



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**MAURÍCIO SILVEIRA**

Presidente Prudente – SP

2015

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**MAURÍCIO SILVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>: Helena Faria de Barros.

378  
S587p

Silveira, Maurício.

Projeto pedagógico do curso de direito e as diretrizes curriculares nacionais: estudo exploratório/ Maurício Silveira. – Presidente Prudente, 2015.  
95 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Helena Faria de Barros.

1. Projeto Pedagógico. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Curso de Direito. 4. Ensino Superior. 5. Unoeste. I. Título.

**MAURÍCIO SILVEIRA**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E AS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profª Drª Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Profª Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro  
Universidade Estadual Paulista - Unesp  
Presidente Prudente - SP

---

Profª Drª Raquel Rosan Christino Gitahy  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos meus alunos e aos meus filhos Sarah e João.

## **AGRADECIMENTOS**

**Agradeço à minha Professora e orientadora, Dra. Helena Faria de Barros e ao Prof. Zilvan, ao meu amigo Nikita (*in memoriam*), a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação da Unoeste, à minha mãe Dona Flora, à minha filha Sarah, confidente e crítica das minhas ideias, ao Renato, ao meu digitador Alexandre Zubcov, à Professora Márcia e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a evolução da Redação.**

*“Tenha, em mente, que tudo que você aprende na escola  
é trabalho de muitas gerações (...) Receba essa herança,  
honre-a, acrescente-a e, um dia, fielmente,  
deposite-a nas mãos de seus filhos.”*

*“Todo mundo é um gênio.*

*Mas, se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em uma árvore,  
ele vai gastar toda a sua vida, acreditando que ele é estúpido.”*

*(Albert Einstein)*

## RESUMO

### PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa, Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente. Buscou analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, com foco principal no exame de documentos e fatos de conhecimento público divulgados pela instituição ou órgãos diversos que interessam à vida acadêmica. Partiu do levantamento bibliográfico sobre a elaboração do Projeto Pedagógico e seus elementos organizadores e do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. Essas informações permitiram apreciar como o Projeto Pedagógico do Curso de Direito atende aos requisitos elencados em relação ao perfil, competências e habilidades do egresso, ao conteúdo de ensino e aos processos de avaliação interno e externo. Pôde-se verificar como o Projeto Pedagógico do Curso se apresenta em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais; quem é ou quem deve ser o bacharel em Direito; qual o perfil desejado do bacharel previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico; quais competências e habilidades são esperadas no final do curso; e, avaliou a coerência existente entre alguns dos elementos do próprio Projeto Pedagógico, oferecendo, assim, contribuições no âmbito pedagógico, acadêmico e social. Os resultados apontam o cumprimento das indicações das Diretrizes com evidências de que pode haver melhoria futura.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Direito. Ensino Superior. Unoeste.



## ABSTRACT

### EDUCATIONAL LAW COURSE DESIGN AND NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES: EXPLORATORY STUDY

This paper was presented to the Graduate Program in Education *Stricto Sensu*, of the Universidade do Oeste Paulista, in the search line Training and Teaching Professional Teaching Practice. It looked for analyzing the Pedagogical Project of the Oeste Paulista University Law Course in light of the National Curriculum Guidelines, with main focus on the examination of public knowledge documents and facts disclosed by the institution or several organs of interest to academic life. It came from the bibliographic on the development of the educational project and its organizer elements and the study of the National Curriculum Guidelines for Law Course. This has allowed to appreciate how the Law Course Pedagogical design meets the requirements listed in relation to the profile, competence and egress skills, teaching content and the internal and external review processes. It was verified how the pedagogical project of the course is presented in relation to the National Curriculum Guidelines; who is or who should be the Bachelor of Law; which is the desired profile bachelor provided in the National Curriculum Guidelines and Education Programme; which skills and abilities are expected at the end of the course; and assessed the consistency between some of the own pedagogical project elements, thus providing contributions to teaching, academic and social context. The results show compliance of the Guidelines directions, with evidence that there may be future improvements.

Keywords: Education Programme. National Curriculum Guidelines. Law Course. Higher Education. Unoeste.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CPA	– COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO
BDTD	– BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CES	– CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
CNE	– CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONPEDI	– CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DCN	– DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
EFF	– EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL
EFProf	– EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
EFPrat	– EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA
ENAEXT	– ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
ENEPE	– EENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNOESTE
IES	– INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
LDB	– LEI DE DIRETRIZES E BASES
NDE	– NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
OAB	– ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
PDI	– PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PP	– PROJETO PEDAGÓGICO
PPC	– PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPI	– PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL
PPP	– PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
SINAES	– SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
TCC	– TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Análise das questões da primeira fase da OAB do ano de 2009..	39
GRÁFICO 2-	Carga horária Geral, com indicadores em percentual de cada Eixo de Formação, previsto no PPC da Unoeste.....	59
GRÁFICO 3-	Carga horária Geral, com indicadores em percentual de cada Eixo de Formação, conforme grade atual.....	60

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Disposição das Disciplinas do Curso, conforme tabela de LAFOURCADE.....	61
QUADRO 2	Carga horária Geral, com indicadores em percentual de cada Eixo de Formação, previsto nas DCN.....	88
QUADRO 3	Grade com a Carga Horária, por disciplina, do Curso de Direito..	89
QUADRO 4	Grade das Disciplinas Distribuídas Conforme Classificação de LAFUURCADE.....	90

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<i>I</i>	<i>O cliente</i> .....	12
<i>II</i>	<i>A pretensão</i> .....	19
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	19
<i>III</i>	<i>A Fundamentação</i> .....	21
<b>3</b>	<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) – BASES CONCEITUAIS</b> .....	21
<b>3.1</b>	<b>Conceito</b> .....	21
<b>3.2</b>	<b>Importância</b> .....	24
<b>3.3</b>	<b>Componentes do Projeto Pedagógico</b> .....	29
3.3.1	Perfil do egresso .....	29
3.3.2	Competências .....	31
3.3.3	Avaliação .....	36
<i>III</i>	<i>A inicial</i> .....	45
<b>4</b>	<b>OBJETOS DE ESTUDO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b> .....	45
<b>4.1</b>	<b>Breve relato da História do ensino jurídico no Brasil e as oportunidades que oferece</b> .....	45
<b>4.2</b>	<b>Frentes de atuação do profissional formado em direito</b> .....	46
<b>4.3</b>	<b>Localização, organização e estrutura física do curso</b> .....	49
<i>V</i>	<i>A Instrução</i> .....	52
<b>5</b>	<b>APRECIÇÃO DOS TEMAS QUE ENVOLVERAM O ESTUDO</b> .....	52
<b>5.1</b>	<b>Objetivo do PP: o perfil, competências e habilidades do egresso</b> .....	54
5.1.1	O perfil no Projeto Pedagógico no Curso de Direito da Unoeste .....	55
5.1.2	O Perfil na DCN .....	56
5.1.3	Comentário .....	58
<b>5.2</b>	<b>Conteúdo: disciplinas previstas na Matriz Curricular, no PP e na DCN</b> .....	58
5.2.1	O Conteúdo previsto, em razão do PPC, no Curso de Direito da Unoeste .....	59

5.2.2 O conteúdo previsto na DCN .....	62
5.2.3 Comentário .....	64
<b>5.3 Os processos de Avaliação</b> .....	67
5.3.1 Os processos de avaliação no PP .....	67
5.3.2 O processo de avaliação e a DCN .....	69
5.3.3 Comentários .....	70
<b>5.4 O Professor</b> .....	73
5.4.1 Formação do quadro de professores .....	77
5.4.2 Formação dos professores e a DCN.....	78
5.4.3 Comentários .....	78
<b>VI A decisão</b> .....	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A -QUADRO 2 – Grade com a carga horária, por disciplina, do Curso de Direito .....	89
Anexo B - QUADRO 3 – Carga horária geral, com indicadores em percentual de casa de Eixode Formação previsto nas DCN .....	90
Anexo C - QUADRO 4 – Grade das Disciplinas Distribuídas Conforme Classificação De LAFUURCADE. ....	91
Anexo D - Sumário do Projeto Pedagógico do Curso de Direito .....	92
<b>APÊNDICES</b>	
Apêndice A - Autorização do Coordenador do Curso de Direito para a elaboração da pesquisa .....	94
Apêndice B - Parecer Final da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....	95

## **1 INTRODUÇÃO**

Pensamos em comparar a pesquisa com o trabalho comumente desenvolvido por um profissional do Direito. Em regra, conhecemos o cliente, ouvimos suas lamentações, que podem ser legítimas ou não; estudamos sua posição frente à doutrina e jurisprudência para o desenvolvimento de um pedido inicial; discutimos os fatos e os adequamos ao Direito, para movimentar a máquina judiciária. Na sequência, fazemos a prova fática numa fase chamada, tecnicamente, de instrução, com o intuito de convencer o julgador instado a prolatar uma decisão terminativa. Dessa decisão (sentença), poderá haver recurso ou não, conforme o convencimento das partes.

A origem deste trabalho se liga, portanto, a um desenvolvimento que se pode descrever com a metáfora que segue:

### **I - O cliente**

Trata-se de estudo desenvolvido junto à Faculdade de Direito, buscando comparar o Projeto Político-Pedagógico do Curso frente à Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado<sup>1</sup>.

A pesquisa tomou, por base, o projeto da Faculdade para a qual trabalhamos ao longo dos últimos vinte anos, visando a adequar-se às necessidades do egresso, em razão de sua qualidade e seriedade.

Na verdade, essa luta iniciou-se no final dos anos oitenta. Ao terminarmos a faculdade continuamos trabalhando em uma empresa de Banco, na cidade vizinha de Presidente Bernardes, que dista vinte quilômetros de Presidente Prudente, onde se situa a Faculdade de Direito, objeto deste estudo.

Em 1989, ingressamos com ação trabalhista em face da empresa de banco para a qual trabalhávamos, e logo veio a nossa dispensa. Começamos a trabalhar como advogado em Presidente Bernardes.

---

<sup>1</sup> Preferimos a expressão Projeto Político-Pedagógico frente a Projeto Pedagógico de Curso, sem prejuízo da discussão que envolve o tema.

No início da década de 1990, não aceitamos convite, para “dar aulas” na Faculdade de Direito, em razão do sentimento de insegurança ante a responsabilidade de trabalhar com a formação de jovens, por não nos julgarmos, até então, preparado para tal.

Pouco depois, aceitamos convite, para trabalhar nos preparos da eleição para governador, cujo candidato contratante foi o Dr. Antônio Fleury Filho. O trabalho resumia-se na preparação, por meio de aulas, para as quais nos preparamos na Capital do Estado, num curso de alguns dias, cujo objetivo seria ensinar Fiscais do Partido a fazer denúncias e impugnações, para fiscalizar as eleições conforme o interesse do partido para o qual trabalhávamos.

No início, íamos aos encontros, um em cada cidade da região, com trajes de gala; ficávamos, por horas, escolhendo os termos mais sofisticados da língua portuguesa, para impressionar os ouvintes, até que, após quatro ou cinco reuniões, veio a percepção de que o traje não importava muito, a fim de que os pretensos fiscais assimilassem os pontos importantes para o trabalho futuro.

Também descobrimos que o vocabulário mais simples tornava os encontros mais claros e mais rápidos, já que a compreensão era facilitada com a sua compreensão rápida, afinal ministrávamos ensinamentos a pessoas envolvidas com o partido político do qual eram simpatizantes, tratando-se de comerciantes, costureiras, lavradores, diaristas etc., pessoas, em geral, que haviam terminado o ginásio e raramente o segundo grau.

Após assistir ao sucesso do cursinho, diante do trabalho desenvolvido nas eleições, sentimos a necessidade da sala de aula e, no início do ano de 1994, após o casamento e a necessidade de uma renda extra, decidimos iniciar a carreira docente na Faculdade de Direito.

Em entrevista com o Diretor da Faculdade, propusemo-nos a ministrar aulas de Direito Penal, quando aquele senhor argumentou que todos os que ali compareciam queriam a referida disciplina e que não havia, mas que poderia proporcionar-nos ministrar aulas de Direito Civil.

Incontinenti, resolvemos enfrentar o desafio.



Ao serem oferecidas sete classes para a matéria de Direito Civil, foi aceita uma do primeiro ano, sob o argumento de que seria mais fácil arrumar a casa, caso não déssemos conta desse mister.

A surpresa apareceu no final do ano, no começo do mês de outubro, quando, obrigado a substituir outro professor da mesma matéria, que havia sido dispensado; assumimos seis classes de Direito Civil, do segundo ano, e vários elogios. O diretor convenceu-se de que deveria atribuir-nos a quantidade de classes cabíveis no período noturno para o qual fomos contratado.

Conforme as necessidades, trabalhamos com Direito Civil I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, além de Tópicos Especiais, Metodologia e Prática Jurídica.

O fato é que jamais estivemos preparado, pedagogicamente, para assumir tamanha responsabilidade, a de formar profissionais que deverão atuar na área jurídica, quem sabe a profissão mais capaz de assegurar os direitos e conscientizar dos seus deveres os cidadãos que deverão respeitar a apelidada Constituição Cidadã de 1988.

No que pese o interesse e a conclusão, dois cursos de especialização e ainda ter cursado um Curso de Mestrado em Direito, que não foi reconhecido, ainda assim acreditamos no déficit pedagógico.

Outro fato é o interesse pessoal que sempre nos contagiou. Ao ingressar no Colegial, tínhamos o período noturno livre.

Aos dez anos de idade, em janeiro de 1977, nosso pai faleceu aos quarenta anos de idade.

Dona Flora, nossa mãe, professora substituta, cuidou de três crianças de dez, seis e dois anos, além da vovó, espanhola de poucas letras, e sem renda alguma.

Conforme se dizia, ao ingressar no Colegial, tínhamos o período noturno livre. Fizemos a nossa matrícula na Escola Normal. No entanto mamãe não nos autorizou a cursar aquela escola, sob o argumento de que outro professor na família, não.

Devíamos cursar uma Faculdade cujo trabalho rendesse o suficiente, para não passarmos necessidade.

Nessa época, a desvalorização do “professor” já era evidente. A classe da Escola Normal era composta por trinta e cinco mulheres. Esse fato também contribuiu para o nosso esmorecimento.

A desaprovação da mamãe nos deixou pessoalmente com frustração e, como um capricho do destino, fomos contemplados para essa tão importante missão, ser professor, ser educador, contribuir para a formação de jovens e adultos.

Esta Faculdade vem crescendo a cada dia, de modo que o interesse em participar mais ativamente desse crescimento é tão grande quanto a sua dimensão e importância social.

Vimos que a melhor maneira de participar desse crescimento é acompanhar, ativamente, sua organização para o futuro e a forma de se alcançar esse objetivo é por meio do estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso, para depois se visualizar o seu contexto como a melhor opção.

Em toda a jornada, como professor no Curso de Direito, um fato sempre nos chamou a atenção. Para colocar-nos à frente de uma sala de aula, bastava-nos ser formado no curso de graduação. Nunca tivemos preparação pedagógica, para contribuir com a formação de nova clientela; bastava o domínio simplista do conteúdo, preparar uma avaliação difícil e o professor estaria preparado para o exercício da docência.

Sempre sentimos falta de uma melhor preparação. Em virtude desse fato, dispusemo-nos a frequentar palestras e cursos que abordassem a educação. No mesmo rumo, a universidade passou a patrocinar encontros, como o ENPED (Encontro Pedagógico dos Docentes da Unoeste), dentre outros eventos, palestras com professores que dominam a prática pedagógica etc.

Após um Curso de Mestrado em Direito, que acabou por não ser reconhecido pelos órgãos competentes, houve um período de indecisão, até que nossa atenção foi despertada para o Curso de Mestrado em Educação.

A luta foi árdua. Num primeiro exame, não obtivemos êxito, mas, no segundo, conseguimos a aprovação com um projeto voltado para avaliação. Entretanto o que imaginávamos era grande demais para um iniciante em pesquisa e em avaliação.

Ao decidir o tema do projeto, precisávamos de um tema que nos possibilitasse entender o processo de ensino e aprendizagem a um professor formado, de maneira simplista, por uma faculdade de Direito e por mais de vinte anos de prática. Também entendemos proveitoso desenvolver um tema que pudesse alavancar o trabalho desenvolvido diariamente, trazendo benefícios a todos os envolvidos no processo de aprendizagem; e ainda oferecendo confirmação científica das ações educativas.

Qual seria o início?

O tema escolhido foi apresentado no início deste trabalho: Investigar o formato e a construção do projeto pedagógico do curso de Direito, que deve permitir a reunião de conhecimentos acerca do aprendizado e das entranhas do próprio curso, sendo, como é, um trabalho de síntese pedagógica.

Vinculado a uma Instituição de Ensino, pretendemos partir da análise do PPP existente, para dar corpo à pesquisa, cujo problema está centrado na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESTE de Presidente Prudente, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, mediante a propositura da seguinte questão:

- Como o Projeto Pedagógico do curso se apresenta em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais?

Buscamos redescobrir como orientar e organizar o ensino e a aprendizagem no curso de Direito e oferecer condições, para que o sujeito do processo enfrente as mazelas de sua profissão, com formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, mediante a definição de ações educativas e as características necessárias à escola de cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Ainda pretendemos identificar, a título de objetivo específico, quem é ou quem deve ser o bacharel em Direito, qual o perfil desejado do bacharel previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico; quais competências e habilidades são esperadas no final do curso; e, enfim, avaliar a coerência existente entre alguns dos elementos do próprio PP.

Nota-se que, hodiernamente, a cultura da acomodação impera, sendo relevante o estudo do tema, ainda que sirva apenas como alerta para as Instituições de ensino, sendo, ainda, de grande relevância acadêmica e social.

Academicamente, o aprofundamento de estudos sobre a elaboração do PP, com o levantamento bibliográfico e com a elaboração de uma síntese dos conhecimentos sobre sua elaboração e seus componentes servirá, para conscientizar os profissionais envolvidos com o ensino, da sua importância e das utilidades que a participação coletiva pode trazer para o universo educacional.

Pedagogicamente, os benefícios resultantes da elaboração do Projeto Pedagógico podem ser descritos em termos do curso, do professor e dos alunos.

Quanto ao curso, a pesquisa poderá oferecer subsídios para a próxima revisão do Projeto, visando à sua organização e coerência.

Quanto ao professor, terá melhores condições de participar, com seus colegas, da sua elaboração com os subsídios da pesquisa.

Quanto ao aluno, beneficiar-se-á de ensino de qualidade, que necessariamente resulta do estudo dos subsídios elaborados sobre o Projeto Pedagógico e sua participação na elaboração do mesmo.

Socialmente, considerando que o mercado exige profissionais diferenciados e emancipados, cujo processo de formação deve ser flexível, com capacidade de iniciativa, autônomo, capaz de tomar decisões. Também a comunidade poderá colher frutos, já que receberá profissionais mais bem preparados para o exercício de sua profissão. Esse profissional, em resumo, deve reunir as qualidades citadas pela professora Lombardo (2002, p. 1): “deve saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver”.

O tema deve ser constantemente revisitado, seja para pautar o processo de aprendizagem, seja para dinamizar o referido processo, no afã de atender as necessidades impostas pela sociedade de formação de profissional-cidadão com senso crítico-reflexivo.

Com a fixação de premissas básicas, capazes de orientarem a aprendizagem na Faculdade de Direito, atinge-se o aluno com formação de qualidade; a Instituição de Ensino, que está sempre buscando a excelência; e,

especialmente a sociedade, que será contemplada com profissionais mais bem capacitados.

