.

Art. 78. O corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

## CAPÍTULO II

### *DAS UNIVERSIDADES*

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior vetado.

§ 1.º O Conselho Federal de Educação poderá dispensar, a seu critério, os requisitos mencionados no artigo acima, na criação de universidades rurais e outras de objetivo especializado.

§ 2.º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... vetado ... de aplicação e treinamento profissional.

§ 3.º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado êsses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 4.º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplina lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar.

§ 5.º Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferente cursos.

Art. 80 As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

§ 1.º Vetado.

a) Vetado.

b) Vetado.

§ 2.º Vetado.

a) Vetado.

b) Vetado.

c) Vetado.

d) Vetado.

e) Vetado.

§ 3.º Vetado.

a) Vetado.

b) Vetado.

c) Vetado.

Art. 81. As universidades ... vetado ... serão constituídas sob a forma de autarquias, fundações ..... vetado ..... ou associações. A inscrição do ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do govêrno federal ou estadual.

Art. 82 ..... vetado ..... Os recursos orçamentários que a União, ..... vetado ..... consagrar à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.

Art. 83. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. (art. 168, II da Constituição).

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

### **CAPÍTULO III**

#### ***DOS ESTABELECIMENTOS ISOLADOS DE ENSINO SUPERIOR***

Art. 85. Os estabelecimentos isolados ... vetado ... serão constituídos sob a forma de autarquias, de fundações, ... vetado ... ou associações.

Art. 86. Os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previstos no regulamento do estabelecimento.

Art. 87. A competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação; e, no caso de estabelecimentos federais, ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

## **TÍTULO X**

### *DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS*

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

## **TÍTULO XI**

### *DA ASSISTÊNCIA SOCIAL ESCOLAR*

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

## **TÍTULO XII**

### *DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO*

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1.º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3.º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para êsse fim.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acôrdo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

§ 1.º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;
- b) as de concessão de bôlsas de estudos;
- c) as de aperfeiçoamento de professôres, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2.º Não são consideradas despesas com o ensino:

- a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;

b) as realizadas por conta das verbas previstas nos artigos 199, da Constituição Federal e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural (Lei número 1.493, de 13-12-1951).

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1.º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3.º Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista êsses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsa, de acôrdo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acôrdo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4.º Sòmente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5.º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

§ 1.º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

- a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;
- b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;
- c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;
- d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

§ 2.º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3.º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

### **TÍTULO XIII**

#### *DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS*

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1.º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2.º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura manterá o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza ..... vetado ..... após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 100. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acordo com o que dispuserem; em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e em relação ao ensino superior, os conselhos universitários, ou o Conselho Federal de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimento de ensino superior federal ou particular, ou ainda, os Conselhos Universitários ou o Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de universidade ou de estabelecimentos de ensino estaduais.

Art. 101. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para isto, as instruções necessárias.

Art. 102. Os diplomas de curso superior, para que produza efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 103. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos conselhos estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107. O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 109. Enquanto os estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 110. Pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

Art. 111. Vetado.

Art. 112. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta.

Art. 113. Vetado.

Art. 114. A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios oficiais, só se efetivará, depois de aprovado pelos órgãos competentes do Poder Público, de onde provierem os recursos, ouvido o respectivo Conselho de Educação.

Art. 115. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 116. Vetado.

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de

disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

Art. 119. Os titulares de cargos públicos federais que forem extintos, por se tornarem desnecessários em face da presente lei, serão aproveitados em funções análogas ou correlatas.

Art. 120. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário

**ANEXO 6**  
**PARECER 215/62**

**PARECER N. 215 – APROVADO EM 15.09.1962**

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR.

O currículo mínimo de Direito conta, para sua fixação com a experiência, de mais de um século de ensino jurídico, fornecendo elementos para atualizar o elenco de disciplinas a constituírem um mínimo necessário á concessão de diploma profissional, tal com exige a Lei de Diretrizes e Bases (art. 70).

A conceituação de currículo, já aprovada por este Conselho, recomenda, além das cadeiras indicadas, uma parte complementar a ser fixada pelo estabelecimento.

Quanto à duração do curso, outra exigência do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases, não nos parece conveniente alterar a tradição de cinco anos para o Curso de Bacharelado em Direito, que tem provado bem.

A parte nuclear ou central do curso jurídico, que nos cabe indicar, não deverá conter disciplinas de erudição pura, nem desdobramento evitáveis. Foram levadas em consideração por esta subcomissão as indicações encaminhadas pelos estabelecimentos de ensino superior e o relatório da Diretoria do Ensino Superior, documentos expressivos ambos da média de opiniões dos que se dedicam ao ensino jurídico no país.

A autonomia da cadeira de Direito Financeiro resulta de um exame detido dos atuais desdobramentos da profissão de advogado, prestando assistência a empresas e orientando-as quanto a regulamentos financeiros e imposições fiscais. A cadeira de economia política nos parece de todo indispensável para um profissional que atuará numa sociedade em que o econômico está necessariamente entrelaçado com o jurídico e o social.

Indicamos assim as seguintes disciplinas, constitutivas do núcleo necessário de matérias a serem fixadas pelo Conselho, para o Curso de Bacharelado em Direito, cuja duração será de cinco anos:

- 1) Introdução á Ciência do Direito.
- 2) Direito Civil.
- 3) Direito Comercial.

- 4) Direito judiciário Civil (com prática forense).
- 5) Direito Internacional Privado.
- 6) Direito Constitucional.
- 7) Direito Internacional Público.
- 8) Direito Administrativo.
- 9) Direito do Trabalho.
- 10) Direito Penal.
- 11) Direito Judiciário Penal (com prática forense).
- 12) Direito Financeiro e Finanças.
- 13) Economia Política.
- 14) Medicina Legal.

**ANEXO 7**  
**RESOLUÇÃO DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO 03/72**

**RESOLUÇÃO CFE N. 03-72, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1972**

Art. 1.º O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A – Básicas

1) Introdução ao Estudo do Direito.

2) Economia.

3) Sociologia.

B – Profissionais

4) Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro).

5) Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão).

6) Direito Penal (Parte Geral e Parte Especial).

7) Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências).

8) Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista).

9) Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública).

10) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização judiciária – Ações – Recursos – Execução).

11) Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).

12/13) Duas dentre as seguintes:

- a) Direito Internacional Público.
- b) Direito Internacional Privado.
- c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).
- d) Direito da Navegação (Marítima).
- e) Direito Romano.
- f) Direito Agrário.
- g) Direito Previdenciário.
- h) Medicina Legal.

Parágrafo único: Exigem-se também:

- a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

**ANEXO 8**  
**PORTARIA N. 1.886/94**

**PORTARIA N. 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994.**

*Fixa as diretrizes curriculares e o Conteúdo mínimo do curso jurídico.*

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 40 da Medida Provisória n. 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SeSu-MEC, resolve:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 8.º A partir do 4.º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 60, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

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

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

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

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

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e

atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da QAR e do Código de Ética e Disciplina.

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

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

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

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

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

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15.173 do extinto Conselho Federal de Educação.