Consultada a base de dados da BDTD, foram localizados alguns estudos no mesmo sentido, mas apenas um envolvendo o Curso de Direito, intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC: Compreensão da Experiência Vivenciada por Docentes e Discentes (ALVES NETO, 2011), mas trata-se de estudo de campo, que enfoca o currículo do curso estudado frente às realidades do Estado do Acre.

Este trabalho contém uma Introdução, que trata dos motivos e dos fatos que levaram à sua realização, bem como, a fixação dos objetivos gerais e específicos, seguidos de uma seção que fixa as bases teóricas; outra, que trata da metodologia, para posteriormente se apreciar, descrever e discutir o objeto de estudo; e, finalmente, as considerações finais.

## **II - A Pretensão**

### **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Trata-se de pesquisa qualitativa com a necessidade de levantamento bibliográfico, com a coleta, transcrição e análise dos dados para acomodação do estudo no universo que se pretende observar e redirecionar. Por meio desse procedimento, pretende-se aprofundar conhecimentos sobre a elaboração do PP, direcionado para o curso de Direito.

A pesquisa qualitativa deve ser rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, ideias. As questões a serem investigadas não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas formuladas, com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Conforme Waller, “o seu objetivo é auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais da vida escolar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31).

Waller recorreu a Cooley (1927), para explicar a pesquisa qualitativa; escreveu que um jogador necessita, sempre, de alguém do outro lado da rede, para devolver-lhe a bola; não é possível alguém jogar tênis sozinho. O mesmo ocorre com o crescimento pessoal e com a dialética da compreensão social buscada por esse tipo de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme Geertz (1973):

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que, em determinado momento, espaço-temporal, pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem entre a vastidão de conhecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la de suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (GEERTZ, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, enfocou o universo do estudo, buscando a melhor compreensão e valoração do trabalho síntese dos interesses político-pedagógicos dos professores que elaboraram o documento estudado.

Para direcionar o universo do estudo, a pesquisa ocorreu com um estudo de caso envolvendo a análise do PP do Curso de Direito, buscando os pontos correlatos com os documentos que impõem as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas por meio de resoluções e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

O estudo de caso considera as particularidades e a complexidade de um caso singular. Para YIN,

O estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados [...] beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas, para orientar a coleta e a análise de dados” (YIN, 2010, p. 39-40).

A coleta de informações foi baseada na análise documental do PP do curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista em comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para Antônio Carlos Gil,

A pesquisa documental vale-se de materiais que podem receber tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de 'papel': arquivos históricos, registros, diários, biografias, jornais, revistas, documentos etc. As fontes de 'papel' muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos” (GIL, 1994, p. 158).

A análise de dados foi feita de forma sistemática, com o destaque de pontos importantes acerca do objeto estudado. Consistiu na organização sistemática das informações coletadas, que foram acumuladas, com o intuito de aumentar a compreensão do fato estudado e para a apresentação das descobertas; requereu a sistematização das informações obtidas em sínteses, com destaques em aspectos importantes do que foi percebido. Nela, voltamo-nos aos objetivos propostos para a pesquisa, evidenciando sua consecução ou não (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

### III - A Fundamentação

## 3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) – Bases conceituais

### 3.1 Conceito

A palavra projeto demanda a existência de um plano para a busca de um objetivo. Etimologicamente, vem do latim *projectum*, que significa “lançar para diante”; Plano, intento, desígnio (FERREIRA, 1975, p. 1.144).

A palavra Pedagogia tem, como significado, “O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes, para efetivar esses ideais”; ou, ainda, “conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução, que tendem a um objetivo” (FERREIRA, 1975, p. 1.053).

Já a palavra política, dentre outros significados, refere-se à “Habilidade no trato das relações humanas, com vistas à obtenção dos resultados desejados” (FERREIRA, 1975, p. 1.109).

Pode-se, portanto, enunciar um conceito livre do termo Projeto Político-Pedagógico como um plano técnico para a educação e a formação humana, tendente à obtenção de um resultado idealizado.

Desse modo, deverá nortear o trabalho pedagógico sob dois aspectos: dirigindo os trabalhos da escola enquanto instituição e, conseqüentemente, organizando a própria sala de aula, formando, neste sentido, a identidade da escola e do curso.

Por esta razão, é necessária uma organização pedagógica viável, de encontro ao interesse da maioria da população, considerada as condições favoráveis e desfavoráveis à própria escola.

Conforme Veiga (1995, p. 14), “[...] temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada com solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.”



E arremata a autora:

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 1995, p. 15).

Pensa-se que a coerência cobrada pela autora se deve à apreciação de todas as circunstâncias que envolvem o trabalho escolar, desde a determinação do perfil dos professores orientados pelos objetivos permanentes da instituição, até as próprias condições políticas, econômicas e sociais em que a escola está inserida, seja no âmbito local, seja no nacional.

Foi-se o tempo em que o controle técnico burocrático era exercido de cima para baixo; faz-se necessária a autonomia em prol da qualidade da educação.

Havendo a necessidade de pensar, refletir ou idealizar a organização do trabalho, com a finalidade de aperfeiçoar seu encaminhamento, faz-se imperioso que a instituição se “lance para diante”, idealize e persiga o possível, considerando o que tem, com a consciência do que é e do que deseja ser e alcançar. Trata-se de considerar o real presente e o ideal futuro: “[...] o projeto segue e persegue um rumo, uma direção. Suas ações e decisões são intencionais, [...] um significado explícito, assim como têm compromissos definidos e assumidos pelo coletivo que vai implementá-lo” (PINTO; RANGEL, 2004, p. 253).

Um projeto político-pedagógico que não respeita a realidade social em que a instituição está inserida provoca desacertos incontroláveis.

Em texto apresentado, em forma de conferência, no 2º Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre (RS), em 22 de janeiro de 2003, o conferencista Bernard Charlot sustentou o seguinte:

[...] A repetência é politicamente injusta (e economicamente onerosa): as estatísticas mostram que o risco de repetência é muito maior para os alunos de famílias pobres do que para os alunos oriundos das classes médias. [...] se o aluno passa para a série seguinte, sem ter nível, ele não aprende nada, a classe torna-se mais difícil para o professor e outros alunos de famílias pobres, que antes não tinham dificuldade, também correm o risco de repetir. [...] uma contradição entre o princípio político, justo e as consequências pedagógicas de sua aplicação [...] Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, [...] não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais. [...] É preciso considerar que a pedagogia tem uma dimensão política no primeiro sentido do termo mas também, e mais ainda, no segundo sentido.

Pelo que foi visto, o PPP de uma instituição de ensino deve considerar valores fundamentais inerentes à sociedade no seu momento histórico, tomando, por base, a organização micro e macro da sociedade ou de um grupo, com todas as circunstâncias que a acompanham, quais sejam: a economia, o trabalho, as trocas de bens e serviços, a assistência social, a cultura, a educação, os valores éticos e morais, a igualdade e a desigualdade social, além da pedagogia.

Caberia buscar-se, no profissional com conhecimento pedagógico, uma melhor organização para as Faculdades de Direito. Como é público e notório, dentre outros cursos, o de Direito recebe a pecha de curso conteudista, quem sabe em razão da cultura da aula expositiva e de respostas pré-construídas, exigidas pelo professor na avaliação tida como *standard* de conhecimento na cultura jurídica, antiga, conforme explicou ANASTASIOU:

[...] Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Sudiorum* – datado de 1599, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas pelos alunos e exercícios para fixação, **cabendo ao aluno a memorização para a prova.** (ANASTASIOU, 2007, p. 1)

Conforme Pimenta (1998, p. 21/22),

Um dos requisitos de uma nova qualidade pode ser definido por professores capacitados, com formação específica e experiência, selecionados por critérios de competência, conforme um quadro de carreira que impeça influências clientelísticas. A organização administrativa da escola precisa colocar-se a serviço do pedagógico, o que significa:

- \* compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem;
- \* prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores, de forma a assegurar o retorno dos benefícios da escola;
- \* definir equipes didático-pedagógicas (orientação pedagógica e educacional) de assessoria à atividade docente na escola;
- \* assegurar horários para reuniões pedagógicas, abrindo espaço para a discussão sobre questões do ensino, para a troca de experiências, para o estudo sobre temas de Educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente;
- \* articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos;
- \* acompanhar o rendimento dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível do ensino.

Mas não é o que vem ocorrendo com o ensino de maneira geral. Buscam-se resultados em exames e continua a fazer-se o que é mais cômodo.

Ao falar sobre o tema, ANASTASIOU diferencia a lógica formal, que fundamenta a visão do ensinar, da lógica dialética e sustenta:

Quando, através da avaliação, o aluno demonstra que aprendeu o conceito ensinado, o professor considera que já realizou o seu papel de “ensinante” e passa a dizer o novo conteúdo do programa. [...] Isso normalmente propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante o “apropriar-se”. [...] A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento, estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em **ação conjunta de alunos e professores** (2007, p. 10-11).

Por tudo isto, é importante que cada professor do curso superior localize, historicamente, sua disciplina; também é imprescindível que todos os professores estejam atentos com o contexto global das disciplinas do curso, para poderem atingir os objetivos traçados e almejados no PPP.

Não é difícil concluir-se que o ensino é uma atividade coletiva, em que o professor deve e precisa desenvolver o trabalho em equipe, não só para aprender como também para fazer apreender<sup>2</sup>.

### 3.2 Importância

Hodiernamente não se faz mais possível buscar um objetivo complexo, como a educação, sem uma programação pensada e idealizada.

A existência do homem parte de um contexto no qual precisava acordar todos os dias com o objetivo de encontrar alimentos e atualmente é encontrado na prateleira do mercado, quiçá, em alguns locais, na tela de um computador, chegando à mesa, com um simples apertar de tecla.

A evolução permitiu ao ser humano o desenvolvimento da tecnologia, culminando na busca incessante de conforto por meio da ciência, necessitando,

---

<sup>2</sup> A expressão *apreender* foi utilizada no sentido vivenciado por Léa da Graças Camargos Anastasiou no artigo ENSINAR APRENDER, APREENDER E PROCESSOS DE ENSINAGEM (2007). A autora justifica que aprender é receber informação, enquanto o apreender exige mais na direção do segurar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Portanto, por parte do aluno, “exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir.”

portanto, de uma programação mais cuidadosa quanto à importância do objetivo que se pretende.

Não significa dizer que, havendo o desenvolvimento de um projeto, basta ser seguido. Isso pode ser possível no desenvolvimento de uma máquina, no entanto, tratando-se do ser humano e do dinamismo que envolve suas relações diárias e, até mesmo, a própria evolução da tecnologia, torna-se necessário um constante repensar da programação e, corriqueiramente, uma nova adequação dos objetivos.

O PP passou a ser visto como peça fundamental no planejamento das instituições de ensino no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seus artigos de 12 a 14, estabelece a obrigatoriedade do PPP na Educação Básica, já incumbindo todos os participantes do processo educacional de seu desenvolvimento.

Encarado sob duas dimensões, política e pedagógica, é comprometido com a formação do aluno, que atuará individual e coletivamente, permeando os rumos da própria sociedade, e também possibilita a imposição dos objetivos da escola, que organiza suas atividades e ações educativas, que se entendem necessárias para a aprendizagem.

Sem prejuízo da discussão que possa existir acerca da nomenclatura, preferimos o termo PPP, em razão de sua utilização mais corrente na literatura, conforme expõe Vasconcellos (1999, p. 169):

Embora familiarizado com a denominação Projeto Educativo desde 1982, quando participei da elaboração do *Projeto Educativo do Instituto de Ensino Imaculada Conceição*, optei pelo uso do Projeto Político-Pedagógico tendo em vista seu uso mais corrente na nossa literatura (cf. Severino, Freire, Gadotti, Pimenta, Veiga, Rios, Pinto, Marques, Gandin, Rossa, etc.) e na prática das instituições de ensino brasileiras.

Para Gadotti e Romão (1997, p. 34-38),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente.

Neste contexto, ressalta Vasconcellos (1999, p. 172):

[...] Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento [...] é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

Gadotti e Romão (1999, p. 33 - 41) sustentam que não se constrói um projeto “sem uma direção política”. Por esta razão, considera-o também político. De igual forma, não se pode negar a sua história, “que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores, internos e externos, e o seu modo de vida”. E ainda afirma:

Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. (1999, p. 35)

Por tais razões, não entendemos possível uma escola sem autonomia para construir, executar e avaliar o PP.

Mas atualmente há uma forte tendência a garantir a prática, porém atuar sob a consideração das pressões externas provoca o agir rotineiro, é necessária uma ação consciente (teórica e prática), para atender as reais necessidades da formação profissional.

O projeto apresenta um referencial teórico, uma metodologia de enfrentamento dos desafios da escola de maneira refletida, sistematizada, orgânica, científica e especialmente participativa, para se abrir a possibilidade de um maior número de desejos ou metas rumo à difícil missão de “construção de uma nova prática” (VASCONCELLOS, 1999, p. 172).

Para melhor compreender-se ou identificar-se possível engano acerca do aprendizado pela prática, é mister discriminarem-se *competências e habilidades*.

Ao centrar suas atividades, de maneira simplista, na prática, atinge-se o saber-fazer, no sentido de repetir o que se viu.

É preciso mais, as habilidades que permitem o saber-fazer devem respeitar um eixo articulado, teoria-prática, possibilitando a aplicação do conhecimento em contextos reais.

Quando se contextualiza o aprendizado em situações-problema reais com a aplicação profissional do objeto de estudo, tem-se a competência, os valores da profissão, *saber teórico; saber sobre o contexto, saber-fazer técnico, saber-fazer-operativo, saber-fazer em relação aos procedimentos, saber-ser social*, são imprescindíveis para a formação do bom profissional (OLIVEIRA, 2002, p. 16-19).

Para Oliveira (2002, p. 19),

A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática, representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo age. Permite **decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos** disponíveis para resolver, com sucesso, determinados problemas reais da prática profissional. Faz-se necessário, nesse caso, considerar que **o agir competente constitui uma atividade reflexiva**, que caracteriza o agir do indivíduo numa esfera dada de sua atividade, sem apenas fazer uso de meras respostas automáticas ou de rotina. <sup>Grifamos</sup>

Não há exagero algum em considerar-se a possibilidade de reconstrução da prática a todo momento em que o profissional necessite modificar as premissas do agir, para solucionar o problema enfrentado com base teórica, habilidade no fazer e criatividade. Sua ação será reflexiva, porque aprendeu a raciocinar antes, durante e depois da ação, possibilitando a evolução profissional permanente.

Tais competências e habilidades devem ser desenvolvidas na escola, enquanto formadora de pessoas, e, como tais, profissionais a serviço da sociedade. Como citou o médico Adib Jatene: “O Brasil precisa de médico especialista em gente” (FRÔ, 2014, p. 1).

Ainda que a expressão tenha gerado muitas interpretações, o fato é que precisamos formar profissionais, sejam médicos, engenheiros, advogados etc., especialistas em gente; eis a razão da evolução constante e do dinamismo necessário ao desenvolvimento contínuo do PPP, capaz de identificar, por meio dos objetivos que devem ser fixados por alunos, professores, administradores e todos os que participam, direta ou indiretamente, interna ou externamente, do processo de aprendizagem.

Seu conteúdo estará fixado nas necessidades da sociedade em que o futuro profissional será inserido.

Numa etapa inicial, na pré-concepção do projeto-pedagógico, a utopia pode e deve fazer exercer uma carga de valores.

No que pese o termo utopia, aferir, de antemão, uma carga negativa, criada pelo Chanceler Thomas Moore, para tratar de um país inexistente e costumar associar-se a coisas impossíveis de se realizarem ou desejos inalcançáveis, deve ser utilizada para a sua concepção. Conforme Machado (2004, p. 15),

[...] reiteremos que as utopias desempenham um papel fundamental na germinação dos projetos e uma eventual renúncia às utopias poderia significar, simbolicamente, uma perda de vontade de transformar, globalmente, a realidade, de construir a história.

O termo “utopia” aqui é utilizado como sinônimo de esperança, ou seja, “uma possibilidade retórico-imaginária”.<sup>3</sup>

Por outro lado, a ilusão não tem a menor importância.

Para Machado (2004, p. 11-12),

[...] “Ter ilusões”, portanto, é achar que vale a pena estar no jogo, é permanecer jogando, seguindo as regras e buscando resultados; não ter ilusões é crer que não vale a pena prosseguir seguindo as regras, é desistir de jogar o jogo da vida. [...] Sem ilusões, não se é – ou se permanece – professor. Um professor precisa de ilusão pelos alunos. Precisa acreditar na sementeira, na fecundidade de um trabalho [...] Se é verdade que não se vive só de sonhos, só de ilusões, que nos alimentamos como seres humanos dos projetos que realizamos, também o é que sem sonhos, sem ilusões, sem *élan vital*, sem esperança, sem vontade de viver – ou de jogar – não se fazem projetos.

A escola deve, portanto, declarar suas metas, estabelecer sua identidade e fixar o perfil do profissional que almeja, bem como as decisões necessárias que deverão ter a participação, em especial, dos professores envolvidos com o processo de aprendizagem, que demanda trabalho conjunto, buscando a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos conhecimentos, sem os quais não se atinge o modelo de profissional reflexivo.

Conforme Lafourcade (1974), para que esse objetivo seja alcançado com qualidade, é necessário um árduo trabalho coletivo desenvolvido com a participação dos alunos, professores, coordenadores, analistas de sistemas, conhecedores da tecnologia educativa e procedimentos de avaliação.<sup>4</sup>

E o que vem a ser o perfil?

<sup>3</sup> In: [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=21&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=21&Itemid=2), consultado em 07/12/2014.

<sup>4</sup> [...] Un corolário del esquema anotado indicará, además, que La optimización de La calidad del producto que se proponga obtener, representará una labor altamente cooperativa entre profesores, alumnos, programadores, analistas de sistemas, expertos em tecnologia educativa y sistemas de evaluación. (LAFOURCADE, 1974, p. 15)

### 3.3 Componentes do Projeto Pedagógico

O planejamento do PPP requer que nos atentemos para alguns elementos essenciais: levantamento da situação das necessidades da escola e alunos no espaço geográfico e momento histórico em que se encontram; a indicação do perfil do egresso que se busca; as competências a se obterem com o ensino; a análise da matriz curricular para a consecução do perfil desejado e a avaliação para a análise das competências alcançadas.

#### 3.3.1 Perfil do Egresso

O perfil do profissional que pretendemos formar é o espectro que o PPP deve perseguir, para orientar sua organização didático-pedagógica. Quer dizer, orientar a estruturação dos conteúdos e a busca da metodologia do ensino, na persecução da qualidade na formação profissional desejada.

Estabelece a descrição das características almejadas a um profissional, para que possa desenvolver sua atividade, seu trabalho com eficiência. Não se pode, ao estabelecer este objetivo, desconsiderar o contexto social.

O profissional que pretendemos formar, além de desempenhar seu papel como tal, deverá, ainda, no contexto social, formar opiniões, orientar seus pares enquanto cidadão.

Para tanto, deverá desenvolver habilidades e competências voltadas ao trabalho que vai desempenhar; deverá reunir as qualidades citadas pela professora Ivani Aparecida Lombardo (2002, p. 1); deverá *saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver*.

Não há dúvidas em se afirmar que as profissões estão em constante evolução, em especial o Direito, que, *de per si*, é uma ciência dinâmica.

O profissional que se prepara para o dia a dia forense ou, ainda, para atender a sociedade, tem que adquirir, durante o curso, as características previstas pelo perfil profissional de que a prática e a sociedade necessitam. Assim será capaz de atender as expectativas de sua carreira e da população.



O trabalho de composição do perfil deve desenvolver-se com a participação de todos os interessados nesse processo, sejam aqueles diretamente envolvidos com a aprendizagem, como professores, diretores, coordenadores, funcionários das IES, bem como a própria comunidade encarada no sentido micro ou macro, já que o profissional poderá atuar em qualquer Estado da Federação.

O perfil deve compor a proposta que uma instituição apresente à sociedade, devendo suscitar as capacitações básicas requeridas pelo profissional que se pretende formar num determinado momento histórico, especificando suas capacitações em caráter geral, enquanto profissional, e as suas capacitações de caráter específico, uma vez consideradas as áreas de conhecimento ou linhas curriculares propostas pelo curso.

Atualmente, muito se discute acerca da qualidade do ensino, com base em premissas muitas vezes pouco científicas ou despidas de quaisquer estudos mais aprofundados sobre o resultado do profissional formado nos cursos superiores.

As opiniões gravitam em torno do ruim, bom, medíocre, excelente etc., na maior parte das vezes, com base na ignorância de quem opina.

Assim considerando, em especial nas faculdades de Direito, há a medida da qualidade mediante o nível de aprovação dos alunos em concursos públicos ou no próprio Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, o que acaba ocorrendo em razão da mídia.<sup>5</sup>

Conforme Barriga (2001, p. 54/55),

Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece, administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito [...] foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores [...] é uma herança do século XIX à pedagogia.

Mas não deve ser este o raciocínio.

Para Libâneo (2008, p. 66),

[...] Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais junto aos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, a escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no

---

<sup>5</sup> Ver in: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ranking-oab/>, acesso em 16/06/2014.

conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

Necessário se faz o desenvolvimento de *conhecimentos, habilidades e competências* no desenrolar das disciplinas do curso, para que se possa assegurar ao egresso o *alto grau de inclusão social e profissionalidade*.

Lafourcade (1974, p. 17) sustenta que quando o destino de um país depende da capacidade criadora oferecida por seus centros superiores de educação, a deficiência no processo de formação e aprendizagem pode chegar a a dramaticidade.<sup>6</sup>

O que seria competência?

### 3.3.2 Competências

Tendo-se levantado as necessidades do próprio curso no espaço e tempo em que está localizado e as necessidades sócio-cognitivas dos alunos, a tarefa seguinte no planejamento é a definição do perfil do egresso a ser trabalhado.

Já que tratamos do tema em sede do ensino superior, há que ser considerado que o aluno é recebido com uma carga de conhecimentos gerais importantes e que merecem consideração diante de sua formação, assim como a atividade científica, a atividade educativa é cheia de obstáculos.

Para Bachelard, os professores não se submetem à psicologia do erro, não admitem que seus alunos não aprendam dentro do método didático que adota.

O primeiro grande ato falho é pensar que o aluno entra vazio de conhecimentos em sala de aula; carregam uma carga de conhecimentos que acumularam durante sua vida extraclasse, “não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (BACHELARD, 1996, p. 23).

É interessante observarmos que a Constituição Federal preceitua:

---

<sup>6</sup> “Pero cuando el destino de un país depende de la preparación y capacidad creadora e impulsora de los que han transitado por las aulas de sus centros superiores de educación, la incidencia de las carencias en la formación puede llegar a ser dramática”. (LAFOURCADE, 1974, p. 17)

Art. 227. **É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>grifamos</sup>

Frise-se que não cabe somente à escola, em qualquer de seus níveis, fazer com que, desde o início da vida, o cidadão acumule conhecimento.

O preceito constitucional encarrega a família, a sociedade e o Estado desse mister.

O discente é recebido com uma carga de conhecimentos, no que pese não trazer consigo, conhecimento curricular específico, não havendo dúvida razoável de que o aluno comparece com conceitos, ainda que empíricos, pré-moldados, que deverão contribuir para sua interação na sociedade e ser o ponto de partida para os conceitos específicos da profissão.

A isto podemos chamar de orquestração, quando o aluno adquire conhecimentos, habilidades e atitudes para serem aplicados no momento da prática.

Poderíamos enunciar um conceito singelo de *competência*, como o conjunto de conhecimentos, ou *saberes*, que, agregados às habilidades, ou *saber fazer* e, ainda, às atitudes, ou *saber ser*, irão enunciar o profissional de que a sociedade necessita.

Esses conhecimentos precisam ser adquiridos e formados pelo aluno no ensino superior.

O conceito de competência passou a ganhar campo de importância, ao menos em relação à sua discussão, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), modificada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, especialmente pela interpretação sistemática dos seus artigos 35 e 36.

Os referidos artigos tratam do ensino médio e sugerem que o docente assimile informações para a sua utilização num contexto pertinente, seja em relação ao trabalho que deverá desenvolver, seja para aprofundamento de estudo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Enunciou-se a Lei n. 11.741/2008 por curiosidade. A referida lei foi publicada em razão da necessidade de mudanças de alguns artigos e parágrafos, mas que foram realizadas seis anos após a publicação da LDB. No que pese não haver o intuito de discutir as mudanças havidas neste estudo,

A doutrina busca contornos mais aprofundados e sistemáticos, para orientar o conceito de competência.

O desenvolvimento do PP de uma escola deve ser precedido de pesquisa envolvendo as condições econômico-sociais da região em que se localiza o curso, sua história, ideologia política e legislativa, os recursos físicos da IES, bem como a qualificação e a experiência de seus professores, o perfil do ingressante, seus afazeres diários e, ainda, seu desempenho no vestibular. Ainda teria importância a absorção do egresso no mercado de trabalho, bem como sua opinião sobre o curso, consideradas suas expectativas iniciais satisfeitas ou frustradas.

Não se trata de uma receita imutável e pré-estabelecida por um ato de autoridade, mas, a partir da identificação de tais dados, é que se pode fazer e emprestar ao PP o dinamismo que lhe deve ser inerente, um plano em constante evolução, atento às variações profissionais que se colhem na sociedade, seja em nível regional, estadual, federal e, por que não dizer, a nível mundial, já que a globalização é um fato que dificilmente será modificado em razão das tecnologias hoje experimentadas pelo ser humano.

Para Nuñez e Ramalho (2002, p. 15):

[...] é importante para cada agência formadora, construir o sentido do conceito competência a partir de diferentes referências, para poder compreender suas diversas facetas – histórica, ideológica, econômica e social – assim como o seu papel nos processos formativos, a fim de não situar-se apenas na demanda do mercado e no sentido do senso comum.

Ou seja, a Universidade deve buscar o seu perfil, que por seu turno irá adequar-se às necessidades da sociedade, no senso comum, e projetar o futuro, objetivando cuidar do desenvolvimento constante do PP de forma coletiva (interna e externamente), sempre com atenção redobrada na formação por competências.

Conforme Oliveira (2002, p, 10),

Até porque seria inútil falar-se numa abordagem por competências, se, conforme indica Perrenoud (1999), as disciplinas e grades curriculares não fossem tocadas; as expectativas do que segue não forem conformadas a um ciclo de estudos; novas formas de avaliação não forem criadas; o fracasso for negado; o ensino não fosse diferenciado e, finalmente, se a formação dos professores não fosse redirecionada.

---

observa-se que não houve outras modificações a partir de então e uma conclusão que se pode tirar é que parece ter havido um consenso político em torno das normas emanadas inicialmente.

Portanto, ao se falar em competências, não se pode pensar em estagnação; as relações sociais se modificam diariamente; a tecnologia evolui de tal sorte, que corriqueiramente são flagradas descobrindo novos recursos nos equipamentos, há muito adquiridos.

A título de ilustração, veja-se a implantação do Processo Digital que o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo começa a adotar; não haverá mudança significativa de conteúdo para o advogado militante no Estado, mas o mesmo tem que aprender a digitalizar documentos, e não será demais acreditar-se que a forma de se apresentar um pedido inicial irá mudar, seja em relação ao processo físico (o advogado poderá protocolizar uma petição de seu próprio escritório em vez de deslocar-se até o prédio do Fórum), seja em relação ao formato da petição adotada como jargão desde os primórdios do exercício do trabalho jurídico neste país, não seria mais necessário deixar espaço no corpo da peça para o Magistrado proferir despacho.

Neste sentido, Fábio Ulhoa Coelho sustenta que, em breve, o advogado protagonizará “um pequeno filme, em que exporá as razões do pedido, contestará, recorrerá etc. [...] O desenvolvimento da informática nos faz retornar à ágora, espaço onde é importante ter habilidade com a palavra oral”. (SILVEIRA; SANCHES; COUTO, 2013, p. 563).

O profissional do Direito tem que estar preparado. No que pese a simplicidade da mudança, a formação por competência o fará cumprir os requisitos legais estabelecidos na Legislação Processual, modificando o dia a dia no trabalho forense. Como afirmam Oliveira et al. (2002, p. 13),

[...] não se conheça nenhum projeto que tenha como objetivo formar um profissional incompetente. Não obstante o sentido do termo competência tem variado e se configura segundo diferentes contextos socioeconômicos, países, regiões etc. [...] Organizar um currículo em termos de competências significa preparar os alunos para um saber-fazer reflexivo, crítico, no contexto de seu grupo social. Trata-se de colocar a educação a serviço das necessidades reais dos alunos em relação à sua preparação para o início do exercício da profissão.

Neste momento, as habilidades desenvolvidas nos bancos acadêmicos dos cursos de Direito ainda permeiam o modelo prático adotado alhures, ou seja, utilizando o formato e o costume. Necessário se faz preparar o aluno, para pensar a

mudança, inclusive para que possa contribuir com a melhoria do novo. Não basta só desenvolver habilidade, precisa ter conhecimento, atitude e competência.

Para Nuñez e Ramalho (2002, p. 16),

Uma pessoa competente, numa determinada área, mobiliza diferentes capacidades, necessárias à solução de uma situação-problema, num contexto dado. Por isto, a escola não desenvolve competência, quando se orienta só para a formação de determinadas capacidades, enquanto habilidades ou hábito, num contexto artificial do exercício da profissão. Os hábitos e as habilidades, como componentes das competências, devem ser transferidos a situações novas, reais, de forma a contribuir para a formação de competências parciais, que formarão redes complexas, características de novas competências mais gerais.

Um profissional competente tem que dominar as condutas a ele inerentes, ter a percepção da funcionalidade dessa conduta, ser capaz de identificar qual a melhor forma de atuar, avaliar, para depois decidir se a conduta identificada terá eficácia frente ao problema enfrentado ou, ainda, se há necessidade de mudança pontual, ou total, para que possa alcançar o objetivo almejado no seu agir profissional: “O agir competente mobiliza os esquemas de ação, mas os reconstrói na medida em que eles não são suficientes para a solução das novas tarefas. É um processo que exige criatividade” (ÑUNES; RAMALHO, 2002, p.18).

Para o seu desenvolvimento, necessária a contextualização da ação. As habilidades e os recursos devem ser trabalhados o mais próximo possível de uma situação real, para que o aprendizado não se restrinja a certo número de situações. Para isto, faz-se necessário distinguir habilidade de competência.

A primeira se resume no conhecimento da ação; a segunda, na orquestração, ou seja, saber fazer, ter conhecimento e atitude. Conforme Nuñez e Ramalho (2002, p. 16),

[...] a pessoa hábil sabe apenas mobilizar recursos. A pessoa competente sabe mobilizar recursos no tempo e espaço reais, normalmente dentro de situações de complexidade, urgência, instabilidade, e não somente no tempo e espaço simulados ou controlados sob situações artificiais. A competência profissional se revela na ação prática profissional, onde se mostram as capacidades e, por sua vez, se atualizam os recursos necessários.

### 3.3.3 Avaliação

Em sentido amplo, a avaliação é um procedimento composto de ações variadas para o estudo de uma situação ou fenômeno, para chegarmos a um valor.

Deve ser prevista no PPP em que se deve analisar o desenvolvimento do curso e o caminho de cada disciplina.

Para Libâneo (2008, p. 237),

Considera-se, em geral, que os processos de avaliação implicam a coleta de dados (de informação), a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações.

Assim considerado, o procedimento se presta à emissão de um juízo de valor, após a reunião de informações várias, acerca de um evento, uma situação, uma pessoa etc.

Na área da educação, sempre foi mais conhecida como atividade da escola para a mensuração da aprendizagem. Nesse momento histórico, ganha corpo como meio de conferência da eficácia dos mecanismos de ensino e, também, da escola.

Por isto, necessariamente, há que se fazer a distinção entre avaliação do aproveitamento do aluno e a avaliação institucional, podendo a primeira ser utilizada, para que o professor faça ideia das práticas utilizadas para o ensino e da aprendizagem obtida; e a segunda, como avaliação administrativa.

As avaliações do sistema escolar e das escolas, internas e/ou externas, chamadas de avaliação institucional (administrativa ou organizacional e avaliação acadêmica ou científica (Exame Nacional ou avaliação de resultados), conferem a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino e das escolas, buscando dados qualitativos e quantitativos sobre os alunos, professores, produtividade, com o intuito de tornar certo o desenvolvimento do curso, de maneira a buscar a equidade, no sentido de proporcionar aos alunos capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, conforme as necessidades da sociedade contemporânea e previsões feitas no PPP (LIBÂNEO, 2008).

Para Libâneo (2008, p. 241),

[...] Quer-se subordinar os sistemas educacionais à economia, já que no novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender a novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional.

No mesmo sentido, Castro (apud. LIBÂNEO, 2008, p. 245):

É cada vez mais evidente que a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho. É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos, para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo.

É possível notar-se, aí, uma via de duas mãos. No que pese ao autor considerar a necessidade da aquisição de habilidades e competências, para que possam ser utilizadas de forma autônoma e, ainda, o discurso chamar a atenção para a possibilidade de novas oportunidades; para o Estado, o interesse é coletivo – a preocupação com novas oportunidades é pano de fundo – o interessante é que se tenha o profissional com melhor qualificação, para que a população seja mais bem e decentemente atendida.

É óbvio que o interesse do Estado, numa educação de qualidade, para buscar sucesso, é econômico e, neste sentido, é que será todo o seu investimento, por vezes com raciocínio imediatista, sendo abandonado o critério social e pedagógico. Busca-se, portanto, o resultado em curto prazo.

De forma simplista, interessa lembrar que, ao se examinarem os resultados da Faculdade de Direito, para afirmar que certo percentual foi aprovado no Exame da OAB, por exemplo, somente a IES é responsabilizada.

Neste sentido, as palavras do Professor Paulo Freire podem ser usadas, para ilustrar não só o sentimento da instituição como também do educando:

Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. (FREIRE, 2005, p. 47).

Não se busca a origem do aluno reprovado. Não se questiona o ensino público, que não vem cumprindo seu papel de preparar a criança ou o jovem para um ensino técnico de qualidade. Inclusive na contramão da política educacional, os



governos fazem acreditar que repetir o aluno no ensino básico, por exemplo, é fator de desestímulo.

O fato é que muitas são as circunstâncias a serem apreciadas, muitas são as informações que deverão ser colecionadas, antes de, simplesmente, cobrar a conta desta ou daquela instituição.

Sob este raciocínio, então, devemos pensar em avaliação institucional, considerando a formação inicial do alunado ou fincar atenções, de forma simplista, no produto final, buscando melhorar a avaliação externa?

Há quem sustente que não só o Exame de Ordem como também os concursos públicos necessitam de mudanças.

A educação não pode ser um monopólio da OAB, cujo objetivo precípua da primeira fase do indigitado exame, ao que parece é excluir, não avaliar a competência.

Junte-se a esta afirmação uma taxa de R\$200,00 reais por candidato, num certame que reúne quase 100.000 pretendentes; a correção da prova da segunda fase seria incumbência para pessoas com poderes sobrenaturais; considere-se, ainda, a realização de três seleções por ano.

Qual a arrecadação?

Tagliavini (2010, p. 13), ao apresentar um trabalho sobre o tema, conta uma história vivenciada por um antropólogo numa aldeia da tribo dos Namuri, em ritual para ingresso na carreira dos pajés; faziam perguntas, como quantidade de favas de uma determinada árvore durante o curso de uma lua ou quantos são os pássaros que visitam a aldeia, ou quantas penas tem uma arara etc. Os candidatos não podiam ter contato um com o outro logo após as perguntas.

O antropólogo, então, questionou se aqueles conhecimentos seriam úteis e imprescindíveis para o exercício da pajelança.

Os anciãos disseram que não, mas, se as crianças gastassem sua energia para memorizar essas coisas, não teriam tempo, para praticar atos que incomodassem o grupo.

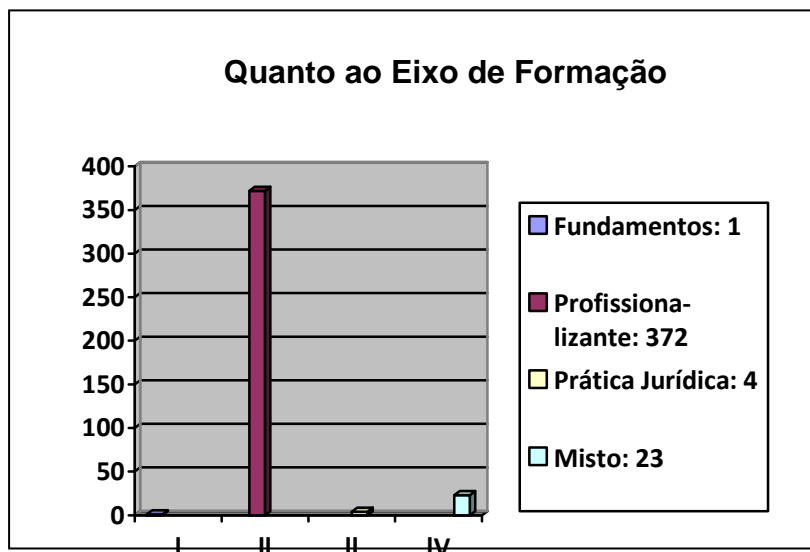
O trabalho apresentado reuniu pesquisadores educadores de varias áreas do Direito; buscaram analisar as questões na primeira fase do Exame da OAB, do ano de 2009. Depois de dividir as questões em quatro eixos de formação, viram

que, de 400 alternativas, 372 se fixavam no eixo profissionalizante; apenas quatro guardaram relação explícita com a prática.

A conclusão que se tira é que a prova contempla ou aconselha aulas teóricas meramente expositivas.

Eis a demonstração visual dos dados:

GRÁFICO 1 - Análise das questões da primeira fase da OAB do ano de 2009



Fonte: TAGLIAVINI, 2010, p. 162.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

A análise ainda considera outras classificações, mostrando que 303 questões eram atinentes à norma; 55, à doutrina; 04, à jurisprudência, além de 38 questões mistas. Quanto ao que foi exigido; 229 questões se tratavam de mera reprodução; 106 envolviam compreensão; 23 de análise; 02 de síntese; 39 de aplicação; e 01 de avaliação, não havendo questões que se envolvessem com criação. A conclusão do grupo, após fazer um comparativo com o primeiro exame aplicado em 2010, foi: "... a primeira fase do Exame da OAB exige de modo quase exclusivo, que o candidato demonstre a memória ativa das normas contidas no eixo de formação profissionalizante" (TAGLIAVINI, 2010, p. 167-168).