**ANEXO 9**  
**RESOLUÇÃO 09/2004**

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES N. 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 (\*)

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

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

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

Art. 2.º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

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

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

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

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

IV – formas de realização da interdisciplinaridade;

V – modos de integração entre teoria e prática;

VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

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

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

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

X – concepção e composição das atividades complementares; e,

XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2.º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3.º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da (\*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1.º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

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

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII – julgamento e tomada de decisões; e,

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

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

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais

do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

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

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

Art. 7.º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

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

§ 2.º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8.º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes

Presidente da Câmara de Educação Superior

**ANEXO 10**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Secretaria de Educação Superior – Sesu  
Departamento de Supervisão da Educação Superior - Desup  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep  
Diretoria de Avaliação da Educação Superior - Daes

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES**

**DIREITO**

**AUTORIZAÇÃO**

## DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

| 1 Dimensão: <i>Organização Didático-pedagógica</i>  |          |  |
|---|----------|--|
| 1.1 Categoria de análise: Projeto Pedagógico do Curso: aspectos gerais (Fonte de consulta: PPC, PDI, DCN, entre outros) |          |  |
| Indicador   | Conceito | Critério de Análise  |
| 1.1.1 Objetivos do curso  | 5        | Quando os objetivos do curso estão <b>plenamente</b> definidos, indicando os compromissos institucionais em relação ao ensino, à pesquisa, à extensão, ao perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais.        |
|   | 4        | Quando os objetivos do curso estão <b>adequadamente</b> definidos, indicando os compromissos institucionais em relação ao ensino, à extensão, ao perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais.                 |
|   | 3        | Quando os objetivos do curso estão <b>suficientemente</b> definidos, indicando os compromissos institucionais em relação ao ensino, ao perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais.                           |
|   | 2        | Quando os objetivos do curso estão <b>insuficientemente</b> definidos e explicitam, parcialmente, os compromissos institucionais em relação à vida acadêmica, ao perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais. |
|   | 1        | Quando os objetivos do curso <b>não</b> explicitam compromissos institucionais relacionados à vida acadêmica, ao perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais.   |
| 1.1.2 Número de Vagas   | 5        | Quando o número de vagas proposto corresponde <b>plenamente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.  |
|   | 4        | Quando o número de vagas proposto corresponde <b>adequadamente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.   |
|   | 3        | Quando o número de vagas proposto corresponde <b>suficientemente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.   |
|   | 2        | Quando o número de vagas proposto corresponde de forma <b>insuficiente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.   |
|   | 1        | Quando o número de vagas proposto <b>não</b> corresponde à dimensão do corpo docente ou à infra-estrutura da IES, ou corresponde de maneira <b>precária</b> .  |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Projeto pedagógico do curso: aspectos gerais.**

|  |
|--|
|  |
|--|

| 1 Dimensão: <i>Organização Didático-pedagógica</i>  |          |   |
|---|----------|---|
| 1.2 Categoria de análise: Projeto Pedagógico do Curso: formação (Fontes de consulta: PPC e Diretrizes Curriculares Nacionais) |          |   |
| Indicador   | Conceito | Critério de Análise   |
| 1.2.1 Matriz curricular   | 5        | Quando distribuição das unidades curriculares apresentam <b>plena</b> coerência com o perfil do egresso, docentes com formação pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, contemplando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas.  |
|   | 4        | Quando distribuição das unidades curriculares apresentam <b>adequada</b> coerência com o perfil do egresso, docentes com formação pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, contemplando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas.                                       |
|   | 3        | Quando distribuição das unidades curriculares apresentam <b>suficiente</b> coerência com o perfil do egresso, docentes com formação pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, contemplando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas.                                     |
|   | 2        | Quando distribuição das unidades curriculares apresentam <b>insuficiente</b> coerência com o perfil do egresso, docentes com formação pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, contemplando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas.                                   |
|   | 1        | Quando distribuição das unidades curriculares <b>não</b> apresentam <b>precária</b> coerência com o perfil do egresso, docentes com formação pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, contemplando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios, demais atividades práticas.                            |
| Indicador   | Conceito | Critério de Análise   |
| 1.2.2 Conteúdos curriculares  | 5        | Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, contando com <b>pleno</b> dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e sendo complementados por atividades extraclasse, <b>plenamente</b> definidas e articuladas com o processo global de formação. |
|   | 4        | Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, contando com <b>adequado</b> dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento.   |
|   | 3        | Quando os conteúdos curriculares são <b>suficientemente</b> relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.  |
|   | 2        | Quando os conteúdos curriculares são <b>insuficientes e desatualizados</b> e/ou não são suficientemente coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.  |
|   | 1        | Quando os conteúdos curriculares <b>não</b> são relevantes, ou <b>não</b> existem, e/ou são <b>desatualizados, e/ou incoerentes</b> com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.  |
| 1.2.3 Metodologia   | 5        | Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está <b>plenamente</b> comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.  |
|   | 4        | Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está <b>adequadamente</b> comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.   |

|       |                         |   |  |
|-------|-------------------------|---|--|
|       |                         | 3 | Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está <b>suficientemente</b> comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.                    |
|       |                         | 2 | Quando a metodologia definida para desenvolver as atividades do curso está <b>insuficientemente</b> comprometida com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.                  |
|       |                         | 1 | Quando a metodologia <b>não</b> está explicitada no projeto do curso, ou está, mas de maneira <b>precária</b> .  |
| 1.2.4 | Atendimento ao discente | 5 | Quando o projeto do curso prevê, definido em <b>programa sistemático</b> (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis), atendimento extraclasses ao discente e programa de apoio psicopedagógico e de atividades de nivelamento.  |
|       |                         | 4 | Quando o projeto do curso prevê, definido em <b>programa sistemático</b> (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis), atendimento extraclasses ao discente e programa de apoio psicopedagógico ou de atividades de nivelamento. |
|       |                         | 3 | Quando o projeto do curso prevê, definido em <b>programa sistemático</b> (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis), atendimento extraclasses ao discente.   |
|       |                         | 2 | Quando o projeto do curso prevê um limitado <b>programa sistemático</b> (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis) de atendimento extraclasses ao discente.  |
|       |                         | 1 | Quando <b>não</b> existem programas de atendimento ao discente ou o quando o que está previsto é precário.   |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Projeto pedagógico do curso: formação**

|  |
|--|
|  |
|--|

**Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica**

Relato global da dimensão pelos avaliadores: **Organização didático-pedagógica.**

|  |
|--|
|  |
|--|

**DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE**

| 2         |   | Dimensão: <i>Corpo Docente</i>  |  |
|-----------|---|---|--|
| 2.1       |   | Categoria de análise: Administração Acadêmica (Fontes de consulta: PPC, PDI e demais documentos institucionais) |  |
| Indicador | Conceito  | Critério de Análise   |  |
| 2.1.1     | Composição do NDE (Núcleo docente estruturante) | 5   | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os <b>dois primeiros anos</b> , com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação <b>plena</b> na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo.        |
|           |   | 4   | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os <b>dois primeiros anos</b> , com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação <b>adequada</b> na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo.     |
|           |   | 3   | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os <b>dois primeiros anos</b> , com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação <b>suficiente</b> na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo.   |
|           |   | 2   | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os <b>dois primeiros anos</b> , com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação <b>insuficiente</b> na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo. |
|           |   | 1   | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes previstos para os <b>dois primeiros anos</b> , com contrato de trabalho já firmado com a IES, participação <b>precária</b> na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e clara responsabilidade com a implantação do mesmo.     |
| 2.1.2     | Titulação do NDE                                | 5   | Quando <b>100% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos, 80% são doutores.  |
|           |   | 4   | Quando, pelo menos, <b>100% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre 60% (inclusive) e 80% (exclusive) são doutores.   |
|           |   | 3   | Quando <b>100% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) são doutores.  |
|           |   | 2   | Quando <b>100% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre 40% (inclusive) e 50% (exclusive) são doutores.  |
|           |   | 1   | Quando <b>100% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou qualquer docente tem apenas graduação ou menos de 40% são doutores.  |
| 2.1.3     | Formação acadêmica do NDE                       | 5   | Quando, pelo menos, <b>80% do NDE</b> possui graduação em direito.   |
|           |   | 4   | Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.  |
|           |   | 3   | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.  |
|           |   | 2   | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.  |
|           |   | 1   | Quando <b>menos de 50% do NDE</b> possui graduação em direito.   |