Oferecida aos pesquisadores uma bateria de questões, dentre muitas afirmações, concluíram que o exame não é capaz de avaliar a competência do

candidato, bem como as provas de concurso em geral objetivam verificar, simplesmente, a capacidade de reprodução de conteúdos.

Ao verificar o índice de aprovação na segunda fase (6% dos inscritos), presumimos que a forma de avaliação difere “provavelmente”, daquilo que se vê ou é ensinado na escola, sugerindo uma forma de controle do mercado, com fundamento na dificuldade do candidato na memorização de conceitos.

Também se considera um problema de cultura, ou seja, o candidato a advogado não se prepara como os candidatos dos demais concursos públicos, como se fosse prestar uma prova para a Magistratura ou Ministério Público, por exemplo.

Definitivamente, entendemos que não será e não poderá ser a OAB o órgão responsável por certificar a qualidade do curso de Direito. Como ensina Paulo Freire (2005, p. 100),

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele e sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta de várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

A última observação nos remete a pensar sobre a formação do aluno cidadão, principalmente em razão de não existir possibilidade de alcançar justiça sem a figura do advogado.

Queremos acreditar que o melhor será fazer o possível diante das circunstâncias presentes, enfrentarmos os resultados das avaliações internas e externas com os olhos no futuro, para que se possa oferecer à sociedade o melhor possível, como pretendem os órgãos oficiais.

Temos que estabelecer metas e buscar mecanismos na organização do PPP, sonhar e acreditar que é possível, por que é...

Os resultados vêm ocorrendo, os índices subindo, seja em nível local ou nacional.

Será possível alcançarmos melhores resultados com a criação de instrumentos avaliativos dentro da própria escola?

A escola precisa oferecer meios para que o educando aprenda, motivo pelo qual o PP deve considerar o perfil do ingressante.

Conforme Libâneo (2008, p. 248),

[...] o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, da educação escolar, visando, exclusivamente, aos vínculos com o mercado, à competitividade entre as escolas e entre os alunos, à estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusarmos a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral do alunos (cognitiva, afetiva, física, moral, estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados.

Para o autor citado, a avaliação da escola deve ocorrer em função do desenvolvimento pedagógico-curricular em prol da qualidade de ensino, devendo-se utilizar testes e outros meios bem elaborados, lembrando que este não pode ser o único parâmetro, como o universo dos alunos; rendimento por classe, circunstâncias pessoais dos professores, como motivação, recursos físicos e materiais, ainda devendo ser considerados os processos de ensino e de aprendizagem, as relações entre professores e alunos, bem como sua qualidade cognitiva, chamando a atenção para os seguintes pontos: Clima organizacional da escola; Acompanhamento do rendimento escolar dos alunos; Avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular; e Avaliação do desempenho dos professores (LIBÂNEO, 2008).

Quanto à avaliação do desempenho dos professores, o autor chama a atenção e afirma ser o grande responsável pela produtividade; sustenta que o trabalho do professor não é apreciável por análises qualitativas, tampouco obedece a uma sequência de atos automatizados, com boa dose de imprevisibilidade e improvisação, podendo ser observado o seguinte:

- Qualidade das relações sociais e afetivas com os alunos;
- preparo profissional do professor no conhecimento da disciplina e dos métodos e procedimentos de ensino e avaliação;
- gestão da classe em vários aspectos [...];
- qualidade da comunicação com os alunos;
- procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

O autor ainda elenca outros fatores relacionados com a organização e o funcionamento da escola, que merecem observação:

- disponibilidade, organização, utilização dos recursos materiais e didáticos, incluindo instalações e equipamentos;
- critérios de organização de turmas, horário de aulas e distribuição das disciplinas;
- ações de formação continuada de professores, funcionários, pedagogos;
- encontros e reuniões de professores

- estratégias de relacionamento com os pais e formas de comunicação, conforme o nível de ensino atendido;
- atividades administrativas e de apoio pedagógico-didático ao professor. (LIBANÊO, 2008, p. 257/258)

No ensino superior, boa parte dos docentes não tem conhecimento pedagógico além da prática, sendo pertinente lembrar-se que haverá muito trabalho conjunto, para se colocar, em prática, esse tipo de avaliação, que, por si, pode representar uma ameaça àqueles que *estão professores*.

Para se fazer justiça, há que se pontuar que a crise dos cursos de Direito não será resolvida simplesmente com professores com conhecimento pedagógico ou dedicação exclusiva. É que o curso prepara, em sua maior parte, operadores do direito (advogados, juízes, promotores, procuradores, defensores, delegados de polícia etc.). Necessário, também, que haja professores que operem o Direito.

Dizer que esses profissionais que estão professores e que também atuam profissionalmente não são importantes é uma falácia, como também é uma falácia sustentar-se que simplesmente reproduzem o que aprenderam, provocando o engessamento do Direito. Então, por que não investir em cursos, palestras, seminários e aproveitar esse profissional?

Por outro lado, o Direito deve evoluir e essa evolução não pode ser o toque de caixa. Também não se pode antever o dinamismo da sociedade. E, ainda que isso fosse sempre possível, estar-se-ia arriscando, por demais, a segurança jurídica, colocando, em risco, a confiança no Estado como responsável pela tutela jurídica.

Sempre temos que dosar certa gama de engessamento saudável; repetir conceitos básicos e fundamentais em institutos jurídicos usuais tem que ser comum, já que os institutos jurídicos não se modificam no mesmo ritmo das relações sociais.

O primeiro Código Civil Brasileiro foi aprovado em 1916; o segundo, em 2002; foram oitenta e seis anos com a mesma legislação, no que pesem algumas mudanças pontuais. Muitos dos institutos permanecem inalterados, mas nem por isto podemos afirmar que o Direito evoluiu pouco.

Este assunto foi abordado em redação defendida no Curso de Mestrado da Unoeste, cujo objeto foi uma amostra do quadro de docentes do curso objeto deste estudo. Dentre outros, como conclusão, Oliveira (2012, p. 82/83) constatou que

Os estudos levam a crer que, em meio a essa crise, surgem dois problemas que se acham entrelaçados, e precisam ser superados: a questão da formação dos professores e a baixa qualidade do ensino jurídico ministrado. Infelizmente, a primeira não tem ocupado o mesmo e merecido espaço de preocupação que a segunda.

[...] os cursos de bacharelado, como o curso de Direito, não possuem disciplinas de cunho didático-pedagógico, o que certamente contribui para a condução insatisfatória das atividades acadêmicas, quando exercidas no futuro.

[...] a problemática envolve os docentes dos cursos de Direito e a carência de qualificação pedagógica. No entanto, alguns pesquisados não se mostraram conscientes de suas práticas conservadoras e, como consequência, perpetuam a existência de metodologias ultrapassadas nas suas ações docentes diárias.

Assim, na análise dos depoimentos, mostrou-se necessário o preparo específico para o encargo de magistério, não bastando, simplesmente, ter conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, mas ter didática e saber usar, metodologicamente, os recursos disponíveis à atuação em sala de aula, visando ao aprendizado significativo para o aluno, por meio de aulas que proporcionem reflexão dos conteúdos apresentados, com problemas do cotidiano e com referência a disciplinas que intervenham na formação do profissional do Direito.

Confirmou, portanto, por sua amostra, que os professores do curso sentem a falta do preparo didático-pedagógico, razão por que é possível presumir-se que há, realmente, a falta desse conhecimento, que pode ser adquirido, independente da dedicação exclusiva, como muitos afirmam, inclusive, a própria autora.

João Maurício Adeodato (SILVEIRA et al., 2013), contribuindo com estudo do COMPEDI, publicou artigo intitulado “A OAB e a Massificação do Ensino Jurídico”, onde inicia chamando a atenção da diferença entre a cultura do ensino jurídico no Brasil, cujo objetivo sempre foi “fazer o aluno ser capaz de compreender e dar, de volta, a informação recebida, ainda que com suas próprias palavras”, diferenciando o ensino baseado na pesquisa, onde um ou mais problemas específicos são propostos e o aluno deve desenvolver sua tese para a solução de tais problemas.

O autor ainda enumera as causas da má qualidade, ou seja, o baixo nível dos corpos docente e discente, sendo os professores amadores recrutados

sem preparo pedagógico, diletante e pessimamente remunerados, bem como os discentes selecionados por um vestibular inapropriado, já que há mais vagas que pretendentes no mercado. Ainda há a baixa qualidade dos cursos secundários, falando do estado caótico das escolas de primeiro e segundo graus. Por isto tudo, falando dos cursos jurídicos, sustenta:

Os cursos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças sociais e aos debates sobre elas, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do aluno para a vida profissional prática. (SILVEIRA; SANCHES; COUTO, 2013, p. 566).

Conforme Adeodato, os dados divulgados acerca de o Brasil ser o primeiro em número de bacharéis no mundo é fantasia. O Brasil é o terceiro. O primeiro lugar é dos Estados Unidos, com mais de 1 milhão de advogados, seguido pela Índia, que tem quase o mesmo número.

Também há problema político a ser enfrentado. Não há exigências suficientes em torno da qualidade e o setor privado investe no ensino com finalidade de lucro. No que pesem argumentos do governo, no sentido de vagas desautorizadas em razão da falta de qualidade, continuam a ser autorizadas novas vagas, podendo, ainda, ser resgatadas aquelas glosadas com ajustamento de conduta. E arremata:

É consabido que o governo federal, aliado aos empresários do ensino, tem por meta chegar a 10 milhões de universitários até 2020, incluindo jovens entre 18 e 24 anos.

Um dos argumentos dos mantenedores é que um curso de direito, ainda que de má qualidade, efetivamente melhora o nível intelectual e social dos seus egressos, ou seja, é melhor dirigir um ônibus ou gerir um posto de gasolina com do que sem o diploma de bacharel em direito. (SILVEIRA; SANCHES; COUTO, 2013, p. 569-570).

## IV - A inicial

### 4 OBJETOS DE ESTUDO: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Nossa pretensão é analisar se o PPP do Curso de Direito da Unoeste de Presidente Prudente atende alguns dos requisitos impostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.

A partir desse momento, utilizaremos os termos PPP e PPC como sinônimos. Vimos que a doutrina utiliza o termo PPP, sem prejuízo da celeuma existente acerca da palavra “Político” e, para nós, da própria terminologia utilizada no projeto do curso estudado, qual seja o PPC.

Para Gadotti (1997, p.34), “Entendemos que todo projeto pedagógico é necessariamente político. [...] Mas, a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico, resolvemos desdobrar o nome em ‘político-pedagógico’”.

#### 4.1 Breve relato da história do ensino jurídico no Brasil e as oportunidades que oferece

O ensino público, no Brasil, foi implantado em 1772, mas, com a vinda da família real portuguesa, em 1808, houve o interesse de se formar sua elite no Brasil Colônia. Entretanto, nessa época, o Brasil contava apenas com cursos literários e retóricos, voltados para a formação de sacerdotes. No entanto o ensino jurídico só foi implantado em 11 de agosto de 1827, com dois cursos, um, em Olinda, no convento de São Bento, e outro, em São Paulo, a Faculdade do Largo São Francisco. (MARTINEZ, 2003).

O currículo dos cursos contemplava nove disciplinas: Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes (Direito dos Povos) e Diplomacia, Análise da Constituição do Império, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo e Direito Pátrio Criminal. As Cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo só foram criadas em 1954.

Naquele período, o curso tinha um viés técnico, voltado para a graduação de membros para a administração do Estado. Desde então, tem sido considerada uma carreira de prestígio.



Desde sua criação (1827), é possível apontarem-se 10 grandes reformulações nos conteúdos mínimos exigidos para o bacharel em Direito. A partir de 1994, passaram a ser implementadas normatizações por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução n. 9/2004. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - passou a ser obrigatório em 1994, em formato de monografia, culminando no modelo atual, em que a instituição pode optar por monografia ou por artigo científico.

O crescimento do número de vagas passou a existir na década de 1990, sendo o Brasil o país que mais tem concentrado cursos de graduação em Direito no mundo, qual seja, 1.240 em todo o território nacional, número maior que as 1.100 universidades que oferecem o curso no resto do mundo, números conferidos em 2008 (MARTINEZ, 2003; FREITAS, 2014; ALVES NETO, 2011).

Um levantamento realizado em 2011 pelo INEP apontou que o curso de Direito é o segundo curso que mais oferece vagas no Brasil, contando com 651.600 matrículas; ou seja, 12,7% do total de estudantes de nível superior no país.

Estancou-se o excesso de abertura de vagas. No entanto viu-se um crescimento em cursinhos preparatórios para o Exame de Ordem, novo filão no mercado. Ainda se abre mercado para livros com questões do famoso exame, com macetes para essa aprovação.

Mesmo assim, a divulgação dos dados acerca dessa aprovação pela OAB, bem como o baixo nível de aprovação provocou um olhar crítico da sociedade, que começa a comparar os cursos conforme o rendimento do aluno naquele exame.

## **4.2 Frentes de atuação do profissional formado em Direito**

Não obstante, a existência de informações gerais, não é suficiente para um juízo de valor acerca do número de profissionais envolvidos com o Direito e os índices daqueles que ocupam cada área na nossa região de Presidente Prudente ou no país. Ou seja, não há levantamento neste sentido.

De qualquer forma, considera-se que o curso de graduação em Direito oferece um leque enorme de profissões ou opções à disposição do Bacharel.

O senso comum atenta, como regra, para as carreiras de Magistratura, Ministério Público e Advocacia. Somente nestas três carreiras há: Magistratura Estadual e Federal (Justiça Comum e do Trabalho); Ministério Público Estadual e Federal (Justiça Comum e do Trabalho).

Quanto à advocacia, ainda há cargos públicos, como: Procuradoria Estadual, Federal e Municipal; Defensoria Pública e Assessoria Jurídica em diversos cargos da Administração Pública, sem se falar nos cargos de advocacia disponíveis em Autarquias ou Empresas Públicas, como: INSS, SABESP etc.

Com menor expressividade para a população, mas com tanta importância quanto às demais autoridades, têm-se o cargo de Delegado de Polícia, em nível Estadual ou Federal.

De passagem, observa-se que boa parte dos cargos públicos, exigindo ou não a formação superior, vêm sendo preenchidos por bacharéis em Direito, como: Escrevente Judiciário Estadual ou Federal; Oficial de Justiça Estadual, Federal e do Trabalho; Fiscal de Renda; Fiscal do Trabalho; Fiscal do INSS; Investigador de Polícia e demais cargos correlatos; Cargos de Chefia junto a Penitenciárias Estaduais ou Federais etc.

Falando-se em criminalidade, não há necessidade de maiores considerações a respeito desse assunto, no que concerne à sua incidência.

Também na área Cível, que envolve Família e Sucessão, é necessária a figura do advogado. Ainda nessa área, a Justiça está impregnada de ações indenizatórias, seja em relação a Dano Material e, após a Constituição Federal de 1988, também em relação ao Dano Moral ou Extrapatrimonial.

Não se pode esquecer que o Estado, nos três níveis (Federal, Estadual e Municipal), é o ente que mais ocupa a capacidade do Judiciário. O Estado vem absorvendo, há muito, praticamente, toda a capacidade do Judiciário.<sup>8</sup>

Neste momento, por exemplo, todos os Funcionários Públicos do Estado de São Paulo devem ter ingressado com ações, cobrando diferenças salariais, tais como reclamações de pagamento equivocado, para não dizer errado e contra a lei de benefícios, como a Sexta-Parte, o Quinquênio etc.; são Professores,

---

<sup>8</sup> Neste sentido, ver o que declarou o professor da UFRG acerca do Judiciário abarrotado. ÁVILA, Humberto. In: [http://www.pge.rs.gov.br/clipping.asp?ta=5&cod\\_noticia=282](http://www.pge.rs.gov.br/clipping.asp?ta=5&cod_noticia=282). Consultado em 16/07/2014.

Agentes de Segurança Penitenciária, Policiais Militares, Médicos, Enfermeiros, enfim, a maior parte dos funcionários públicos se vêem obrigados a promover ações judiciais, para fazer valer seus direitos.

Por outro lado, a conduta do cidadão parece não destoar. O professor Ivam Amaral Guerrini, em artigo publicado no Jornal O Estado de São Paulo, em 30.12.95, intitulado Sociedade Fractal, após citar pequeno trecho da Bíblia, ou seja, “Quem é fiel no pouco também é fiel no muito; quem é injusto no pouco também é injusto no muito” (Lc 16.10), discute, para não dizer afirma veementemente, mostrando exemplos de ocorrências daquele momento histórico, como os casos collorgate, os anões do orçamento, CPI dos Bingos, o caso SIVAM e a pasta rosa, dentre outros. E, ainda, médico e dentista que não dão recibo, advogado que aceita mentir, comerciante que não dá nota fiscal, fraude em concursos e concorrências públicas, também dentre outros, para fazer um comparativo entre os que governam o país e o próprio povo: “O que ocorre nos escalões superiores é reflexo do que se passa nos níveis inferiores”.

O fato é que o campo de atuação para os egressos do curso de Direito é muito amplo. Pode, até, haver saturação em algumas áreas, mas ainda se verifica crescimento da demanda em outras, havendo poucos profissionais atuando, por exemplo, no Direito Ambiental e no Direito Internacional. Nem precisaria abordar-se a Globalização.

Também se pode enxergar crescimento na área de Direito da Informática.

Forçosamente, há de se concluir que os egressos do Direito não estão visualizando o futuro. Poucos profissionais da advocacia se especializam, para trabalhar no ramo empresarial, ambiental, internacional, tributário etc.

De qualquer forma, não é difícil afirmar-se que a sociedade necessita, ainda, de advogados capacitados para atuação no mercado de trabalho. O descontrole, se é que assim se pode chamar, ocorre em virtude de a grande massa de formandos buscarem atuação dentro das mesmas especialidades, como penal e civil.

### 4.3 Localização, organização e estrutura física do curso

O Curso de Direito da Unoeste de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, está localizado na sede da 10ª Região Administrativa, que engloba a Alta Sorocabana e a Nova Alta Paulista, abrangendo 53 municípios. Trata-se de um pólo educacional de desenvolvimento, que conta com três faculdades que oferecem formação jurídica: a Unoeste, a Uniesp e a Toledo. Também, embora não ofereça a formação em Direito em Presidente Prudente, a UNESP.

Presidente Prudente se aproxima da 11ª Região administrativa, com sede em Marília, e da 9ª Região, com sede em Araçatuba, com um total de 142 Municípios, acrescentando, ainda, que está a 80 km da divisa com o Mato Grosso do Sul e a 56 km da divisa como Estado do Paraná. Encontra-se, neste sentido, em localização geográfica privilegiada.

Nosso objeto de estudo se prende ao curso de Direito da Unoeste, que, funciona no Campus II da Universidade do Oeste Paulista, situado no km 572 da Rodovia Raposo Tavares.

É mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura (Apec), cuja semente foi lançada, com o início de atividade em 21 de outubro de 1972 (aula inaugural), sendo a primeira faculdade autorizada por meio do Decreto 71.190, a Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (Faclepp), seguida, posteriormente, pelas Faculdades de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Informática etc.<sup>9</sup>

A Unoeste oferece 50 cursos presenciais de bacharelados, licenciaturas e graduações tecnológicas; centenas de cursos de especialização, residência, extensão, aperfeiçoamento e capacitação (presenciais e a distância), além de 04 cursos de mestrado (Agronomia, Ciência Animal, Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional); e 01 de doutorado na área de Agronomia, todos recomendados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/MEC.<sup>10</sup>

No que pese à informação constante no site acerca da quantidade de cursos que a Instituição oferece, bem como da informação de atualização até

---

<sup>9</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/Mantenedora.aspx>, consultado em 17/07/2014.

<sup>10</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/AUnoesteHoje.aspx>, consultado em 29/12/2014.

meados de 2014, é possível afirmar-se que, no último semestre, houve a criação de cursos, contando atualmente, com 61 cursos presenciais de bacharelados, licenciaturas e graduações tecnológicas.<sup>11</sup>

Conforme informação no site da Universidade,

Desenvolve suas atividades acadêmicas numa área de mais de 3.278.685 m<sup>2</sup>, incluindo os campi I, II e a Fazenda Experimental. São centenas de instalações, entre salas de aula, auditórios, clínicas, laboratórios, Hospital Veterinário e outros, correspondendo a uma área construída de 326.148,57 m<sup>2</sup>. A Unoeste tem aproximadamente 13 mil alunos de graduação e 1,7 mil funcionários, incluindo mais de 700 professores.<sup>12</sup>

O Curso de Direito foi autorizado a funcionar pela Portaria MEC 83/87, publicada no Diário Oficial da União, em 16 de fevereiro de 1987, naquele momento, como Faculdade de Ciências Jurídicas, Administrativas e Contábeis de Presidente Prudente, sendo, pois, em 1995, desmembrado dos demais cursos e passando a denominar-se Faculdade de Ciências Jurídicas.

Tem duração de 05 (cinco) anos, divididos em 10 semestres (cada semestre corresponde a um termo), com uma carga horária de 3724 horas, além de 300 horas de Estágio Supervisionado; 190 horas para Atividades Complementares; 38 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso; 76 horas para Educação Física; e 36 horas para Libras, sendo a última optativa.

Há um total de 4252 horas obrigatórias e 112 horas divididas entre Educação Física e Libras, podendo totalizar 4364 horas.

A aprovação ocorre a cada semestre, devendo o aluno totalizar 12 pontos em duas avaliações bimestrais e obter, portanto, média 6. Além do mais, havendo necessidade, poderá o aluno submeter-se a exame.

É possível a progressão com dependências no termo anterior.

O prédio é composto de salas climatizadas, com acústica, luminosidade, limpeza, mobiliário e banheiros apropriados para o fim a que se destinam, com acesso apropriado por meio de escadas e rampas.

É cercado por muito verde e quem o utiliza sente contato com a natureza, seja em relação ao verde, seja em relação aos pássaros que desfrutam do ambiente natural em que está inserido.

---

<sup>11</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/cursos/Graduacao.aspx>, consultado em 14/01/2015.

<sup>12</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/EstruturaLocalizacao.aspx>, consultado em 17/07/2014.

O acesso é permitido a todos os alunos e professores, bem como aos que visitam o ambiente, mediante identificação prévia, por meio de crachás ou documento de identificação, visando à maior segurança.

Ainda se destaca a Biblioteca, composta de três unidades, com sistema de busca totalmente informatizado e *on line*.

A Unidade 3, situada no Campus II, com 2.085,93 metros quadrados, totalmente climatizada, com 440 assentos destinados a estudo individual e em grupo; ainda é servida por um Centro de Multimídia com computadores à disposição do alunado, salas para aulas, com TV, vídeo e DVD, atendendo aos cursos de graduação e pós-graduação que funcionam no respectivo Campus.

O acervo da biblioteca é de 157211 livros, com 49318 títulos e 96424 fascículos de 2227 periódicos.

Conta, ainda, com várias revistas e periódicos *on line*, em especial com a assinatura da Revista dos Tribunais *on line*, sendo possível o seu acesso por qualquer aluno ou professor do Curso de Direito mediante senha de qualquer computador dentro ou fora do Campus<sup>13</sup>.

A Universidade conta com um site com conteúdos abertos (informação à população em geral acerca dos cursos que oferece, seus custos, carga horária, período e conteúdo dos vestibulares, professores e titulação de cada curso, dentre outros); e fechados mediante a utilização de *login* e senha para alunos, que podem acessar suas informações pessoais sobre o desenvolvimento das atividades educacionais e funcionários em geral, sendo que os serviços de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são feitos *on line*, em especial atualizações de planos de ensino, mediante apreciação do NDE e da Coordenação, lançamento de conteúdos, lançamento de notas, alteração de notas, chamadas.

Ainda, dentre outros serviços, oferece um canal de comunicação entre alunos e professores, possibilitando-lhes o uso de textos, questionários, entrega de trabalhos com hora marcada, chat, grupos de debates etc.

---

<sup>13</sup> Informações no site: [http://www.unoeste.br/site/biblioteca/Acervo\\_qtd.aspx](http://www.unoeste.br/site/biblioteca/Acervo_qtd.aspx), atualizado até 01/07/2014, consultado em 20/07/2014.

## V - A Instrução

### 5 APRECIÇÃO DOS TEMAS QUE ENVOLVERAM O ESTUDO

Importante descrever-se o PPP, chamado de PPC, do Curso de Direito da Unoeste e as Diretrizes Curriculares Nacionais para maior clareza das apreciações posteriores.

O documento fornecido, para análise, é composto de quarenta e três páginas digitadas e foi fornecido em arquivo digital, intitulado PROJETO PEDAGÓGICO, conforme o Sumário, anexo 7.4 deste trabalho.

É composto de sumário sem paginação, dividido em quatro partes:

- A. Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- B. Estrutura para o desenvolvimento do PPC;
- C. Processos de avaliação do curso; e,
- D. Metas de Proposta de Ações.

A primeira parte, “A”, é dividida em seis itens e subitens, numerados de 1 a 6: item “1” destinado ao Contexto de inserção, contendo o histórico da Instituição e do curso, a missão e os princípios institucionais, bem como a legislação pertinente; item “2”, intitulado Referenciais orientadores com a concepção do curso, sua filosofia e vocação: operacional-crítica, sua caracterização e peculiaridades, a justificativa da oferta, a metodologia e sua operacionalização; item “3”, intitulado Perfil do Aluno, onde é apreciado o ingressante e o egresso; o item “4”, intitulado Objetivos do curso, com os objetivos geral e específico; o item “5”, intitulado Organização Curricular, onde é descrita a Estrutura do Currículo, com a Matriz Curricular, o Núcleo de Prática Jurídica e o Núcleo de Atividades Complementares; e, finalmente, o item “6”, intitulado Interrelação da atividades de ensino com pós-graduação, extensão e pesquisa.

A segunda parte “B”, dividida em três subitens e contempla o item “1”, intitulado Gestão Acadêmica, o perfil do Coordenador, a composição e o plano de ação do Colegiado do Curso, assim como a composição e o plano de ação do NDE; o item “2”, intitulado Recursos Humanos, descrevendo o perfil, a situação e o plano de qualificação do Corpo docente, bem como o perfil, formas e mecanismos de

acompanhamento e avaliação do Corpo técnico; o item “3”, intitulado Infraestrutura, descreve laboratórios, acervo bibliográfico, biblioteca e a possibilidade de trabalho com os portadores de necessidades especiais.

A terceira parte, “C”, intitulada Processos de avaliação do curso não é subdividida.

Finalmente, na quarta parte, “D”, há a descrição das Metas e as Propostas de Ações.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito, impostas por força da Resolução CNE/CES, Nº 9, deparamos-nos com um mecanismo de última geração, que utiliza sistemática muito parecida com o que, no Estudo de legislações para o Direito, é chamado de Cláusula Aberta.

No Direito, tem-se a adoção desse mecanismo sempre que o legislador utiliza regras que possibilitam ao julgador aplicar novos valores da sociedade, fazendo evoluir o raciocínio sobre o instituto, sem qualquer modificação no sentido literal da regra imposta.

Abre-se a possibilidade de interpretação pelo julgador, daquele momento histórico, de uma norma antiga com os valores atuais.

A resolução citada apenas fixa pontos mínimos e deixa que as IES, após avaliarem o perfil do ingressante, as condições econômicas e sociais da região a que pertence, bem como considerada a necessidade de o profissional que se forma traçar, livremente, o seu perfil desejado, elegendo as habilidades e competências que entender necessárias, desde que respeitado aquele patamar mínimo estabelecido, seja em relação às características do profissional, seja em relação ao próprio conteúdo que utilizará para a formação do profissional.

Não obstante a imposição tácita de maior responsabilidade para a IES, é atribuída autoridade em prol da liberdade; ao menos como se deve presumir, as pessoas mais indicadas, por entenderem e trabalharem com a educação, conhecedoras das circunstâncias que cercam o universo afeto ao seu trabalho, é que irão tomar as decisões que o procedimento do ensino clama, sem prejuízo da possibilidade de fiscalização dos representantes do Estado, que poderão, a todo momento, estar fazendo a conferência do trabalho efetuado pela Escola.



Esse tipo de organização legal encontra entonação nas palavras de Lafourcade (1974), que sustenta ser a preparação e condução de um curso uma tarefa complexa, não só pelos elementos que devem ser observados mas também pelos diversos níveis de controle existentes e pela variedade de limites que se impõem para as decisões de cada professor.<sup>14</sup>

Difícilmente um Projeto que preenche, intrinsecamente, os requisitos mínimos impostos estará desrespeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **5.1 Objetivo do PP: o perfil, competências e habilidades do egresso**

Entendemos que o principal objetivo do PPP é estabelecer e buscar o perfil do profissional desejado, mediante um trabalho conjunto dos sujeitos comprometidos com o processo de ensino e da aprendizagem.

Também a sociedade pode oferecer subsídios, de forma direta ou indireta, para construção do profissional que pretende ver formado.

O perfil deve atender aos anseios da sociedade, consideradas as condições e necessidades sociais locais, regionais e nacionais, sem descuidar da personalidade das pessoas diretamente ligadas ao processo educativo, sejam aqueles que se incumbem do fazer *apreender* ou do *apreender*.

Ainda entendemos que o perfil pode ser alcançado mediante o desenvolvimento de recursos e habilidades que integram o conteúdo necessário ao desempenho de uma profissão, proporcionando ao aluno as condições necessárias para a sua emancipação profissional, tornando-o capaz de buscar, em seu próprio repertório de recursos, a solução ou a atualização técnica suficiente, para solucionar problemas reais conhecidos ou inéditos da prática profissional.

---

<sup>14</sup> La preparación y conducción de un curso consituye una tarea algo compleja, no solamente por los elementos que deberán tenerse em cuenta, sino también por los distintos niveles de control existentes y por la variedad de limites que se impone a las decisiones del personal docente que es responsable de su montaje. (LAFOURCADE, 1974, p. 23).

### 5.1.1 O perfil no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoeste

O Perfil do Egresso está declarado no item 3, da primeira parte “A”, do Projeto Pedagógico.

Inicia a explanação, trazendo os fundamentos, pode-se se dizer, legais, demonstrando-se que o Curso de Direito deve obedecer a regras estabelecidas no PPI e no PDI, tratando-se do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Não deixa, ademais, de considerar o perfil do aluno ingressante, traçando a predominância de jovens, do sexo masculino, residentes na região, trabalhadores com renda média de até R\$ 3.000,00 no contexto familiar, com poucos conhecimentos de computação, oriundos do ensino público, que preferem buscar informações em telejornais e revistas e que optaram pelo curso por afinidade e realização pessoal, com projeção de vida voltada para concursos públicos.

A IES busca o egresso com:

Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional em seu campo de atuação com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético, apto a intervir positivamente nas transformações da sociedade e com capacidade para aprendizagem autônoma, dinâmica e flexível. (PDI, 2008-2012, p.41 e PPI 2008-2012, p.10)

Quanto às competências e habilidades, citando o PDI, 2008-2012, p. 41-42 e PPI 2008-2012, p.10, enuncia:

- ° analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- ° ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- ° desenvolver capacidade de transferir conhecimento da vida e da experiência cotidianas para o âmbito do seu campo de atuação profissional, revelando-se profissional adaptável;
- ° saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional;
- ° exercer sua profissão de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social; e
- ° acompanhar e incorporar inovações tecnológicas no exercício da profissão.

Reconhece as dificuldades que serão enfrentadas em relação às competências e habilidades que o ingressante possui frente àquelas esperadas do egresso.

Considera o perfil do ingressante por meio de um sistema de avaliação interna e declina o que entende ser exigência do mercado e a missão de transformação da sociedade, culminando no entendimento da necessidade de ensino atualizado, humano, que assimile a existência de novos campos do direito e suas relações com a sociedade, envolvendo teoria e prática.

### 5.1.2 O Perfil na DCN

É importante considerar-se que entendemos que a DCN não foi por nós considerada norma cogente, impositiva, rígida, engessada, como já se viu nesse país, quando da imposição dos currículos mínimos, ao contrário, oferece a liberdade necessária, para que cada curso se organize por um molde que pré-delimite as habilidades e competências atinentes ao amadurecimento do profissionalismo, seja em relação ao exercício profissional, seja em relação à formação do cidadão, buscando o desenvolvimento do aluno rumo ao futuro que será idealizado nos bancos acadêmicos.

Entendemos que incumbe e distribui o mister de educar os professores e demais agentes envolvidos com o ensino e da aprendizagem, possibilitando-lhes que se organizem sob o *standard* pleno dos termos liberdade, democracia e educação, parafraseando passagem bíblica: “Daí a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus” (Matheus 22:21).

Longe de querer confundir o real e o espiritual, a liberdade atribui a responsabilidade à escola, que pode ser acompanhada pelo poder público, mediante prestação de contas por meio de planejamento e da própria evolução. Como determinou a Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004,

Art. 2º. A organização do curso de graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará, claramente, os componentes curriculares, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, o regime de oferta, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o estágio supervisionado e o trabalho de curso, ambos como componentes obrigatórios da Instituição, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o Projeto Pedagógico.

A exigência é detalhada no § 1º do art. 2º da referida resolução, com uma sistemática visível de uma *cláusula aberta*, quando exige um mínimo de organização no projeto.

Consideradas as peculiaridades, deve o projeto passar pelo contexto institucional, político, geográfico e social; declarar os objetivos gerais do curso; suas condições de oferta; vocação; atividades didáticas integralizadas; coesão por meio da interdisciplinaridade; integração entre teoria e prática; avaliação; integração entre a graduação e pós; maneiras de incentivo à pesquisa e à extensão; organização do núcleo de prática; concepção e composição das atividades complementares, além de obrigatoriedade do TCC.

No entanto deixa livre e claro que a IES poderá criar outros elementos estruturais, inclusive sugerindo, em seu § 2º, a educação continuada por meio da pós-graduação.

Os artigos 3º e 4º traçam o perfil do educando, assim como as habilidades e competências que deverão ser reveladas respectivamente.

Refere-se a uma sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e terminologia jurídica, leitura argumentativa e interpretativa dos fatos sociais frente ao direito, capaz de se desenvolver reflexiva e independentemente, frente à evolução da sociedade, para que possa prestar seus serviços à sociedade.

Do perfil indicado, é possível identificarem-se as seguintes competências e habilidades, devendo o aluno ser capaz de:

- 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 (SILVA; ZIMMER, 2004, p. 26).

### 5.1.3 Comentário

O perfil idealizado no PP do Curso de Direito da Unoeste objetiva um egresso com formação *generalista, humanista, crítica e reflexiva*.

A DCN indica que o egresso deve ter *sólida formação geral, humanística e axiológica*.

No que pese a distinção terminológica, entendemos que, sob este requisito, que consideramos imposto legalmente, qual seja, da formação, o PP do Curso preenche o pressuposto decidido na DCN.

Enquanto a DCN fala em formação axiológica, o PP trata, em sua expressão generalista, humanista, crítica e reflexiva. Ou seja, só se pode entender que pretende um egresso capaz de entender os valores da sociedade para a aplicação do conteúdo profissional que aprendeu. Portanto temos que o PP buscou atender, objetivamente, os mandamentos contidos no Diploma Legal.

Ainda temos que as competências e habilidades previstas complementam o conceito enunciado, bem como atentam para os requisitos impostos pela DCN.

Frise-se que, neste momento, interessa apenas a análise documental, simplesmente comparativa do texto. Por isto, concluímos que, objetivamente, cumpre os requisitos

## **5.2 Conteúdo: disciplinas previstas na matriz curricular, no PP e na DCN**

Nesse item, pretendemos analisar a matriz curricular do Curso de Direito da Unoeste e, no PP, verificar o conteúdo indicado na DCN, buscar uma comparação frente ao rumo indicado nas diretrizes curriculares nacionais.

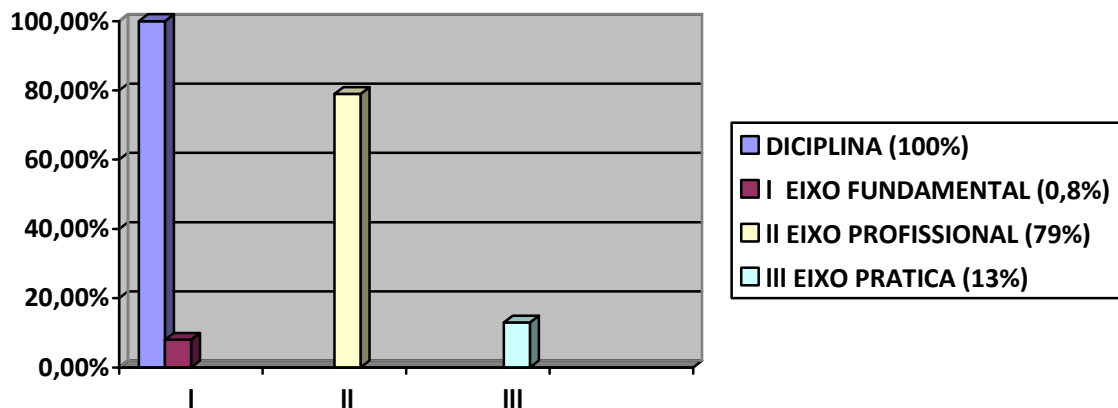
### 5.2.1 O Conteúdo Previsto, em razão do PPC<sup>15</sup>, no Curso de Direito da Unoeste

Conforme o PP do Curso de Direito da Unoeste, p. 10, a matriz curricular apresenta os seguintes indicadores:

- a) Eixo de formação fundamental – 08% - disciplinas propedêuticas e de formação de conteúdos basilares ao raciocínio jurídico e à reflexão crítica;
- b) Eixo de formação profissional – 79% de disciplinas técnico-dogmáticas e de conteúdo processual; inclui-se, aqui, medicina legal e biodireito;
- c) Eixo de formação prática – 13%. Tais dados apontam para um curso de vocação voltada para a prática jurídico-operacional-processual, sem deixar de ter, em conta, tanto a formação fundamental quanto a reflexão crítica e jurídica.