|       |   |   |   |
|-------|---|---|---|
| 2.1.4 | Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso | 5 | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de, no mínimo, <b>quatro (4) anos</b> . |
|       |   | 4 | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de <b>três (3) anos</b> .               |
|       |   | 3 | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de <b>dois (2) anos</b> .               |
|       |   | 2 | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de menos de 2 anos.                     |
|       |   | 1 | Quando o coordenador não possui <b>graduação em direito ou não tem doutorado</b> na área ou não tem experiência de magistério superior e de gestão acadêmica.                 |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Administração acadêmica**

|  |
|--|
|  |
|--|

|            |   |                     |   |
|------------|---|---------------------|---|
| <b>2</b>   | <b>Dimensão: <i>Corpo Docente</i></b>   |                     |   |
| <b>2.2</b> | <b>Categoria de análise: Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes (Fontes de consulta: PPC e documentação própria da IES)</b> |                     |   |
| Indicador  | Conceito  | Critério de Análise |   |
| 2.2.1      | Titulação do corpo docente  | 5                   | Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos docentes previstos para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos, <b>60%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].                          |
|            |   | 4                   | Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos <b>50%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].    |
|            |   | 3                   | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e, destes, pelo menos <b>40%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].  |
|            |   | 2                   | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos <b>30%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].    |
|            |   | 1                   | Quando <b>menos de 50%</b> dos docentes previstos para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou quando menos de <b>30%</b> são doutores ou quando há no corpo docente professor apenas graduado.   |
| 2.2.2      | Regime de trabalho do corpo docente   | 5                   | Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos docentes indicados para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].                        |
|            |   | 4                   | Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> dos docentes indicados para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso]. |

|       |  |   |
|-------|--|---|
|       | 3  | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes indicados para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso]. |
|       | 2  | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes indicados para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso]. |
|       | 1  | Quando <b>menos de 50%</b> dos docentes indicados para os <b>dois</b> primeiros anos do curso têm previsão de contratação em regime de tempo parcial ou integral ou, destes, <b>menos de 50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].                  |
| 2.2.3 | Tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do corpo docente |   |
|       | 5  | Quando, pelo menos, <b>70%</b> dos docentes previstos para os <b>dois (2)</b> primeiros anos do curso têm, pelo menos, <b>quatro (4)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior.  |
|       | 4  | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois (2)</b> primeiros anos do curso têm, pelo menos, <b>quatro (4)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior.   |
|       | 3  | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois (2)</b> primeiros anos do curso têm, pelo menos, <b>quatro (4)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior.   |
|       | 2  | Quando entre <b>40% (inclusive) e 50% (exclusive)</b> dos docentes previstos para os <b>dois (2)</b> primeiros anos do curso têm, pelo menos, <b>quatro (4)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior..  |
|       | 1  | Quando <b>menos de 40%</b> dos docentes previstos para os <b>dois (2)</b> primeiros anos do curso têm, pelo menos, <b>quatro (4)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior.  |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Formação acadêmica e profissional dos docentes.**

|  |
|--|
|  |
|--|

|            |   |  |
|------------|---|--|
| <b>2</b>   | <b>Dimensão: <i>Corpo Docente</i></b>   |  |
| <b>2.3</b> | <b>Categoria de análise: Condições de Trabalho (Fontes de consulta: PDI e Termos de Compromisso assinados pelos docentes com a IES)</b> |  |
| Indicador  | Conceito  | Critério de Análise  |
| 2.3.1      | Número de alunos por docente equivalente a tempo integral no curso  |  |
|            | 5   | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral, previstos para os 3 primeiros anos do curso, for, no máximo, de <b>20/1</b> .                           |
|            | 4   | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral, previstos para os 3 primeiros anos do curso, estiver entre <b>25/1 (inclusive) e 20/1 (exclusive)</b> . |
|            | 3   | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral, previstos para os 3 primeiros anos do curso, estiver entre <b>30/1 (inclusive) e 25/1 (exclusive)</b> . |
|            | 2   | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral, previstos para os 3 primeiros anos do curso, estiver entre <b>35/1 (inclusive) e 30/1 (exclusive)</b> . |

|  | 1        | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral, previstos para os 3 primeiros anos do curso, for superior a 35/1.  |
|--|----------|---|
| Indicador  | Conceito | Critério de Análise   |
| 2.3.2 Pesquisa e produção científica                   | 5        | Quando o projeto do curso prevê o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes previstos para os três (3) primeiros anos do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos <b>cinco</b> (5) produções por docente.   |
|  | 4        | Quando o projeto do curso prevê o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes previstos para os três (3) primeiros anos do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, <b>quatro</b> (4) produções por docente.   |
|  | 3        | Quando o projeto do curso prevê o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes previstos para os três (3) primeiros anos do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, <b>três</b> (3) produções por docente.   |
|  | 2        | Quando o projeto do curso prevê o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes previstos para os três (3) primeiros anos do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, duas (2) produções por docente.  |
|  | 1        | Quando o projeto do curso <b>não</b> prevê (ou prevê de maneira <b>precária</b> ) o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) ou quando os docentes previstos para os três (3) primeiros anos do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, menos de <b>duas</b> (2) produções por docente. |
|  |          |   |
| 2.3.3 Número de alunos por turma em disciplina teórica | 5        | Quando a previsão de alunos por turma em disciplina teórica for, no máximo, <b>60/1</b> .   |
|  | 4        | Quando a previsão de alunos por turma em disciplina teórica for, no máximo, <b>70/1</b> .   |
|  | 3        | Quando a previsão de alunos por turma em disciplina teórica for, no máximo, <b>80/1</b> .   |
|  | 2        | Quando a previsão de alunos por turma em disciplina teórica for, no máximo, <b>90/1</b> .   |
|  | 1        | Quando a previsão de alunos por turma em disciplina teórica for <b>superior a 90/1</b> .  |
|  |          |   |
| 2.3.4 Número médio de disciplinas por docente          | 5        | Quando a média de disciplinas por docente for <b>menor</b> que três (3).  |
|  | 4        | Quando a média de disciplinas por docente for, no <b>máximo</b> , quatro (4).   |
|  | 3        | Quando a média de disciplinas por docente for, no <b>máximo</b> , cinco (5).  |
|  | 2        | Quando a média de disciplinas por docente for, no <b>máximo</b> , seis (6).   |
|  | 1        | Quando a média de disciplinas por docente for <b>maior</b> que seis (6).  |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Condições de trabalho.**