A grade curricular publicada no site da Unoeste<sup>16</sup> mostra as seguintes matérias e carga horária:

GRÁFICO 2 - Carga horária Geral, com indicadores, em percentual, de cada Eixo de Formação, previsto no PPC da Unoeste.<sup>17</sup>



**Fonte:** <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

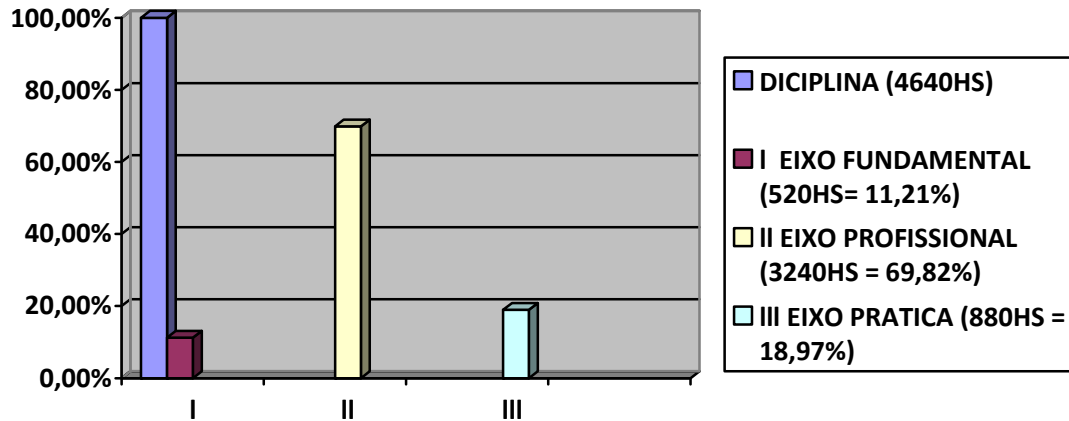
Nota: Dados trabalhados pelo autor.

<sup>15</sup> O termo PPC foi empregado aqui em razão da terminologia utilizada no documento do Curso.

<sup>16</sup> In: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>, consultado em 08/12/2014.

<sup>17</sup> Ver quadros de valores contendo indicadores em horas e percentuais enquadrados em cada Eixo de Formação previsto nas DCN, nos anexos (Itens 7.1 e 7.2). Ver itens 5.3 sobre os eixos de formação.

GRÁFICO 3 - Carga horária Geral, com indicadores em percentual de cada Eixo de Formação, conforme grade atual.<sup>18</sup>



Fonte: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

Como se percebe pelas representações, o PPC do curso de Direito, neste ponto, não se encontra em perfeita sintonia com as informações publicadas no site da Universidade.

Há, claramente, uma mudança de grade. Conforme a redação do PPC, temos 0,8% das disciplinas no Eixo de formação Fundamental, 79% no Eixo de Formação Profissional e 13% no Eixo de Formação Prática. No entanto, a grade atual do curso contempla 11,21% (EFF), 69,82% (EFProf.) e 18,97% (EFPrat.).

De certa forma, no que pese tornar-se evidente a desatualização do PP, a princípio, a evolução da grade é inegável, no sentido de buscar a formação de raciocínio crítico do alunado. Isto, porque diminuiu, em quase dez por cento, a carga horária destinada a *eixo de formação profissional* e aumentou a carga horária nos *eixos de formação fundamental e prática*, no sentido de amenizar o estigma de curso conteudista direcionado ao curso de Direito.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Caso haja interesse, o leitor deverá buscar, nos anexos, a grade com a carga horária por disciplina, para conferir como estão dispostas no conteúdo do curso.

Lafourcade (1974, p. 50 e 51) aconselha a seleção dos conteúdos em função da estrutura da profissão e classifica as disciplinas em seis grandes áreas. São elas:

I – Formação político-social: representada pelos conteúdos e práticas voltadas à profissão, considerada a problemática político-social;

II – Formação geral: permite uma visão ampla e compreensiva do campo da profissão;

III – Formação específico-básica: procura amparar a preparação fundamental, definindo conhecimentos e ações para o exercício da profissão;

IV – Formação metodológico-instrumental: procura prover instrumentos e recursos para maior eficiência no campo da profissão;

V – Formação prática: busca familiarizar o exercício real e concreto dos afazeres da profissão;

VI – Formação específico-orientada: busca aprofundamentos em uma linha especial de trabalho, importante no campo ocupacional.

Após termos contato com a classificação dos conteúdos enunciadas pelo autor, resolvemos analisar o conteúdo do curso estudado, distribuindo as disciplinas existentes, nas áreas enunciadas e pudemos verificar que há predominância de disciplinas na área de Formação Específica Básica, em detrimento das demais áreas. Ou seja:<sup>20</sup>

**QUADRO 1** - Disposição das Disciplinas do Curso, conforme tabela de LAFOURCADE (1974, p. 51)

ÁREAS	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	PORCENTAGEM
<b>I – Formação político-social</b>	Total	240	5,17%
<b>II – Formação geral</b>	Total	360	7,76%
<b>III – Formação específica básica</b>	Total	2840	61,21%
<b>IV - Formação Metodológica Instrumental</b>	Total	260	5,61%
<b>V – Formação Prática</b>	Total	460	9,91%
<b>VI – Formação específica orientada</b>	Total	480	10,34%
<b>Total Geral</b>		<b>4640</b>	<b>100%</b>

Fonte: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

<sup>20</sup> Ver quadro no item 7.3, com disposições das disciplinas do curso por área.



### 5.2.2 O Conteúdo Previsto na DCN

Como já se disse no item 4.1, inicialmente, em 1827, quando da criação do Curso de Direito, o currículo contava com nove disciplinas: Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes (Direito dos Povos) e Diplomacia, Análise da Constituição do Império, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo e Direito Pátrio Criminal. As Cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo só foram criadas em 1954.

Apontam-se 10 grandes reformulações nos conteúdos mínimos exigidos e, a partir de 1994, passaram a ser implementadas normatizações por resoluções do Conselho Nacional de Educação, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução n. 9/2004. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - passou a ser obrigatório em 1994, em formato de monografia, culminando no modelo atual, onde a instituição pode optar por monografia ou artigo científico.

Mas, dentre tais reformulações, a mais importante, por meio da Portaria Ministerial 1.866/94, de 30/12/94, oferece um marco histórico considerável, apesar de sua ementa se reportar a “diretrizes curriculares e ao conteúdo mínimo do curso jurídico” e da contradição. O fato é que praticamente se instituiu ou pareceu instituir-se um “currículo único nuclear nacional”, ou, no mínimo, um currículo pleno, flexibilizado pelas atividades complementares de habilitações específicas e de especializações temáticas, mudanças que seriam colocadas em prática, a partir do 4º ano, conforme determinava o artigo 8º.

Mas, da obrigatoriedade de cumprimento da referida portaria, a nova LDB 9.394/96 revogou a portaria e conferiu ao Conselho Nacional de Educação a missão e a competência, tendo, ainda, a nova lei, tratado a matéria de maneira diferente, ou seja, criou apenas “referência”, permitiu flexibilização e ofereceu liberdade, responsabilizando a IES na organização do currículo (SILVA; ZIMMER, 2004).

Quanto aos Conteúdos Curriculares, sugere contemplar a realidade nacional e internacional numa perspectiva histórica e contextualizada com o direito,

sem se olvidar das tecnologias inovadoras, seguindo três eixos de formação, conforme o artigo 5º. Ou seja:

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** - que 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. <sup>(grifamos)</sup>

Na organização curricular, certamente se terá o espectro do Projeto Pedagógico dentro das peculiaridades do curso.

A DCN, além de autorizar a organização do curso e da forma como a Instituição desejar, ainda permitirá a escolha do regime acadêmico que lhe aprover, quais sejam, dentro do regime seriado anual; semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos.

A resolução vale-se de cláusulas abertas, para impor responsabilidades a IES, obviamente seguindo os parâmetros do PPC, apenas chamando a atenção quanto à seriedade das atividades Complementares e do Estágio Curricular Supervisionado.

É inegável a importância de tais atividades para o alcance do perfil desejado, já que não se pode vislumbrar um profissional crítico-reflexivo, dinâmico, capaz de evoluir com autonomia, que não tenha adquirido habilidades profissionais.

As atividades desenvolvidas em instituições e empresas, sob o título de “Estágio Profissional”, não se deve confundir com as atividades do Estágio Curricular Supervisionado ou com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Com estas últimas atividades, tanto a IES como o próprio estudante, têm a oportunidade de verificar e avaliar as dificuldades encontradas, surgindo, daí,

a possibilidade de reforço nas atividades internas, capazes de preparar e melhor moldar o perfil desejado insculpido no PP da instituição (SILVA; ZIMMER, 2004, p. 26).

Nas entrelinhas da sistemática adotada na resolução não é difícil vislumbrar-se a liberdade da IES, sempre partindo da premissa de modelo de ensino adotada e declarada no PP e conferida por meio de avaliação. De passagem, o próprio relatório de encaminhamento da resolução também mostra o mesmo raciocínio. Ou seja:

[...] 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 e elaboração dos relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das instituições de ensino, para a avaliação pertinente. [...] as atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, mesmo que adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade [...](SILVA; ZIMMER, 2004, p. 22-23).

### 5.2.3 Comentário

O intuito da DCN foi propiciar uma liberdade orientada, direcionando as atividades internas e externas da IES, sob o espectro do PP.

A IES deve dar publicidade aos seus objetivos, declarando a forma como deverão ser alcançados os critérios de avaliação, especialmente no que diz respeito à comunidade acadêmica interna, como se percebe da norma estabelecida no Parágrafo único do Art. 9º da Resolução CNE/CES Nº 9.

A referida norma é repetida em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (Parágrafo único do Art. 10) onde identificamos outra incumbência para as Instituições de Ensino, qual seja a de apresentar resultados científicos que poderão contribuir para a sociedade, para a região, para o Brasil e para o mundo.

No que pese poder haver confusão interpretativa, eis que, culturalmente, a população está mais afeta a regras fechadas e impositivas, sistematicamente apenas impõe o mínimo necessário, para que haja um desenvolvimento, em plena liberdade, do modelo que cada IES pretender, contribuindo, assim, com a evolução do Projeto Pedagógico, de forma participativa,

pelos estudantes, professores, coordenadores e todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Por outro lado, as autoridades ainda poderão conferir e acompanhar a evolução e o desenvolvimento desse processo por meio das avaliações externas que, há algum tempo, vêm sendo implantadas em nosso país.

As atividades desenvolvidas em instituições e empresas, sob o título de “Estágio Profissional”, não devem confundir-se com as atividades do Estágio Curricular Supervisionado ou com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Com estas últimas atividades, tanto a IES como o próprio estudante tem a oportunidade de verificar e avaliar as dificuldades encontradas, surgindo, daí, a possibilidade de reforço nas atividades internas, capazes de preparar e melhor moldar o perfil desejado insculpido no PP da instituição.

Conforme o PP do Curso de Direito da Unoeste, criou-se o Núcleo de Prática Jurídica, item 5.2.1, que atualmente foi desmembrado nos seguintes setores: Estágio Supervisionado, curricular e extracurricular; Juizado Especial Cível (JEC); e o Centro de Treinamento Profissional (Escritório Piloto).

No que pese o Curso ter juntado, nesse setor, todas as atividades, o PP declara serem oferecidas aos discentes Palestras Pontuais, Iniciação Científica e Programas de Extensão. Ou seja, pelo que se pode compreender do PP, aí estão as atividades complementares, o Trabalho de Conclusão de Curso e o Estágio Supervisionado, dividido entre curricular e extracurricular (interno e externo).

Mas o que chama a atenção é a carga horária das disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

A DCN não determinou a carga horária das matérias, mas simplesmente a dividiu em três eixos: Formação Fundamental, Profissional e Prática.

Observando a Grade Atual, temos 11,21% da carga horária destinados a matérias do Eixo Fundamental; 69,82% destinados a matérias do Eixo Profissional; e 18,97%, destinados a matérias do Eixo Prática.

Por outro lado, classificando as disciplinas conforme Lafourcade (1974), a carga horária está dividida em: 5,71% (Matérias de Formação Político-social); 7,76% (Matérias de Formação Geral); 61,21% (Matérias de Formação Específica Básica); 5,61% (Matérias de Formação Metodológica Instrumental);

9,91% (Matérias de Formação Prática); e 10,34% (Matérias de Formação Específica Orientada).

Observada qualquer das classificações, parece-nos haver uma carga nas Matérias de Formação Específica Básica, em detrimento das demais áreas para um curso que pretende um perfil que objetiva formação generalista, humanista, crítica e reflexiva.

Se a pretensão é inculpir um profissional crítico e reflexivo, capaz de tomar decisões profissionais atentos às transformações da sociedade, generalista, humanista, parece-nos adotar um currículo em descompasso com os objetivos, já que a grade curricular contempla um maior número de horas-aula para conteúdos de formação específica básica.

Também se observa que os eixos de formação requeridos na DCN estão bem evidentes e podendo ser separados nos três blocos sugeridos, sendo que as matérias do Eixo de Formação Prática estão dispostas após a metade do curso, bem como há predominância das matérias do Eixo Fundamental no início, estando as principais matérias de Formação Profissional ocupando seu espaço durante todo o período.

Haverá quem sustente que, da forma como está organizada, não se abandonou o tecnicismo, termo utilizado pelos críticos de plantão, geralmente descontentes com as matérias elencadas no Eixo de Formação Profissional.

Não podemos descuidarmos de que se tratou apenas de um mecanismo utilizado, para organizar as matérias, pois a formação humanista e ética, a construção de competências ligadas à evolução da sociedade e do próprio Direito, devem ser construídas ou ao menos ser alicerçadas no primeiro bloco de matérias do Eixo de Formação Fundamental ou Geral. Mas cuidar, excessivamente, deste eixo, esvaziando o Eixo de Formação Profissional não parece melhor, afinal se pretende a formação de um profissional do Direito.

Favorecer empobrecimento de vocabulário, abandonar a técnica jurídica, investir em manuais sintetizados ou esquematizados para o estudo do Direito não nos parece ser a solução, para afastar a pretensa crise no Direito.

Vale o argumento de que, se há crise, a crise é do ensino, e não só do ensino superior.

### 5.3 Os Processos de Avaliação

Sob este título, pretendemos descrever as formas de avaliação utilizadas no PP frente aos subsídios ofertados pela DCN, não perdendo de vista os exames da OAB, já que foi criado um estigma de que a boa faculdade é aquela que aprova, afinal, qualquer estudante do curso de Direito objetiva a certificação da aprovação, o que, em tese, confirmaria a qualidade de seu curso e do seu rendimento.

#### 5.3.1 Os Processos de Avaliação no PP

A IES tem consciência da importância da avaliação contínua para a melhoria da qualidade de ensino. Assim, mantém, por meio da CPA, um projeto de Autoavaliação Institucional, buscando atender as finalidades propostas pelo SINAES, organizadas da seguinte forma:

- 1) Avaliação Institucional realizada, como regra, sob três concepções<sup>21</sup>:
  - a) Avaliação *on-line* das condições gerais do curso;
  - b) Avaliação *on-line* do perfil dos alunos ingressantes; e,
  - c) Avaliação do docente.

Os resultados do item “c” não são divulgados. No entanto, na última avaliação das condições gerais do curso, os alunos demonstraram satisfação com o corpo docente e com as instalações, bem como com a credibilidade do curso em razão dos últimos resultados frente ao exame da OAB.

Entre as fragilidades, as críticas se referem a números reduzidos de obras jurídicas, tanto em termos de obras quanto de seus exemplares; ainda tecem reclamações relativas à falta de conforto das carteiras.

Na própria divulgação dos resultados, a instituição dá conta de que o problema das carteiras foi solucionado. Esse fato confirma a importância da avaliação interna.

---

<sup>21</sup> Fonte: PPC.

Quanto às obras jurídicas, imaginamos haver maior dificuldade, pois envolve necessidade de estudo acerca da obra mais adequada, sua quantidade e, inclusive, sua adequação aos planos de ensino.

É fato que deve haver, aí, uma imperfeição, já que o aluno, como regra, busca a biblioteca mediante a exigência do professor<sup>22</sup>.

Quanto ao perfil dos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2013, é possível constatar-se que, de 60% a 70%, escolheram o curso em razão de afinidade, qualidade e têm aprovação e apoio, inclusive econômico, da família; a predominância de estudantes solteiros com idade entre 17 e 21 anos, sendo 25% de Presidente Prudente, 47% dos arredores (cidades próximas) e 28% de outros Estados. A satisfação com a IES é maciça, mas 61% indicam dificuldade para acompanhar o curso.

Quanto ao perfil dos alunos ingressantes no segundo semestre de 2013 constata que 45% dos estudantes escolheram o curso em razão de afinidade, qualidade e têm aprovação e apoio, inclusive econômico, da família; a predominância de estudantes solteiros e 44% têm entre 17 e 22 anos, sendo 40% de Presidente Prudente, 40% dos arredores (cidades próximas) e 8% de outros Estados. A satisfação com a IES é maciça, mas 57% indicam dificuldade para acompanhar o curso<sup>23</sup>.

- 2) Autoavaliação.
- 3) Avaliação do Projeto Político-Pedagógico.<sup>24</sup>

Essas avaliações são contínuas e se fazem, de forma direta e indireta, por meio de várias ações. Ou seja:

- a) Por meio do NDE e da Coordenação Pedagógica;
- b) Reuniões de Planejamento;
- c) Avaliações do ensino e aprendizagem, simulados etc., que ofertam a retroalimentação do processo de atribuição de nota;

---

<sup>22</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/cpa/documentos/Relatorio-MEC-2013.pdf>, consultado em 17/07/2014.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> O documento institucional chama o projeto pedagógico de Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

- d) Avaliações institucionais, docente, discente e do corpo administrativo (diretor, coordenador);
- e) Análise continuada dos indicadores de mercado (Exame de Ordem, concursos, Enade etc.); e,
- f) Avaliação do MEC – INEP.

Diálogo aberto e franco entre os segmentos envolvidos no processo (Reitoria, Pró-Reitoria, Direção, Coordenação, corpo docente e discente, Secretaria, funcionários), fator que aperfeiçoa a autoavaliação.

Quanto à avaliação dos alunos, há regras gerais a serem obedecidas conforme os artigos de 51 a 59 do Regimento Geral da Universidade e do Regulamento do Curso de Direito, previstos nos seus artigos de 36 a 56.

Dentre as normas, fica estabelecida a garantia de informação, nos primeiros dias de aula de cada semestre, quando o professor deve dar ciência do conteúdo, missão do curso, perfil, bibliografia, avaliação etc.

Os alunos terão direito à vista das provas e pedido de revisão de provas no prazo de 24 horas.<sup>25</sup>

O curso está organizado, como já se viu, em dez semestres (Termos), com avaliações bimestrais e exame no final de cada semestre. O calendário é divulgado no site da Universidade, antes do início das aulas, no início de cada ano. Portanto publica-se, no início do ano, o calendário de provas dos dois semestres; ainda se verifica o calendário de eventos e o próprio calendário escolar<sup>26</sup>.

### 5.3.2 O Processo de Avaliação e a DCN

Da leitura da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004<sup>27</sup>, não se vislumbra a maneira ou os requisitos, no seu sentido literal, das avaliações pertinentes.

---

<sup>25</sup> Vide: <http://unoeste.br/site/ensino/SistAcademico.aspx>, consultado em 15/01/2015.

<sup>26</sup> Vide: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Calendario.aspx?codigo=11>, consultado em 30/01/2015.

<sup>27</sup> CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p17.



Não obstante, no Art. 2º, a Resolução impõe que o PP declare “o sistema de avaliação”, trazendo, ainda, conforme a previsão expressa no § 1º, dentre outros elementos estruturais, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Ainda no Art. 7º, § 1º, ao estabelecer regras acerca do Núcleo de Prática Jurídica, permite convênios com outras entidades mediante supervisão da IES, observando a necessidade de elaboração de relatórios para a avaliação.

Entendemos ser o Art. 9º a maior fonte específica para o tema. Ou seja:

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

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

É visível a liberdade oferecida pela DCN no que concerne à metodologia a ser adotada nos processos de avaliação, apenas impondo as formas de sua realização, podendo ser específicas e alternativas internas e externas.

Deve ser sistemática, aplicada a tantos quantos se contenham no processo do curso, observados os aspectos fundamentais, para buscar o perfil desejado, bem como ainda se impõe, no parágrafo único, a comunicação dos alunos, no início de cada ciclo de aprendizado, dos critérios contidos no processo de avaliação a que serão submetidos.

### 5.3.3 Comentários

Foi-nos possível verificar que a Universidade tem preocupação com avaliação em três níveis, quais sejam: do Curso, do perfil dos Ingressantes e dos Professores.

Na divulgação dos resultados das condições gerais do curso, preocupa-se com mostrar a solução dos problemas diagnosticados.

Também se preocupa com divulgar o perfil do ingressante, dados estes relevantes no processo de formação, de sorte que os profissionais podem preparar seus planos de ensino, considerando o perfil e condições do aluno, dados estes relevantes para a preparação e atualização do PP.

A Universidade criou, há mais de dez anos, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo, inclusive, seus componentes publicado a obra “Os desafios da avaliação institucional: o papel da CPA”, organizado pela Professora Alba Regina Azevedo Arana.

Em artigo publicado nesta obra, a professora Raimunda Abou Gebran, afirma:

Para garantir a concretização dessa meta, foi desenvolvido, nos anos de 2009, 2010 e 2011, um trabalho interativo contínuo de formação-ação entre o Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIPED) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) que propiciou a participação da equipe gestora – diretores, coordenadores e docentes participantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – de todos os cursos de graduação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). (ARANA et al, 2014, p. 44).

A autora ainda chama salienta que, a partir da avaliação institucional, foi possível criarem-se mecanismos de apoio para análise e reelaboração dos projetos pedagógicos, análise do perfil do profissional proposto e desejado, análise das questões didático-pedagógicas da prática docente, entre outras ações.

Ainda declara:

Neste sentido, a ação da CPA, da gestão institucional e, especificamente, do Núcleo Docente Estruturante, tem propiciado, de forma contínua e sistemática, a interpretação quanti-qualitativa dos dados de cada curso e da instituição como um todo, suscitando a reflexão transformadora da ação/reflexão de educadores e educandos sobre a sua realidade e acompanhamento, passo a passo, nas suas trajetórias de produção/apropriação do conhecimento. (ARANA et al, 2014, p. 46).

Para ilustrar, houve a realização do VII ENPED, que focou a taxonomia de BLOON, com participação maciça dos professores da Universidade em palestras e oficinas, visando a propiciar aos professores maior compreensão do momento da avaliação discente.

Provavelmente com consequência de ações como estas, pois o encontro pedagógico foi realizado pelo sétimo ano consecutivo, recebeu o Curso de Direito o conceito 04 (quatro), como conceito preliminar, numa escala de 01 a 05, na

última avaliação do MEC<sup>28</sup>. Também a revista Guia do Estudante atribui 03 estrelas ao curso, numa escala de 01 a 05<sup>29</sup>.

Entendemos importante ressaltar que a aprovação no Exame da OAB, ou, até mesmo, em Concursos Públicos não é, preliminarmente, um critério soberano de avaliação de Curso.

Demonstramos, rapidamente, no item “3.3.3, Componentes do Projeto Pedagógico: Avaliação”, houve estudo científico apreciando duas provas da primeira fase da OAB.

A conclusão a que podemos chegar é a de que a aprovação depende mais de memorização do que de qualquer tipo de raciocínio mais aprofundado acerca dos institutos do Direito.

Ainda pouco se exigem conhecimentos de matérias não profissionalizantes.

Por outro lado, os egressos das faculdades de Direito que são aprovados em concursos públicos não o são logo após o término de seu curso. Precisam estudar várias horas por dia, por meses, até por anos, para chegar ao seu objetivo. De passagem, ainda temos que a maioria dos concursos, para não dizer todos, estão a exigir período de prática jurídica profissional comprovada documentalmente, no exercício da advocacia ou outra atividade jurídica compatível com o cargo almejado, como pré-requisito para aprovação.

Os cursos têm investido nessa seara e corriqueiramente estamos verificando, em nossa região, alunos do último ano do Curso de Direito obtendo aprovação no Exame de Ordem.

Esse fato será positivo?

Somos da opinião de que sim. No que pese a primeira prova ser composta de questões objetivas que versam sobre várias matérias, a segunda fase é composta de questões dissertativas e uma peça prático-profissional.

---

<sup>28</sup> <http://www.unoeste.br/site/noticias/2013/12/cursos-da-unoeste-sao-muito-bem-avaliados-pelo-mec.htm>, e <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mjcx/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MjA=>, consultados em 11/01/2015.

<sup>29</sup> <http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/direito/unoeste-campus-ii-direito-presidente-prudente-sp-bacharelado.shtml>, consultado em 11/01/2015.

A crítica é somente no sentido de ser utilizado como parâmetro exclusivo de medição de qualidade do Curso. Isto é inaceitável.

Por fim, temos que os alunos são informados, por ocasião da entrega do plano de ensino, que também é publicado no site da Universidade, onde se estabelecem os critérios de avaliação, cumprindo, assim, exigência da DCN.

#### 5.4 O Professor

Neste tópico, a pretensão se resume na verificação da qualificação necessária dos docentes que compõem o quadro da instituição frente à DCN.

Não obstante entendemos salutar mostrar a problemática profissional do professor no ensino superior.

A doutrina se bate na tentativa de conscientizar e descrever o professor do ensino superior.

ROLDÃO (2005, p. 109) identifica, após citar vários autores, um conjunto não uniforme que considera como descritores mais comuns de profissionalidade. Ou seja:

- O reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- O **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- O **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e publica pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- E a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Ao longo do século XIX, os professores passaram a se organizar e a buscar a profissionalidade. Também pouco puderam modificar no currículo que, via de regra, era imposto e previamente formatado.

Ainda que não gozem de maior autonomia em relação a tais poderes, não se nega que o exerce soberanamente, dentro da sala de aula, sob o pretexto de independência de sua disciplina. Afirma Roldão (2005, p. 111):

Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares.

Culturalmente, entendemos que o professor, no ensino superior, utilizou, por décadas, a liberdade como *standard* da aula magistral. Seria bom podermos afirmar que essa cultura não mais existe. Em verdade, o que não se deslumbra é a prestação de contas, que atualmente é feita junto ao Curso de Direito por meio dos “... *rankings* cegos – desencarnados das circunstâncias, do contexto e do rigor do exercício do ensino pelos professores que, essa sim, deve ser objecto de avaliação e controle rigorosos” (ROLDÃO, 2005, p. 113).

Vaillant e Marcelo (2012, p. 17) indicam, empiricamente, quatro categorias de indicadores para uma boa educação, ou seja: “capacidades, características, práticas e efetividade do docente” e acrescentam que essas categorias estão em sintonia com outros estudos: “... que vinculam o bom desempenho com aspectos, tais como certificações e titulações, experiência e conhecimentos dos conteúdos”.

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de os professores terem mais preocupações com a gestão das salas de aula e com o cumprimento das atividades do que observar o aprendizado.

Por outro lado, é fato que os docentes adquirem padrões mentais e crenças durante o período de sua formação, não têm consciência do que sabem nem como sabem e o motivo pelo qual sabem.

Alguns pontos são relevantes para a melhoria escolar, na busca do processo ideal de aprendizagem. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 19) são condições prioritárias:

[...] indagação e reflexão, planejamento; envolvimento; desenvolvimento profissional e coordenação a indagação representa uma atitude de permanente busca e questionamento quanto à que se faz;  
 [...] o envolvimento tem a ver com a identificação e a apropriação que os docentes fazem do projeto da escola; o desenvolvimento profissional supõe a existência de oportunidades pensadas para aprender, a partir de diferentes vias, pelos próprios docentes e por outros...

São muitas as vozes que descrevem o professor universitário como um profissional intuitivo, autodidata, que segue a rotina dos outros mediante estigma da própria experiência, como aluno.

Ribeiro, ao escrever artigo sobre o assunto, chama a atenção para o professor que ingressou no magistério sem formação especializada, utilizando-se de didática empírica, que apenas estudou no ensino superior, não cursando as licenciaturas e que “iniciou sua carreira como professor, como complemento de sua atividade específica”. (RIBEIRO; SANTOS, 2005).

Temos que a falta de preparo pedagógico e a inércia, quanto à pesquisa, pode patrocinar uma educação bem mais transmissora do que renovadora.

Estas constatações têm fomentado, dentro das instituições, a valorização de professores que prezam pela formação contínua, que se dedicam a cursos, seminários, palestras, estágios, pós-graduação etc.

Também chamam a atenção para a valorização do profissional. Quando falamos de valorização, o primeiro argumento perpassa pela retribuição pecuniária, também pela questão social, cuja cultura acaba por desprezar a profissão.

As argumentações, especialmente em relação ao professor universitário, é que geralmente se contrata por concessão, por favor, na busca de renda complementar, fatos estes que corrompem, culturalmente, o *status* do profissional. Chegamos a identificar um dito popular: “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina” (PIMENTA, 2014, p. 35-38).

Eis que, para ensinar, como profissional que é, deve ter domínio de técnica identificada no conhecimento de metodologia de ensino, domínio de procedimentos de gestão da sala de aula, sem falar no conhecimento de técnica de avaliação da aprendizagem (CONTRERAS, 2012).

O autor discute sobre como pode o professor fazer evoluir a educação com os olhos voltados para a sociedade. De início, teria que refletir sobre suas práticas, para questionar as estruturas institucionais pois interferem diretamente sobre seus atos.

Esta reflexão exige que o professor se coloque no contexto de uma ação exigindo uma tomada de postura. Baseado em Smyth e Kemmis, segue apontando os elementos que serviriam, para articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico. Ou seja:

- Orienta a ação, buscando a relação entre o pensamento e a ação no atual momento histórico;
- A reflexão deve obedecer a relações sociais;
- A reflexão deve atender interesses humanos, sociais, culturais e políticos;
- Deve reproduzir ou transformar as práticas ideológicas adotadas socialmente, sem se esquecer de que o profissional é comprometido com a sociedade, já que teve oportunidade de estudar; e,
- Trata-se de uma prática que busca reconstruir a vida social pela forma de participação, por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

O que move a reflexão crítica é a sua emancipação. No entanto os professores desenvolvem o seu trabalho nas escolas, de forma habitual, e não têm capacidade de modificar isso; a reflexão crítica os emanciparia das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados; e esse processo de reflexão permitiria o seu avanço, para eliminar a irracionalidade e as injustiças existentes nas instituições.

Com base em Smyth, propõe algumas perguntas, até chegar a uma síntese das reflexões que chamou de fases, capazes de representar os tipos de reflexão docente que deveriam ser adotados. Ou seja:

1. Descrição (Quais são minhas práticas?);
2. Informação (Quais teorias se expressam em minha prática?);
3. Confronto (Quais são as causas?);
4. Reconstrução (Como poderia mudar?).

A proposta do texto é conscientizar o profissional, para que possa fazer desenvolver a sociedade por meio da escola, que deve manter-se em constante evolução. Por isto, os professores devem buscar iluminar seus objetivos, seus valores, suas práticas, para relacioná-los às necessidades sociais, também considerando importante uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas,

de sorte a reconfigurar o ensino, para que se torne mais racional, justo e satisfatório em busca de um futuro melhor.

Por meio da reflexão crítica, podem os professores desenvolver a educação, para provocar a evolução da sociedade, a fim de terem condições de alcançar a própria autonomia.

Trata-se de um exercício longo, lento, onde o professor terá que agir com perspicácia, já que será obrigado a enfrentar obstáculos físicos, visíveis e, ainda, obstáculos subjetivos.

Os primeiros são as instituições postas e que dão as ordens que devem ser obedecidas sob pena de punições e privações.

Os segundos, mais difíceis, no sentido de redescobrir quais são as consequências da adoção de valores éticos, morais, educacionais etc. Ou seja, quem vai dizer que o raciocínio do professor é o correto? (CONTRERAS, 2012, p. 178-186).

A sensibilidade do professor é um grande instrumento para reflexão crítica, desde que o docente tenha adquirido o conhecimento de ação, reflexão na ação e reflexão da reflexão.

Não se podem reunir tais habilidades sem a pesquisa.

Por outro lado, também não se forma cidadão crítico-reflexivo, sem despertar, no educando, o interesse pela pesquisa. Neste sentido, sustentam os professores Hilton Norberto Robli Filho e Pablo Malheiros da Cunha Frota:

A pesquisa necessariamente se relaciona com qualidade formal, que deve ser valorizada nas graduações e pós-graduações; e com a qualidade política, a qual propõe um sujeito criativo, que reflete, constrói e critica a realidade (SILVEIRA et al., 2013, p. 229).

#### 5.4.1 Formação do Quadro de Professores

O Curso de Direito da Unoeste conta com 42 professores, dentre os quais, 14 são Especialistas, havendo 02 deles com duas Especialidades; 23 obtiveram o título de Mestre; 04 estão cursando o Mestrado; 04 Doutores ; e 02 estão cursando o Doutorado.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> As informações podem ser conferidas no site da Universidade.

In: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Docentes.aspx?codigo=11>, consultado em 28/11/2014.



Dentre os 42 professores, 33,33% são especialistas e 66, 67% são Mestres e Doutores, sendo que, dos 14 especialistas, 04 estão cursando o Mestrado. Havendo a conclusão do curso por esses professores, serão 23,80 % de especialistas e 76,20% de Mestres e Doutores; ou seja, de cada 04 professores, 03 serão titulados.

#### 5.4.2 Formação dos Professores e as DCN

No sentido literal, não se vê, na DCN, qualquer norma que estabeleça o mínimo de formação para o docente do Curso de Graduação em Direito. Mas, são visíveis os mandamentos em relação à necessidade de profissional pós-graduado. No inciso IX do parágrafo único do art. 2º, há a necessidade de incentivo à pesquisa.

Ao prescrever o perfil do graduando, também acaba por exigir a figura do docente pós-graduado, quando induz a uma postura reflexiva e visão crítica, além de aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica. O mesmo acontece no art. 4º, incisos de VI a VIII.

Por fim, no art. 10, o Trabalho de Curso, leia-se pesquisa, é componente curricular obrigatório, o que impõe, no raciocínio bastante simples a necessidade de docente pós-graduado para orientação do aluno.

#### 5.4.3 Comentários

O Professor Fábio Ulhoa Coelho, em capítulo intitulado A Monografia de Conclusão de Curso (SILVEIRA et al., 2013, p. 557-563), defende a abolição da obrigatoriedade da monografia de conclusão de curso.

Sustenta o grande mestre, após narrar vários inconvenientes oriundos dessa exigência (Pesquisa), que, “Enquanto o *problema* da ciência diz respeito à questão da verdade ou da falsidade dos enunciados, o da tecnologia refere-se à tipificação dos meios para a realização de fins dados.” (SILVEIRA et al., 2013, p. 560)

Ainda argumenta que o aluno do Curso de Direito, “Se bem preparado, é capaz de definir e construir estratégias argumentativas que justifiquem determinada solução para certo conflito de interesses. Não há nada de científico neste saber.” (SILVEIRA et al., 2013, p. 561)

Finalmente arremata:

[...] percebe-se o quanto inconsistente é a busca da verdadeira interpretação de dispositivos normativos. Isto simplesmente não Existe. Existem argumentos aptos, mais ou menos aptos ou inaptos, a convencerem, em determinado momento histórico, que a norma jurídica deve ser interpretada deste ou daquele modo. O profissional do direito tem, por objeto de estudo, ainda que isto esteja profundamente camuflado, apenas esta aptidão dos argumentos. (SILVEIRA et al, 2013 p. 563)

Não partilhamos, totalmente, desta posição.

Por certo, o profissional do direito deve ser capaz de *definir e construir estratégias argumentativas*, mas não podemos concordar com a desnecessidade da pesquisa, seja em relação ao encontro da verdade real, seja em relação à fonte em que se buscará o saber.

Não há dúvida razoável no fato que o advogado deva adequar a interpretação jurídica às necessidades sociais. Desse modo, à míngua de uma construção legislativa que evolui na mesma velocidade dos acontecimentos sociais, sempre estará, para desenvolver suas habilidades argumentativas, valendo-se da pesquisa científica.

De qualquer forma, o desenvolvimento de uma monografia proporciona ao estudante o desenvolvimento de suas argumentações, ajuda a padronizar a forma de escrever, contribui para o desenvolvimento do vocabulário e o faz tecer argumentações, atrelando o fato à norma, sem se olvidar dos valores da sociedade em determinado momento histórico.

A ciência, portanto, para o Curso de Direito, é imprescindível, não só no momento do TCC como também para o professor, seja para o desenvolvimento de seu labor, seja para o desenvolvimento do próprio conhecimento.

Neste particular, o curso estudado conta com todos os professores titulados, ou seja, a terça parte como especialistas e dois terços como mestres e doutores.

## **VI - Da Decisão (Sentença)**

### **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo foi a análise do Projeto Pedagógico do Curso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Viu-se, de um lado, que o PP preenche os requisitos formais exigidos pela DCN, no que diz respeito às exigências de especificação do perfil do egresso, da forma de avaliação, das matérias especificadas no currículo em relação aos Eixos de Formação (Básica, Profissional e Prática).

No que pese haver uma carga horária maior nas matérias que compõem o Eixo de Formação Profissional, não se nega a importância de tais conteúdos para a formação do profissional do direito, e não será esse conteúdo o responsável por um ensino “bancário”, salvo se esse conteúdo for utilizado pelo professor, conforme sustentou Paulo Freire, como instrumento, para “inaugurar a tirania”.

Também convém anotar-se que houve mudança de grade e que foi diminuída a carga horária das disciplinas que compõem o Eixo Profissional.

Não obstante, à medida que oferece a possibilidade de utilização desse conteúdo em conjunto com a pesquisa e a extensão, também avança, para alcançar os objetivos traçados na DCN.

Há a preocupação com a construção e formação de um profissional técnico e crítico, com as habilidades e competência necessárias ao desempenho profissional humanitário, capaz de enfrentar as mazelas da profissão, como se espera do cidadão da sociedade contemporânea.

Neste sentido, o PP declara as atividades necessárias a tal formação, quando propõe atividades complementares e de extensão, como palestras, monitoria, iniciação científica, visitas monitoradas e participação anual em encontros científicos, como o ENAEXT e o ENEPE.

Também se preocupa com a formação profissional, buscando a interdisciplinaridade que perpassa pelo Núcleo de Prática Jurídica, órgão incumbido de coordenar as atividades de Estágio Supervisionado, curricular e extracurricular, Juizado Especial Cível e Escritório Piloto, dentre outros convênios firmados com o

Tribunal Regional do Trabalho, Prefeituras, Justiça Federal, Escritórios de Advocacia, entre outros.

Completa-se, aí, o ciclo que indica a metodologia adotada; ou seja, adota os três eixos de formação indicados na DCN, bem como as atividades complementares previstas, pretendendo, assim inter-relacionar as matérias, não só no desenvolvimento de cada disciplina mas também aplicando-a, ao final, na prática.

Ainda são importantes as atividades de visitas monitoradas, palestras, contato com os egressos e demais atividades que aproximam os estudantes da comunidade jurídica e tais atividades serão desenvolvidas no decorrer do curso.