|  |
|--|
|  |
|--|

#### Dimensão 2 – Corpo Docente

Relato global da dimensão pelos avaliadores: **Corpo docente.**

|  |
|--|
|  |
|--|

### DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES FÍSICAS

| 3 Dimensão: Instalações Físicas   |          |  |
|---|----------|--|
| 3.1 Categoria de análise: Instalações Gerais (Fontes de consulta: Decreto 5.296/2004 e PDI) |          |  |
| Indicador   | Conceito | Critério de Análise  |
| 3.1.1 Instalações para docentes: salas de professores e reuniões                            | 5        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>plenamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                                  |
|   | 4        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>adequadamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                               |
|   | 3        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>suficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                             |
|   | 2        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão <b>insuficientemente</b> equipadas segundo a finalidade ou atendem, <b>insuficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta. |
|   | 1        | Quando as instalações para docentes (salas de professores, de reuniões e gabinetes de trabalho) são, em todos os sentidos, <b>precárias</b> .  |
| 3.1.2 Gabinetes de trabalho para professores  | 5        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado, pelo menos para o <b>coordenador do curso</b> e para os integrantes do NDE, <b>professores de tempo integral</b> e <b>professores de tempo parcial</b> , segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).                         |
|   | 4        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado, pelo menos para o <b>coordenador do curso</b> , para os integrantes do NDE e <b>professores de tempo integral</b> , segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).  |
|   | 3        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado, pelo menos para o <b>coordenador do curso</b> e para os integrantes do NDE, segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).  |
|   | 2        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho apenas para o <b>coordenador do curso</b> .  |
|   | 1        | Quando o curso <b>não</b> oferece gabinete de trabalho.  |
| 3.1.3 Salas de aula   | 5        | Quando as salas de aula, previstas para os dois primeiros anos do curso, estão equipadas, segundo a finalidade e atendem, <b>plenamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                                 |
|   | 4        | Quando as salas de aula, previstas para os dois primeiros anos do curso, estão equipadas, segundo a finalidade e atendem, <b>adequadamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                              |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | 3 | Quando as salas de aula, previstas para os dois primeiros anos do curso, estão equipadas, segundo a finalidade e atendem, <b>suficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.  |
|   | 2 | Quando as salas de aula, previstas para os dois primeiros anos do curso, estão equipadas <b>insuficientemente</b> , segundo a finalidade ou atendem, <b>insuficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.                                   |
|   | 1 | Quando as salas de aula, previstas para os dois primeiros anos do curso, são, em todos os sentidos, <b>precárias</b> .   |
| 3.1.4 Acesso dos alunos a equipamentos de informática | 5 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para até <b>20 alunos</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento, mais as vagas a serem oferecidas no primeiro ano do curso proposto.  |
|   | 4 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>20 alunos (exclusive) e 25 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento, mais as vagas a serem oferecidas no primeiro ano do curso proposto. |
|   | 3 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>25 alunos (exclusive) e 30 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento, mais as vagas a serem oferecidas no primeiro ano do curso proposto. |
|   | 2 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>30 alunos (exclusive) e 35 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento, mais as vagas a serem oferecidas no primeiro ano do curso proposto. |
|   | 1 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para <b>mais de 35 alunos</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento, mais as vagas a serem oferecidas no primeiro ano do curso proposto.  |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Instalações gerais.**

|  |
|--|
|  |
|--|

|                                   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|
| <b>3</b>                          | <b>Dimensão: Instalações Físicas</b>                                   |  |
| <b>3.2</b>                        | <b>Categoria de análise: Biblioteca (Fonte de consulta: PPC e PDI)</b> |  |
| Indicador                         | Conceito   | Critério de Análise  |
| 3.2.1 Livros: bibliografia básica | 5  | Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos <b>dois</b> primeiros anos do curso, em quantidade suficiente, na proporção de <b>um</b> exemplar para até 4 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.                         |
|                                   | 4  | Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos <b>dois</b> primeiros anos do curso, em quantidade suficiente, na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de 4 alunos até 6 alunos</b> previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES. |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | 3 | Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos <b>dois</b> primeiros anos do curso, em quantidade suficiente, na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mias de 6 alunos até 8 alunos</b> previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES.   |
|  | 2 | Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos <b>dois</b> primeiros anos do curso, na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de 8 alunos até 10 alunos</b> previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), <b>não</b> está adequadamente atualizado ou tombado junto ao patrimônio da IES.    |
|  | 1 | Quando o acervo atende aos programas das disciplinas dos <b>dois</b> primeiros anos do curso, na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de 8 alunos até 10 alunos</b> previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias), ou <b>não</b> está adequadamente atualizado ou tombado junto ao patrimônio da IES. |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 3.2.2 Livros: bibliografia complementar | 5 | Quando o acervo atende, <b>plenamente</b> , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.        |
|   | 4 | Quando o acervo atende, <b>adequadamente</b> , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.     |
|   | 3 | Quando o acervo atende, <b>suficientemente</b> , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.   |
|   | 2 | Quando o acervo atende, <b>insuficientemente</b> , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas. |
|   | 1 | Quando o acervo <b>não</b> atende as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.                  |

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| 3.2.3 Periódicos especializados | 5 | Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, num total de, no mínimo, <b>vinte (20) títulos</b> de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.                            |
|                                 | 4 | Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, num total que está na faixa de <b>15 (inclusive) a 20 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos. |
|                                 | 3 | Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, num total que está na faixa de <b>10 (inclusive) a 15 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos. |
|                                 | 2 | Quando existe assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, num total que está na faixa de <b>5 (inclusive) a 10 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.  |
|                                 | 1 | Quando os periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, <b>não</b> atingem o número mínimo de <b>5</b> títulos de doutrina jurídica ou a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.   |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Biblioteca**.

|  |
|--|
|  |
|--|

| 3 Dimensão: Instalações Físicas  |          |  |
|--|----------|--|
| 3.3 Categoria de análise: Instalações e Laboratórios Específicos (Fonte de consulta: PDI, PPC, entre outros) |          |  |
| Indicador  | Conceito | Critério de Análise  |
| 3.3.1 Núcleo de Prática Jurídica: atividades básicas   | 5        | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com perspectiva de <b>pleno</b> atendimento das demandas do curso.                 |
|  | 4        | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com perspectiva de <b>adequado</b> atendimento das demandas do curso.              |
|  | 3        | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com perspectiva de <b>suficiente</b> atendimento das demandas do curso.            |
|  | 2        | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), mas a sua configuração é <b>insuficiente</b> para atender as demandas do curso.  |
|  | 1        | Quando <b>não</b> está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) ou sua configuração é <b>precária</b> .  |
| 3.3.2 Núcleo de Prática Jurídica: atividades de arbitragem, negociação e mediação                            |          | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com perspectiva de <b>pleno</b> atendimento das demandas do curso                |
|  |          | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com perspectiva de <b>adequado</b> atendimento das demandas do curso             |
|  |          | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com perspectiva de <b>suficiente</b> atendimento das demandas do curso.          |
|  |          | Quando está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, mas a sua <b>configuração é insuficientes</b> para atender as demandas do curso. |
|  |          | Quando <b>não</b> está prevista a implantação de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, ou a sua configuração é <b>precária</b> .                             |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Instalações e laboratórios específicos**

|  |
|--|
|  |
|--|

**Dimensão 3 – Instalações Físicas**

Relato global da dimensão pelos avaliadores: **Instalações físicas**

|  |
|--|
|  |
|--|

## REQUISITOS LEGAIS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões regulatórias cabíveis. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

| Indicador   | Critério de análise  | Sim | Não |
|---|--|-----|-----|
| 1 Coerência dos conteúdos curriculares com as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN</b> (Parecer CNE/CES 211/2004 e Resolução CNE/CES 09/2004) | O currículo apresenta plena coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais?  |     |     |
| 2 <b>Estágio supervisionado</b> (Resolução CNE/CES 09/2004)   | Está prevista, na matriz curricular e com carga horária adequada, a oferta de estágio supervisionado, com seu respectivo regulamento?  |     |     |
| 3 Disciplina optativa de <b>Libras</b> (Dec. 5.626/2005)  | O PPC prevê disciplina optativa de Libras na estrutura curricular do curso?  |     |     |
| 4 Carga horária mínima e tempo mínimo de <b>integralização</b> (Parecer CNE/CES 08/2007 e Resolução CNE/CES 02/2007)                                | O curso prevê carga horária igual ou superior a 3.700 horas (horas relógio) e tempo mínimo de integralização de 5 anos? [Nos casos em que o curso for ofertado em tempo integral, o Parecer n. 8 do CNE admite tempo de integralização menor do que 5 anos.]   |     |     |
| 5 Condições de acesso para portadores de <b>necessidades especiais</b> (Dec. 5.296/2004, a vigorar a partir de 2009)                                | A instituição apresenta condições de acesso para portadores de necessidades especiais?   |     |     |
| 6 <b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> (Parecer CNE/CES 211/2004 e Resolução CNE/CES 09/2004)  | Há previsão de Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido individualmente, com conteúdo fixado e regulamentação contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração?   |     |     |
| 6 NDE (Núcleo Docente Estruturante) Portaria MEC nº 147/2007  | O Curso possui NDE (Núcleo Docente Estruturante) responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, com titulação em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , contrato de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso e experiência docente? |     |     |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Disposições legais**

|  |
|--|
|  |
|--|

**Descrição de condições estruturais, quando houver previsão de funcionamento do curso em prédio específico.**

*Este quadro deve ser preenchido apenas no caso do curso funcionar em prédio específico e não contemplado na infraestrutura apresentada na avaliação institucional que motivou o credenciamento ou o recredenciamento da IES. Nesse caso, verificar e descrever os seguintes tópicos: acessibilidade (atender o disposto ao Dec. Nº 5.296/2004); espaços de convivência; instalações administrativas; infra-estrutura de segurança (extintor, saídas de emergência, esterilização, tratamento e armazenamento de resíduos tóxicos, entre outros); instalações sanitárias e infra-estrutura de serviços (alimentação, transporte, comunicação, estacionamento, entre outros).*

|  |
|--|
|  |
|--|

Considerações finais da comissão de avaliadores

|  |
|--|
|  |
|--|

**TABELA DE PESOS – AUTORIZAÇÃO DIREITO****QUADRO DOS PESOS DAS DIMENSÕES**

| <b>DIMENSÃO</b>                    | <b>QUANTIDADE DE INDICADORES</b> | <b>PESOS</b> |
|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| 1. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA | 6                                | 30%          |
| 2. CORPO DOCENTE                   | 11                               | 30%          |
| 3. INSTALAÇÕES FÍSICAS             | 9                                | 40%          |

## ANEXO 11



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

### Instrumento de avaliação do curso de Direito

(Subsídio o ato de RECOGNICIMENTO)

Brasília, dezembro de 2008.

## DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

| 1 Dimensão: <i>Organização Didático-pedagógica</i>   |          |  |
|--|----------|--|
| 1.1 Categoria de análise: Projeto Pedagógico do Curso: aspectos gerais (Fonte de consulta: PPC <sup>19</sup> , PDI <sup>15</sup> , DCNs <sup>2</sup> , entre outros) |          |  |
| Indicador  | Conceito | Critério de Análise  |
| 1.1.1 Objetivos do curso   | 1        | Quando os objetivos do curso <b>não</b> expressam compromissos institucionais relacionadas à vida acadêmica, ao perfil do egresso e às Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.                                 |
|  | 2        | Quando os objetivos do curso estão <b>insuficientemente</b> <sup>10</sup> implantados e expressam parcialmente os compromissos institucionais em relação à vida acadêmica, ao perfil do egresso e às DCNs..      |
|  | 3        | Quando os objetivos do curso estão <b>suficientemente</b> <sup>21</sup> implantados, expressando os compromissos institucionais em relação ao ensino, ao perfil do egresso e às DCNs                             |
|  | 4        | Quando os objetivos do curso estão <b>plenamente</b> <sup>17</sup> implantados, expressando os compromissos institucionais em relação ao ensino, à extensão, ao perfil do egresso e às DCNs.                     |
|  | 5        | Quando os objetivos do curso estão implantados de forma <b>excelente</b> <sup>9</sup> , expressando os compromissos institucionais em relação ao ensino, à pesquisa, à extensão, ao perfil do egresso e às DCNs. |
| 1.1.2 Número de Vagas  | 1        | Quando o número de vagas autorizado e ofertado <b>não</b> corresponde à dimensão do corpo docente e/ou à infra-estrutura da Instituição de Educação Superior – IES <sup>3</sup> .                                |
|  | 2        | Quando o número de vagas autorizado e ofertado corresponde de forma <b>insuficiente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.  |
|  | 3        | Quando o número de vagas autorizado e ofertado corresponde <b>suficientemente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.  |
|  | 4        | Quando o número de vagas autorizado e ofertado corresponde <b>plenamente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.   |
|  | 5        | Quando o número de vagas autorizado e ofertado corresponde de forma <b>excelente</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES.   |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Projeto pedagógico do curso: aspectos gerais.**

|  |
|--|
|  |
|--|

| 1 Dimensão: <i>Organização Didático-pedagógica</i>   |          |   |
|--|----------|---|
| 1.2 Categoria de análise: Projeto Pedagógico do Curso: formação (Fontes de consulta: PPC e DCNs) |          |   |
| Indicador  | Conceito | Critério de Análise   |
| 1.2.1 Matriz curricular  | 1        | Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares <sup>3</sup> <b>não</b> apresenta coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente a cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasse, complementares, estágios e demais atividades práticas. |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | 2 | Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares <sup>3</sup> apresenta <b>insuficiente</b> coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente à cada atividade, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasses, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente. |
|  | 3 | Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares <sup>3</sup> apresenta <b>suficiente</b> coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente à cada atividade,, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasses, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.  |
|  | 4 | Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares <sup>3</sup> apresenta <b>plena</b> coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente à cada atividade,, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aula, extraclasses, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.       |
|  | 5 | Quando a distribuição das disciplinas/unidades curriculares <sup>3</sup> apresenta <b>excelente</b> coerência com o perfil do egresso, com a formação dos docentes pertinente à cada atividade,, dimensionamento da carga horária, considerando: atividades de sala de aulas, extraclasses, complementares, estágios, demais atividades práticas que possibilitem uma abordagem humanística e ética na relação advogado/cliente.  |

| Indicador                    | Conceito | Critério de Análise  |
|------------------------------|----------|--|
| 1.2.2 Conteúdos curriculares | 1        | Quando os conteúdos curriculares <b>não</b> são relevantes, ou <b>não</b> existem, e/ou são <b>desatualizados</b> , e/ou <b>incoerentes</b> com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.   |
|                              | 2        | Quando os conteúdos curriculares são <b>insuficientes</b> e <b>desatualizados</b> e/ou não são suficientemente coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso.  |
|                              | 3        | Quando os conteúdos curriculares são <b>suficientemente</b> relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso e apresentam suficiente dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento.   |
|                              | 4        | Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, apresentam <b>pleno</b> dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e são complementados por atividades extraclasses, <b>plenamente</b> definidas e articuladas com o processo global de formação.               |
|                              | 5        | Quando os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e coerentes com os objetivos do curso e com o perfil do egresso, apresentam <b>excelente</b> dimensionamento da carga horária para o seu desenvolvimento e são complementados por atividades extraclasses definidas e articuladas, de forma <b>excelente</b> , com o processo global de formação. |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| 1.2.3 Metodologia | 1 | Quando a metodologia do curso <b>não</b> está explicitada.   |
|                   | 2 | Quando a metodologia do curso está <b>insuficientemente</b> comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade <sup>11</sup> , com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos. |
|                   | 3 | Quando a metodologia do curso está <b>suficientemente</b> comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.                  |
|                   | 4 | Quando a metodologia do curso está <b>plenamente</b> comprometida com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.                       |

|                                  |   |   |
|----------------------------------|---|---|
|                                  | 5 | Quando a metodologia do curso está comprometida, de forma <b>excelente</b> , com a contextualização, com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.         |
| 1.2.4<br>Atendimento ao discente | 1 | Quando <b>não</b> existe programa de atendimento ao discente ou existe de maneira precária.   |
|                                  | 2 | Quando o curso <b>possui</b> um programa incipiente de atendimento ao discente.   |
|                                  | 3 | Quando o curso <b>possui</b> programa <b>sistemático</b> de atendimento extraclasse ao discente (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis).   |
|                                  | 4 | Quando o curso <b>possui programa sistemático</b> de atendimento extraclasse e de apoio psicopedagógico ao discente, ou de atividades de nivelamento (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis).          |
|                                  | 5 | Quando o curso possui <b>excelente programa sistemático</b> de atendimento extraclasse e de apoio psicopedagógico ao discente, e de atividades de nivelamento (com tempos, espaços, carga horária e designação de docentes responsáveis). |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Projeto pedagógico do curso: formação**

**Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica**

Relato global da dimensão pelos avaliadores: **Organização didático-pedagógica.**

**DIMENSÃO 2: CORPO DOCENTE**

| 2 Dimensão: <i>Corpo Docente</i>  |          |   |
|---|----------|---|
| 2.1 Categoria de análise: Administração Acadêmica (Fontes de consulta: PPC, PDI e demais documentos institucionais) |          |   |
| Indicador   | Conceito | Critério de Análise   |
| 2.1.1 Composição do NDE <sup>13</sup> (Núcleo Docente Estruturante)   | 1        | Quando <b>não</b> existe NDE formalmente constituído e atuante.   |
|   | 2        | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes do curso, com participação <b>insuficiente</b> na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.                          |
|   | 3        | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes do curso, com participação <b>suficiente</b> na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.                            |
|   | 4        | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes do curso, com participação <b>plena</b> na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.                                 |
|   | 5        | Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes do curso, com participação <b>excelente</b> na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.                             |
| 2.1.2 Titulação do NDE <sup>12</sup>  | 1        | Quando menos de <b>100% do</b> NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> <sup>20</sup> ou qualquer docente tem apenas graduação, ou menos de 40% são doutores <sup>7</sup> . |
|   | 2        | Quando <b>100% do</b> NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre <b>40% (inclusive) e 50% (exclusive)</b> são doutores.                                      |
|   | 3        | Quando <b>100% do</b> NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> são doutores.                                      |
|   | 4        | Quando <b>100% do</b> NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, entre <b>60% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> são doutores.                                      |
|   | 5        | Quando <b>100% do</b> NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos, 80% são doutores.   |
| 2.1.3 Formação acadêmica do NDE <sup>12</sup>   | 1        | Quando <b>menos de 50% do</b> NDE possui graduação em direito.  |
|   | 2        | <u>Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.</u>  |
|   | 3        | <u>Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.</u>  |
|   | 4        | <u>Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> do NDE possui graduação em direito.</u>  |
|   | 5        | <u>Quando, pelo menos, <b>80%</b> do NDE possui graduação em direito.</u>   |
| 2.1.4 Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso   | 1        | Quando o coordenador não possui <b>graduação em direito ou não tem doutorado</b> <sup>7</sup> na área <sup>1</sup> ou não tem experiência de magistério superior e de gestão acadêmica.                                     |
|   | 2        | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de menos de 2 anos.   |
|   | 3        | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de, até <b>três (3) anos</b> .  |
|   | 4        | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de, até <b>quatro (4) anos</b> .  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | 5 | Quando o coordenador possui <b>graduação em direito, doutorado</b> na área e experiência de magistério superior e de gestão acadêmica de, no mínimo, <b>cinco (5) anos</b> . |
|--|---|--|

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Administração acadêmica**

|  |
|--|
|  |
|--|

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>2</b>                                  | <b>Dimensão: <i>Corpo Docente</i></b>   |   |
| <b>2.2</b>                                | <b>Categoria de análise: Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes (Fontes de consulta: PPC e documentação própria da IES<sup>5</sup>)</b> |   |
| Indicador                                 | Conceito  | Critério de Análise   |
| 2.2.1 Titulação do corpo docente          | 1   | Quando <b>menos de 50%</b> dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> <sup>20</sup> ou quando menos de <b>30%</b> são doutores ou <b>quando há no corpo docente professor apenas graduado</b> .  |
|   | 2   | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos <b>30%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].             |
|   | 3   | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e, destes, pelo menos <b>40%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].           |
|   | 4   | Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos <b>50%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].             |
|   | 5   | Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos, <b>60%</b> são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].                                   |
| 2.2.2 Regime de trabalho do corpo docente | 1   | Quando <b>menos de 50%</b> dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial <sup>6</sup> ou integral <sup>4</sup> ou, do conjunto destes, menos de <b>50%</b> de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso]. |
|   | 2   | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> em tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].                      |
|   | 3   | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> em tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].                      |
|   | 4   | Quando entre <b>70% (inclusive) e 80% (exclusive)</b> dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> em tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].                      |
|   | 5   | Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral e, destes, <b>50%</b> em tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].   |
| 2.2.3 Tempo de experi-                    | 1   | Quando <b>menos de 40%</b> dos docentes do curso têm, pelo menos, <b>cinco (5) anos</b> de experiência acadêmica no ensino superior.  |

|                              |   |   |
|------------------------------|---|---|
| ência de magistério superior | 2 | Quando entre <b>40% (inclusive) e 50% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior. |
|                              | 3 | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior. |
|                              | 4 | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes do curso têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior. |
|                              | 5 | Quando, pelo menos, <b>70%</b> dos docentes do curso têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência acadêmica no ensino superior.                        |

|  |   |   |
|--|---|---|
| 2.2.4 Tempo de experiência profissional na área jurídica | 1 | Quando <b>menos de 40%</b> dos docentes graduados em Direito têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência <b>de trabalho profissional</b> .                            |
|  | 2 | Quando entre <b>40% (inclusive) e 50% (exclusive)</b> dos docentes graduados em Direito têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência <b>de trabalho profissional</b> . |
|  | 3 | Quando entre <b>50% (inclusive) e 60% (exclusive)</b> dos docentes graduados em Direito têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência <b>de trabalho profissional</b> . |
|  | 4 | Quando entre <b>60% (inclusive) e 70% (exclusive)</b> dos docentes graduados em Direito têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência <b>de trabalho profissional</b> . |
|  | 5 | Quando pelo menos <b>70%</b> dos docentes graduados em Direito têm, pelo menos, <b>cinco (5)</b> anos de experiência <b>de trabalho profissional</b> .                          |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Formação acadêmica e profissional dos docentes.**

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>2</b>   | <b>Dimensão: <i>Corpo Docente</i></b>  |   |
| <b>2.3</b>   | <b>Categoria de análise: Condições de Trabalho (Fontes de consulta: PDI e documentos da IES)</b> |   |
| Indicador  | Conceito   | Critério de Análise   |
| 2.3.1 Número de alunos por docente equivalente a tempo integral <sup>14</sup> no curso | 1  | Quando a relação vagas/docente equivalente ao tempo integral <sup>6</sup> do curso é superior a <b>35/1</b> .                 |
|  | 2  | Quando a relação vagas/docente equivalente ao tempo integral do curso está entre <b>35/1 (inclusive) e 30/1 (exclusive)</b> . |
|  | 3  | Quando a relação vagas/docente equivalente a tempo integral do curso está entre <b>30/1 (inclusive) e 25/1 (exclusive)</b> .  |
|  | 4  | Quando a relação vagas/docente equivalente ao tempo integral do curso está entre <b>25/1 (inclusive) e 20/1 (exclusive)</b> . |
|  | 5  | Quando a relação vagas/docente equivalente ao tempo integral do curso é, no máximo, de <b>20/1</b> .                          |

|  |   |   |
|--|---|---|
| 2.3.2 Número de alunos por turma em disciplina teórica | 1 | Quando a quantidade de alunos por turma em disciplina teórica é <b>superior a 90/1</b> .  |
|  | 2 | Quando a quantidade de alunos por turma em disciplina teórica é, no máximo, <b>90/1</b> . |
|  | 3 | Quando a quantidade de alunos por turma em disciplina teórica é, no máximo, <b>80/1</b> . |
|  | 4 | Quando a quantidade de alunos por turma em disciplina teórica é, no máximo, <b>70/1</b> . |
|  | 5 | Quando a quantidade de alunos por turma em disciplina teórica é, no máximo, <b>60/1</b> . |

|           |          |                     |
|-----------|----------|---------------------|
| Indicador | Conceito | Critério de Análise |
|-----------|----------|---------------------|

|       |  |   |   |
|-------|--|---|---|
| 2.3.3 | Pesquisa e produção científica <sup>18</sup> | 1 | Quando <b>não há</b> no curso o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica), ou quando os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, menos de <b>duas</b> (2) produções por docente.  |
|       |  | 2 | Quando há no curso <b>insuficiente</b> desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, de duas (2) a (4) quatro produções por docente.     |
|       |  | 3 | Quando há no curso <b>suficiente</b> desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, de cinco (5) a <b>seis</b> (6) produções por docente. |
|       |  | 4 | Quando há no curso <b>adequado</b> desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, de sete (7) a nove (9) produções por docente.           |
|       |  | 5 | Quando há no curso <b>excelente</b> desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos <b>dez</b> (10) produções por docente.      |

|       |   |   |   |
|-------|---|---|---|
| 2.3.4 | Número médio de disciplinas por docente | 1 | Quando a média de disciplinas por docente é <b>maior</b> que seis (6).        |
|       |   | 2 | Quando a média de disciplinas por docente é, no <b>máximo</b> , seis (6).     |
|       |   | 3 | Quando a média de disciplinas por docente é, no <b>máximo</b> , cinco (5).    |
|       |   | 4 | Quando a média de disciplinas por docente é, no <b>máximo</b> , quatro (4).   |
|       |   | 5 | Quando a média de disciplinas por docente é <b>menor</b> ou igual a três (3). |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Condições de trabalho.**

#### Dimensão 2 – Corpo Docente

Relato global da dimensão pelos avaliadores: **Corpo docente.**

### DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES FÍSICAS

| 3 Dimensão: Instalações Físicas  |          |  |
|--|----------|--|
| 3.1 Categoria de análise: Instalações Gerais (Fontes de consulta: Decreto 5.296/2004 e PDI <sup>19</sup> ) |          |  |
| Indicador  | Conceito | Critério de Análise  |
| 3.1.1 Instalações para docentes: salas de professores e reuniões   | 1        | Quando <b>não há</b> instalações para docentes (salas de professores e de reuniões).   |
|  | 2        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão <b>insuficientemente</b> equipadas segundo a finalidade ou atendem, <b>insuficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida. |
|  | 3        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>suficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.                             |
|  | 4        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>plenamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.                                  |
|  | 5        | Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, de forma <b>excelente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.                          |
| 3.1.2 Gabinetes de trabalho para professores   | 1        | Quando o curso <b>não</b> oferece gabinete de trabalho.  |
|  | 2        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho apenas para o <b>coordenador do curso</b> .  |
|  | 3        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado para o <b>coordenador do curso</b> e para os integrantes do NDE segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).   |
|  | 4        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado para o <b>coordenador do curso</b> , para os integrantes do NDE e para os <b>docentes em tempo integral</b> <sup>4</sup> , segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).  |
|  | 5        | Quando o curso oferece gabinete de trabalho equipado para o <b>coordenador do curso</b> e para os integrantes do NDE, <b>docentes em tempo integral</b> e <b>docentes em tempo parcial</b> <sup>5</sup> , segundo a finalidade (computador conectado à internet, imprescindível).                                  |
| 3.1.3 Salas de aula  | 1        | Quando as salas de aula são, em <b>todos</b> os sentidos, <b>insuficientes</b> .   |
|  | 2        | Quando as salas de aula estão equipadas <b>insuficientemente</b> segundo a finalidade ou atendem, <b>insuficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.  |
|  | 3        | Quando as salas de aula estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>suficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.  |
|  | 4        | Quando as salas de aula estão equipadas segundo a finalidade e atendem, <b>plenamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida.   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | 5 | Quando as salas de aula estão equipadas segundo a finalidade e atendem aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade desenvolvida de forma <b>excelente</b> <sup>9</sup> .                            |
| 3.1.4 Acesso dos alunos a equipamentos de informática | 1 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para <b>mais de 35 alunos</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento.  |
|   | 2 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>30 alunos (exclusive) a 35 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento. |
|   | 3 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>25 alunos (exclusive) a 30 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento. |
|   | 4 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para a faixa de <b>20 alunos (exclusive) a 25 alunos (inclusive)</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento. |
|   | 5 | Quando o curso disponibiliza laboratório de informática com acesso à internet ( <b>banda larga</b> ), na proporção de <b>um</b> terminal para até <b>20 alunos</b> , considerado o total de matrículas dos cursos em funcionamento.  |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Instalações gerais.**

|  |
|--|
|  |
|--|

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>3</b>                          | <b>Dimensão: Instalações Físicas</b>  |   |
| <b>3.2</b>                        | <b>Categoria de análise: Biblioteca (Fonte de consulta: PPC e PDI<sup>16</sup>)</b> |   |
| Indicador                         | Conceito  | Critério de Análise   |
| 3.2.1 Livros: bibliografia básica | 1   | Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de dez (10) alunos</b> de cada turma, <b>ou não</b> está adequadamente atualizado ou tombado junto ao patrimônio da IES <sup>9</sup> .  |
|                                   | 2   | Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende <b>precarosamente</b> aos programas das disciplinas do curso na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de 8 (inclusive) alunos até 10 (exclusive) alunos</b> de cada turma, <b>não</b> está adequadamente atualizado ou tombado junto ao patrimônio da IES <sup>9</sup> .   |
|                                   | 3   | Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade <b>suficiente</b> <sup>20</sup> , na proporção de <b>um</b> exemplar para <b>mais de 6 (inclusive) alunos até 8 (exclusive) alunos</b> para cada turma, e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES <sup>9</sup> . [Observar o disposto no critério de análise 1, a respeito de atualização e tombamento.]         |
|                                   | 4   | Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade <b>suficiente</b> <sup>20</sup> , na proporção de <b>um</b> exemplar para mais de <b>quatro(4) (inclusive) alunos até 6 (exclusive) alunos</b> para cada turma, e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES <sup>9</sup> . [Observar o disposto no critério de análise 1, a respeito de atualização e tombamento.] |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | 5 | Quando o acervo referente aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de 3 bibliografias) atende aos programas das disciplinas do curso, em quantidade suficiente, na proporção de <b>um</b> exemplar para até <b>quatro (4) alunos</b> , para cada turma, e está atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES. [Observar o disposto no critério de análise 1, a respeito de atualização e tombamento.] |
|--|---|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| 3.2.2 Livros: bibliografia complementar | 1 | Quando o acervo <b>não</b> atende às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.                              |
|   | 2 | Quando o acervo atende, <b>insuficientemente</b> , às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.             |
|   | 3 | Quando o acervo atende, <b>suficientemente</b> , às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.               |
|   | 4 | Quando o acervo atende, <b>plenamente</b> , às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.                    |
|   | 5 | Quando o acervo atende às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas de forma <b>excelente</b> <sup>8</sup> . |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 3.2.3 Periódicos especializados <sup>15</sup> | 1 | Quando os periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, <b>não</b> atingem o número mínimo de <b>5</b> títulos de doutrina jurídica ou a maioria deles não está disponível em acervo em relação aos últimos <b>três</b> anos.  |
|   | 2 | Quando existe assinatura e renovação de periódicos especializados, indexados e correntes <sup>14</sup> , sob a forma impressa ou informatizada, entre <b>5 (inclusive) a 10 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.   |
|   | 3 | Quando existe assinatura e renovação de periódicos especializados, indexados e correntes <sup>14</sup> , sob a forma impressa ou informatizada, entre <b>10 (inclusive) a 15 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.  |
|   | 4 | Quando existe assinatura e renovação de periódicos especializados, indexados e correntes <sup>14</sup> sob a forma impressa ou informatizada, entre <b>de 15 (inclusive) a 20 (exclusive)</b> títulos de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos. |
|   | 5 | Quando existe assinatura e renovação de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, num total de, no mínimo, <b>vinte (20) títulos</b> de doutrina jurídica, distribuídos entre as principais áreas do direito, a maioria deles com acervo disponível em relação aos últimos <b>três</b> anos.                   |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Biblioteca.**

|  |
|--|
|  |
|--|

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>3</b>                | <b>Dimensão: Instalações Físicas</b>   |   |
| <b>3.3</b>              | <b>Categoria de análise: Instalações e Laboratórios Específicos (Fonte de consulta: PDI<sup>15</sup>, PPC, entre outros)</b> |   |
| Indicador               | Conceito   | Critério de Análise                                     |
| 3.3.1 Núcleo de Prática | 1  | Quando <b>não</b> há Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) . |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Jurídica <sup>12</sup> : atividades básicas                                       | 2 | Quando existe o funcionamento do NPJ, mas a sua configuração é <b>insuficiente</b> para atender as demandas do curso.   |
|   | 3 | Quando existe o funcionamento do NPJ, com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com <b>suficiente</b> atendimento das demandas do curso.                          |
|   | 4 | Quando existe o funcionamento pleno do NPJ, com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com <b>pleno</b> atendimento das demandas do curso.                         |
|   | 5 | Quando existe o funcionamento excelente do NPJ, com regulamento específico, destinado à realização de práticas jurídicas simuladas, visitas orientadas, com <b>excelente</b> atendimento das demandas do curso.                 |
| 3.3.2 Núcleo de Prática Jurídica: atividades de arbitragem, negociação e mediação | 1 | Quando <b>não</b> há NPJ com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros.   |
|   | 2 | Quando existe o funcionamento do NPJ com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, mas a sua <b>configuração é insuficiente</b> para atender às demandas do curso. |
|   | 3 | Quando existe o funcionamento do NPJ com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com <b>suficiente</b> atendimento às demandas do curso.                         |
|   | 4 | Quando existe o funcionamento pleno do NPJ com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com <b>pleno</b> atendimento às demandas do curso.                        |
|   | 5 | Quando existe o funcionamento excelente do NPJ com atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação, atividades jurídicas reais entre outros, com <b>excelente</b> atendimento às demandas do curso.                |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Instalações e laboratórios específicos**

### Dimensão 3 – Instalações Físicas

Relat global da dimensão pelos avaliadores: **Instalações físicas**

## REQUISITOS LEGAIS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões regulatórias cabíveis. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

| Indicador   | Critério de análise  | Sim | Não |
|---|--|-----|-----|
| 1 Coerência dos conteúdos curriculares com as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN</b> (Parecer CNE/CES 211/2004 e Resolução CNE/CES 09/2004)               | O currículo apresenta plena coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN?  |     |     |
| 2 <b>Estágio supervisionado</b> (Resolução CNE/CES 09/2004)   | Existe na matriz curricular e com carga horária adequada a oferta de estágio supervisionado, com seu respectivo regulamento?   |     |     |
| 3 Disciplina optativa de <b>Libras</b> (Dec. 5.626/2005)  | O PPC possui disciplina optativa de Libras na estrutura curricular do curso?   |     |     |
| 4 Carga horária mínima e tempo mínimo de <b>Integralização</b> (Parecer CNE/CES 08/2007 e Resolução CNE/CES 02/2007)  | O curso possui carga horária igual ou superior a 3.700 horas (horas relógio) e tempo mínimo de integralização de 5 anos? [Nos casos em que o curso for ofertado em tempo integral, o Parecer CNE/CES n. 8 admite tempo de integralização menor do que 5 anos.]   |     |     |
| 5 Condições de <b>acesso</b> para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008) | A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?   |     |     |
| 6 <b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> (Parecer CNE/CES 211/2004 e Resolução CNE/CES 09/2004)  | Há Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido individualmente, com conteúdo fixado e regulamentação contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração?   |     |     |
| 6 NDE (Núcleo Docente Estruturante) - Portaria MEC nº 147/2007  | O Curso possui NDE (Núcleo Docente Estruturante) responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, com titulação em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , contrato de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso e experiência docente? |     |     |

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Disposições legais**

Considerações finais da comissão de avaliadores

## GLOSSÁRIO

|   |  |
|---|--|
| <b>1 – Área</b>   | Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.   |
| <b>2 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)</b>           | São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (Parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional. |
| <b>3 - Disciplina/Unidade curricular</b>                      | Parte do conteúdo curricular necessária para formação acadêmica.   |
| <b>4 - Docentes em tempo integral</b>                         | O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5.773/2006, Art.69). Observação: Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.   |
| <b>5 - Docentes em tempo parcial</b>                          | Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, gestão, extensão, planejamento, avaliação e orientação de alunos.   |
| <b>6 - Docentes equivalentes a tempo integral</b>             | Somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos, dividido por quarenta (40). Observação: No caso de acordos coletivos com definição de tempo integral diferente de 40 horas, a fórmula deve ser adequada à situação (exemplo: se o acordo coletivo prevê 36 horas semanais, o somatório das horas semanais alocadas ao curso deverá ser dividido por 36).  |
| <b>7 - Doutorado</b>  | Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.   |
| <b>8 - Excelente - (Nível 5 dos indicadores qualitativos)</b> | Nos indicadores qualitativos, o adjetivo excelente qualifica um fenômeno ou uma situação como merecedora de notoriedade, distinção e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível pleno e equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100%.   |
| <b>9 - Instituição de Educação Superior – IES</b>             | São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis tecnológico, graduação, pós-graduação e extensão.   |

|   |  |
|---|--|
| <b>10 - Insuficiente/insuficientemente (Nível 2 dos indicadores qualitativos)</b> | Nos indicadores qualitativos, o adjetivo insuficiente ou o advérbio insuficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora o fenômeno ou a situação não sejam completamente destituídos de mérito ou qualidade, o patamar atingido não é, entretanto, satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.  |
| <b>11 - Interdisciplinaridade</b>   | É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.  |
| <b>12 - Núcleo de Prática Jurídica</b>  | Órgão encarregado de coordenar e supervisionar, no âmbito das Instituições de Ensino Superior, a realização do estágio curricular, extracurricular e outras atividades práticas, que devem ser cumpridas pelo alunos do curso de Direito.  |
| <b>13 - Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b>                                     | Conjunto de professores constituídos de pelo menos 30% dos docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.  |
| <b>14 - Números de alunos por docente equivalente em tempo integral.</b>          | Nas autorizações, relação derivada da soma das vagas previstas para os 2 (ou 3, no caso do curso de Medicina) primeiros anos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes a tempo integral. Nos reconhecimentos ou renovação de reconhecimento, relação derivada da soma dos alunos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes em tempo integral.  |
| <b>15 - Periódicos especializados, indexados e correntes</b>                      | Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.   |
| <b>16 - Plano de Desenvolvimento Institucional - FDI</b>                          | É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infra-estrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios, e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06). |
| <b>17 - Pleno/ Plenamente (Bom) - Nível 4 dos indicadores qualitativos</b>        | Nos indicadores qualitativos, o adjetivo pleno ou o advérbio plenamente qualificam um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.   |
| <b>18 - Produção científica</b>   | Considerar como produção científica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada e produções técnicas relevantes.   |

|  |   |
|--|---|
| <b>19 - Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>  | É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. |
| <b>20 - Stricto Sensu</b>  | Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.   |
| <b>21 - Suficiente/Suficientemente (Regular) -Nível 3 dos indicadores qualitativos</b> | Nos indicadores qualitativos, o adjetivo suficiente ou o advérbio suficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.   |