Certamente, a participação do professor em sala de aula, é de vital importância para o desenvolvimento de cada conteúdo. Neste sentido, vem caminhando para a titulação dos docentes, que, com conhecimento em pesquisa, oferecem indícios suficientes, para serem capazes de propiciar a interdisciplinariedade e a proximidade com os anseios da sociedade.

O curso caminha, no sentido de oferecer o ensino, para que o sujeito do processo enfrente as mazelas de sua profissão com formação de cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, mediante a definição de ações educativas e as características necessárias à escola de cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Como sustentamos, o projeto pedagógico merece a atenção constante de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, clamando, ainda, pela participação externa.

Neste sentido, o caminho está aberto com o PAIUB – UNOESTE, desde 1994, relativo ao processo de avaliação. No entanto há indícios de não haver a atualização constante do PP, que, no momento em que foi disponibilizado, estava desatualizado, e não havia sido publicado.

Pensamos que existe, formalmente, a criação da estrutura necessária para a inter-relação entre a teoria e a prática, quando relata integração entre docentes, discentes e sociedade, em tese, garantidos por projetos de pesquisa, monitoria, estágios supervisionados, audiências e júri simulados, visitas monitoradas; enfim, com todas as demais atividades de extensão.

O fato de o PP não ter sido publicado dificulta a participação direta de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino democrático e emancipatório depende do conhecimento que todos os sujeitos precisam ter acerca do PP.

Não se enxerga incoerência importante entre os seus elementos.

Em relação ao Perfil, foi moldado, buscando as habilidades e competências enunciadas na DCN.

O conteúdo foi organizado dentre os três eixos de formação; as avaliações são elaboradas interna e externamente, inclusive com base em diretrizes nacionais com a participação de órgãos internos e externos criados para tanto e o quadro de professores vem adquirindo titulação gradativamente.

Da forma como que foi idealizado, obviamente que não se podem abandonar as transformações, o PP está apto a formar cidadão com um conjunto de conhecimentos ou *saberes*, que podem ser agregados às habilidades, ou *saber fazer*, e às atitudes, ou *saber ser*, para que o Curso de Direito da Unoeste cumpra seu papel no ensino superior.

Deixamos, aqui, duas sugestões, com a finalidade de, depois de discutidas, quem sabe melhorar o PP do Curso.

A primeira encontra respaldo em interpretação apertada dos dados das avaliações internas elaboradas nos últimos anos.

Vimos que o ingressante é oriundo, em sua maioria, do ensino público com idades variadas, cuja grande reclamação não é em relação à qualidade do curso e dos professores, mas em relação à dificuldade de acompanhamento do Curso. Se a premissa indicada pelos ingressantes for verdadeira, o resultado fatídico será a evasão escolar.

Não é só. Já escrevemos que o primeiro grande ato falho é pensar que os alunos entram, vazios de conhecimentos, em sala de aula; carregam uma carga de conhecimentos que acumularam durante sua vida extraclasse, “não se tratando, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas, sim, de *mudar* de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1996, p. 23).

A Lei Maior deste país encarrega a família, a sociedade e o Estado desse mister. Portanto, o que justifica o fato acima apontado, qual seja, de que o discente é recebido com uma carga de conhecimentos, no que pese não trazer, consigo, conhecimento curricular específico, ainda que empíricos, pré-moldados e que deverão contribuir para sua interação com a sociedade e ser o ponto de partida para os conceitos específicos da profissão.

Esses dados, congregados aos argumentos, ditam a leitura de um alunado eclético, no que tange à carga de conhecimentos, habilidades e competências que trazem, ao ingressar no curso. Mas esses conhecimentos não são uniformes, ou seja, o nível de conhecimentos não é idêntico em todos os ingressantes.

É consabido que o desnível desestimula o mais informado e o menos informado<sup>31</sup>. Por isto, seria conveniente o desenvolvimento de um programa de nivelamento no início dos estudos. Obviamente a pesquisa precisa ser aprofundada, para que seja diagnosticado o motivo das dificuldades que o iniciante encontra.

Intuitivamente indicamos o acréscimo, aumento ou a readequação de matérias destinadas ao reforço de regras básicas de Língua Pátria e Redação Forense, além daquelas que enriquecem o conhecimento geral e epistemológico, envolvendo Lógica, Filosofia e Sociologia.

A segunda encontra guarida na estrutura já existente e na necessidade de atualização constante do PP.

A Universidade já conta com todo o aparato material, para que se possa oferecer a todos os participantes do processo de ensino e de aprendizagem, inclusive àqueles que participam, indiretamente, de um espaço virtual, onde podem ser publicados o PP e os demais documentos necessários para a compreensão desse processo, com um canal direto para o oferecimento de sugestões.

Pode até ser incentivada a participação do aluno com o oferecimento de horas complementares de atividades ou nota de participação, por exemplo, para que contribua com a atualização do PP.

---

<sup>31</sup> Ver citação p. 26 (Bernard Charlot).

Ainda que sua participação não ofereça subsídio importante neste sentido, serve para conscientizá-lo da realidade enfrentada, o que facilita o processo, já que o aluno saberá de onde partiu e aonde deverá e poderá chegar.

Não se pode perder de vista que o PP deve estar em constante atualização e não será de qualquer valia se os sujeitos envolvidos com o ensino não sustentarem suas bases, suas metas, enfim, não respirarem o contexto nele inserido.

## REFERÊNCIAS

- ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do Curso de Direito da UFAC**: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. 2011. 158 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. 2007. Disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- ÁVILA, Humberto. **A morosidade é do judiciário?** Procuradoria-Geral do Estado do Rio Grande do Sul: Porlo Alegre, 06.02.2010. Disponível em: <[http://www.pge.rs.gov.br/clipping.asp?ta=5&cod\\_noticia=282](http://www.pge.rs.gov.br/clipping.asp?ta=5&cod_noticia=282)>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- ARANA, Alba Regina Azevedo (org.). **Os desafios da avaliação institucional**: o papel da CPA. Curitiba : CRV, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação os exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIRKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Projeto Político e Projeto Pedagógico**. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo3/ppp.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/ppp.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Lisiane Freitas de. **Leitura no curso de direito**: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- FRÔ, Maria. Brasil precisa de médico especialista em gente. **Folhapress**, 10/jul/2013. Disponível em:



<<http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2013/07/10/adib-jatene-brasil-precisa-de-medico-especialista-em-gente/>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LAFUURCADE, Pedro D. **Planejamiento cocción y a valoacion en la encenânza Superior**. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia : MF Livros, 2008.

LOMBARDO, Ivani Aparecida. **Curso de especialização em avaliação do ensino e da aprendizagem – Módulo II**. Presidente Prudente: 2002.

MACEDO, Cassiana. **A importância do Projeto Político Pedagógico na educação básica**. Disponível em: <<http://lendoerelendocl.blogspot.com.br/2013/03/a-importancia-do-projeto-politico.html>>. Acesso: 26 abr. 2014.

MACHADO, Nílson José Carlos. **Educação: projetos e valores**. 5.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. (Coleção ensaios transversais).

MAGANHÃES, Mara Lúcia.; ORTEGA, Jakeline Margaret de Queiroz. **Normas e Pradões para apresentação de trabalhos científicos da Unoeste**. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/biblioteca/documentos/Manual-Normalizacao.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da Educação Jurídica – um contra - arquétipo na proposta de criação de um núcleo transdisciplinar**. Curitiba: Juruá, 2003.

OLIVEIRA, Patricia Zaccarelli. **O profissional do direito e sua formação pedagógica**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP.

OLIVEIRA, Vilma Q. Sampaio F. de et al. (orgs.). **O sentido das competências no Projeto Político-Pedagógico**. Natal, RN: EDUFRN, 2002. (Coleção Pedagógica; n.3).

PINTO, Luciano Abreu de Miranda; RANGEL, Mary. Projeto Político-Pedagógico da Escola Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 28, n.3, p. 251-258, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino no superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **A construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau.** Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/AConstrucaodoProjetoPedagogiconaEscolade1Grau.pdf>>. Acesso: 11 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991)>.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; SANTOS, Ana Maria Costa (org.). **Formação do gestor educacional: necessidade de uma ação democrática.** São Paulo: Arte & Ciência, 2005. Disponível em: <[http://www.salesianolins.br/~notas/apostilas/Pos\\_Graduacao/Metodologia%20do%20Ensino%20Superior/Novos%20Caminhos%20da%20Did%20tica/Textos%20do%20curso%20de%20Did%20tica-Prof.a.Arilda.pdf](http://www.salesianolins.br/~notas/apostilas/Pos_Graduacao/Metodologia%20do%20Ensino%20Superior/Novos%20Caminhos%20da%20Did%20tica/Textos%20do%20curso%20de%20Did%20tica-Prof.a.Arilda.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p.105-126, jan./dez. 2005.

SILVA, José Carlos Almeida da; ZIMMER, Lauro Ribas. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.** Parecer CNE/CES N. 0055/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055\\_2004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf)>. Acesso: 18 out. 2014.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti de (orgs.). **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

TAGLIAVINI, João Virgílio (org.). **Exame de ordem: uma visão crítica.** São Carlos: Ed. do Autor, 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito Presidente Prudente: 2011/2012.** Presidente Prudente: Unoeste, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização.** 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

YIN, Robert. **Estudo de caso-planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

**ANEXOS**

## Anexo A

QUADRO 2 – Grade com a Carga Horária, por disciplina, do Curso de Direito<sup>32</sup>

Disciplina	Carga horária (total)
SOCIOLOGIA GERAL	40
FILOSOFIA GERAL	40
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO	80
TEORIA GERAL DO ESTADO	80
DIREITO PENAL I, II, III, IV, V, VI	480
DIREITO CIVIL I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X	800
EDUCAÇÃO FÍSICA I, II	80
ECONOMIA	80
SOCIOLOGIA JURÍDICA	40
FILOSOFIA JURÍDICA	40
DIREITO CONSTITUCIONAL I, II, III	240
DIREITO EMPRESARIAL I, II, III	240
TEORIA GERAL DO PROCESSO	80
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I, II, III, IV, V	400
DIREITO PROCESSUAL PENAL I, II, III, IV	320
DIREITO ADMINISTRATIVO	80
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I, II, III, IV, V	300
DIREITO DO TRABALHO	80
DIREITO DO CONSUMIDOR	40
METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA I, II	80
DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO	80
DIREITOS DIFUSOS E COLETIVOS	40
DIREITO INTERNACIONAL	40
DIREITO PREVIDENCIÁRIO	40
TÓPICOS ESPECIAIS EM DIREITO PENAL I, II	80
DIREITO DE EXECUÇÃO PENAL	80
PRÁTICA JURÍDICA CIVIL	40
PRÁTICA JURÍDICA PENAL I, II	80
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	100
DIREITO TRIBUTÁRIO	80
ÉTICA GERAL E PROFISSIONAL	40
MEDICINA LEGAL E BIODIREITO	40
PRÁTICA JURÍDICA TRABALHISTA	40
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS (OPTATIVA)	40
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
TOTAL	4.640

Fonte : <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

<sup>32</sup> In: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>, consultado em 08/12/2014.

**Anexo B - QUADRO 3 – Carga horária geral, com indicadores em percentual de casa de Eixo de Formação previsto nas DCN.**

Disciplina	Carga horária	EIXOS INTERLIGADOS DE FORMAÇÃO: (ART. 5º - DCN)			
		I – FUNDAMENTAL.	II – PROFISSIONAL.	III – PRÁTICA.	
SOCIOLOGIA GERAL	40	40			
FILOSOFIA GERAL	40	40			
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO	80	80			
TEORIA GERAL DO ESTADO	80	80			
DIREITO PENAL I, II, III, IV, V, VI	480		480		
DIREITO CIVIL I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X	800		800		
EDUCAÇÃO FÍSICA I, II	80	80			
ECONOMIA	80	80			
SOCIOLOGIA JURÍDICA	40	40			
FILOSOFIA JURÍDICA	40	40			
DIREITO CONSTITUCIONAL I, II, III	240		240		
DIREITO EMPRESARIAL I, II, III	240		240		
TEORIA GERAL DO PROCESSO	80		80		
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I, II, III, IV, V	400		400		
DIREITO PROCESSUAL PENAL I, II, III, IV	320		320		
DIREITO ADMINISTRATIVO	80		80		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I, II, III, IV, V	300			300	
DIREITO DO TRABALHO	80		80		
DIREITO DO CONSUMIDOR	40		40		
METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA I, II	80			80	
DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO	80		80		
DIREITOS DIFUSOS E COLETIVOS	40		40		
DIREITO INTERNACIONAL	40		40		
DIREITO PREVIDENCIÁRIO	40		40		
TÓPICOS ESPECIAIS EM DIREITO PENAL I, II	80		80		
DIREITO DE EXECUÇÃO PENAL	80		80		
PRÁTICA JURÍDICA CIVIL	40			40	
PRÁTICA JURÍDICA PENAL I, II	80			80	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	100			100	
DIREITO TRIBUTÁRIO	80		80		
ÉTICA GERAL E PROFISSIONAL	40	40			
MEDICINA LEGAL E BIODIREITO	40		40		
PRÁTICA JURÍDICA TRABALHISTA	40			40	
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS (OPTATIVA)	40			40	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200			200	
TOTAIS	4.640	520	3.240	880	
		11,21%	69,82%	18,97%	

Fonte: : <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

### Anexo C - 7.3 QUADRO 4 – Grade das Disciplinas Distribuídas Conforme Classificação de LAFUURCADE.

Titulo: Disposição das Disciplinas, matérias por área, conforme tabela de LAFUURCADE (1974, p. 51)

ÁREAS	DISCIPLINA	C. HORÁRIA	PORCENTAGEM
I – Formação política-social	EDUCAÇÃO FÍSICA I, II	80	5,17%
	ECONOMIA	80	
	SOCIOLOGIA GERAL	40	
	FILOSOFIA GERAL	40	
	<b>Total</b>	<b>240</b>	
II – Formação geral	IED	80	7,76%
	TEORIA GERAL DO ESTADO	80	
	SOCIOLOGIA JURÍDICA	40	
	FILOSOFIA JURÍDICA	40	
	T. GERAL DO PROCESSO	80	
	ÉTICA GERAL E PROFISSIONAL	40	
	<b>Total</b>	<b>360</b>	
III – Formação específica básica	D. PENAL I a VI	480	61,21%
	D. CIVIL I a X	800	
	D. CONSTITUCIONAL I a III	240	
	D. EMPRESARIAL I a, III	240	
	D. PROC. CIVIL I a V	400	
	D. PROC. PENAL I a, IV	320	
	D. ADMINISTRATIVO	80	
	D. DO TRABALHO	80	
	DIREITO TRIBUTÁRIO	80	
	DIREITO INTERNACIONAL	40	
	D. PROC.L DO TRABALHO	80	
	<b>Total</b>	<b>2840</b>	
	IV - Formação Metodológica Instrumental	M, PESQUISA JURÍDICA I, II	
MEDICINA LEGAL E BIODIREITO		40	
L. BRAS. DE SINAIS – LIBRAS (OPTATIVA)		40	
T. CONCLUSÃO DE CURSO		100	
<b>Total</b>		<b>260</b>	
V – Formação Prática	ESTÁGIO SUPERV. I a V	300	9,91%
	PRÁTICA JUR. CIVIL	40	
	PRÁTICA JUR. PENAL I, II	80	
	PRÁTICA JUR. TRABALHISTA	40	
	<b>total</b>	<b>460</b>	
VI – Formação específica orientada	D. DO CONSUMIDOR	40	10,34%
	D. DIFUSOS E COLETIVOS	40	
	DIREITO PREVIDENCIÁRIO	40	
	D. DE EXECUÇÃO PENAL	80	
	ATIV, COMPLEMENTARES	200	
	TÓPICOS ESP. D. PENAL I, II	80	
	<b>Total</b>	<b>480</b>	
<b>Total Geral</b>		<b>4640</b>	<b>100%</b>

Fonte: <http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=11>.

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

## **Anexo D - 7.4 Sumário do Projeto Pedagógico do Curso de Direito**

### SUMÁRIO

#### A. Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

##### 1. Contexto de inserção

- 1.1. Breve histórico da Instituição e do curso. Contextualização
- 1.2. Missão e princípios institucionais
- 1.3. Legislação pertinente

##### 2. Referenciais orientadores

- 2.1. Concepção do curso
  - 2.1.1. Filosofia e vocação do curso: operacional-crítica
  - 2.1.2. Caracterização e peculiaridades do curso
  - 2.1.3. Justificativa da oferta do curso
  - 2.1.4. Metodologia.
  - 2.1.5. Operacionalização do curso

##### 3. Perfil do aluno

- 3.1. Perfil do aluno do Curso de Direito – ingressante e egresso

##### 4. Objetivos do curso

- 4.1. Objetivo Geral
- 4.2. Objetivos específicos

##### 5. Organização Curricular

- 5.1. Estrutura do currículo
  - 5.1.1. Matriz curricular – disciplinas
  - 5.1.2. Núcleo de Prática Jurídica
  - 5.1.3. Núcleo de Atividades Complementares

##### 6. Inter-relação das atividades de ensino com pós-graduação, a extensão e a pesquisa

#### B. Estrutura para o desenvolvimento do PPC

##### 1. Gestão Acadêmica

- 1.1. Coordenador – perfil
- 1.2. Colegiado de Curso – composição e plano de ação
- 1.3. NDE – composição e plano de ação

##### 2. Recursos Humanos

- 2.1. Corpo docente: perfil, situação atual, plano de qualificação do corpo docente
- 2.2. Corpo técnico: perfil, formas e mecanismos de acompanhamento e avaliação

##### 3. Infra-estrutura

- 3.1. Laboratórios
- 3.2. Acervo bibliográfico e biblioteca
- 3.3. Portadores de necessidades especiais

##### C. Processos de avaliação do curso

##### D. Metas e Propostas de Ações

## APÊNDICES



## Apêndice A - AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO PARA A ELABORAÇÃO DA PESQUISA

Presidente Prudente, 02 de outubro de 2013.

Ilmo. Sr.

Coordenador do Curso de Direito da UNOESTE

Dr. José Carlos Dalben

Vimos por meio desta, requerer cópia do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito, bem como, autorização para desenvolver pesquisa oriunda do Curso de Mestrado em Educação, que envolve referido documento.

Esclarecemos que a pesquisa visa análise do documento e o desenvolvimento de subsídios voltados para o aprofundamento do tema que podem ser úteis na elaboração de projeto pedagógico voltado para o curso de Direito.

Sendo só para o momento, aguardando atendimento e agradecendo a atenção,

Saudações.

  
Mauricio Silveira

Mestrando

RA 62131008-5

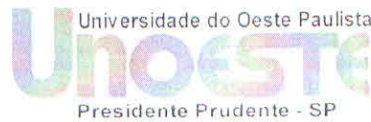
  
Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros

orientadora

*DEIXO O  
PACOTE  
2011/2012 enviado  
VIA E-MAIL  
07/10/2013*

  
JOSE CARLOS DALBEN  
R.G. 1.650.987  
COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO

**Apêndice B - APARECER FINAL DA COORDENADORIA CENTRAL DE PESQUISA (CCPq) E DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).**



Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

**PARECER FINAL**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado **“PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO E SUA ADEQUAÇÃO AO CURSO DE DIREITO”** cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº 1901, tendo como pesquisador(a) responsável o(a) Prof(a). **HELENA FARIA DE BARROS** e o discente **MAURICIO SILVEIRA**, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 18 de junho de 2014.

  
Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq

  
Prof. Dra. Gisely Allorghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE