



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

LARISSA DE ALENCAR PINHEIRO MACEDO

**NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO AMBIENTE FORMATIVO DO
DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA**

FORTALEZA-CE

2022

LARISSA DE ALENCAR PINHEIRO MACEDO

NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO AMBIENTE FORMATIVO DO
DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Constituição, sociedade e pensamento jurídico.

Orientador: Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior.

Coorientador: Prof. Dr. José Garcez Ghirardi.

FORTALEZA-CE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M122n Macedo, Larissa de Alencar Pinheiro.
NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO AMBIENTE FORMATIVO DO DIREITO DE
ACESSO À JUSTIÇA / Larissa de Alencar Pinheiro Macedo. – 2022.
134 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito,
Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior.

Coorientação: Prof. Dr. José Garcez Ghirardi.

1. Acesso à Justiça. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Núcleos de Práticas
Jurídicas. 4. Competências e Habilidades. 5. Ensino Jurídico Participativo. I. Título.

CDD 340

LARISSA DE ALENCAR PINHEIRO MACEDO

NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO AMBIENTE FORMATIVO DA IDEIA
DE ACESSO À JUSTIÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Constituição, sociedade e pensamento jurídico.

Aprovada em: 22/04/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Garcez Ghirardi (Coorientador)
Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Prof. Dra. Maria Vital da Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Aos meus filhos, Marcos Antonio Filho,
Pedro Antonio e Lara, que, pela
simplicidade dos gestos, ensinam-me a
grandeza da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser guia, descanso, sustento e fortaleza na caminhada desta vida terrena; à Nossa Senhora, por me receber como filha, por ser refúgio e proteção, a quem consagro esta pesquisa, para que seja intercessora da minha vida acadêmica; e à São Francisco de Assis, por ser meu santo protetor, que, mesmo diante da cruz da tribulação, ensina-nos a viver alegremente, vencendo a nós mesmos todos os dias, conscientes do nosso propósito de elevação espiritual e de servir ao próximo como instrumento de Deus na terra.

Aos meus filhos, Marcos Antonio Filho, Pedro Antonio e Lara, que, mesmo sem compreenderem o significado desta pesquisa, deram-me os melhores incentivos: amor, paciência, compreensão e alegria, trazendo sentido para este percurso. Eu amo vocês até o infinito e além! Lembrem-se sempre disso!

Ao meu marido, Marcos, que cruza esta linha de chegada ao meu lado, pelo apoio, amor, paciência, incentivo e por não largar minha mão mesmo diante de uma jornada com tantas intempéries. Obrigada por segurar o mastro do nosso barco enquanto eu navegava na dissertação. Essa vitória é da nossa família! Amo-te.

Aos meus pais, Marconiseth e Pedro Emerson, por serem meu porto seguro durante toda a vida, por acreditarem em mim mesmo quando eu reluto em crer que sou capaz, pelo amor, cumplicidade e compreensão das minhas injustificáveis ausências. Obrigada por serem colo, calma e carinho!

À minha mãe do coração, Rosane, que cuida de mim todos os dias e, mesmo no meu silêncio, sabe o que se passa no meu coração. Obrigada por ser presença diária na minha vida, pelo amor sentido e vivido e por fazer da sua a minha vida.

À minha irmã, Lorena, por me completar na fraternidade, sempre se fazendo presente ao meu lado e na torcida pela minha felicidade. Obrigada por me amar mesmo na distância e por, junto com meu cunhado Diego, confiarem-me seu bem mais precioso, meu amado afilhado Caio.

Ao meu irmão José Muniz, por sua amizade e amor, pelo cuidado desde os tempos da minha vida escolar e por ter me acolhido como irmã em seu coração. Sou grata por ter você, minha cunhada Cibelle, meu primeiro amor Lia e João pertinho de mim.

Aos amigos Gabriela e Álisson: sem o apoio de vocês, essa conquista não seria possível. Gratidão pelos ensinamentos, escuta, incentivo, indicações e suporte emocional, profissional e acadêmico ao longo deste caminho. Vocês personificam o verdadeiro sentido da amizade!

Aos meus tios e primos, em especial, Marina, Isabel, Daniella, Daniel e Alencar Jr., pelo amor, amizade e cuidado. Nossas conversas espirituosas, os almoços aos domingos e saber que posso contar com vocês deixaram este percurso mais leve e acolhedor.

À minha amiga Karla, por todo o suporte com as crianças. Muito obrigada por ser presença, amizade e presente nas nossas vidas e por ter me auxiliado na condução escolar dos “nossos” filhos durante este período acadêmico tão intenso.

À minha psicóloga, Lina, pela sensibilidade na condução das terapias ao longo deste último ano, auxiliando-me a abrir as portas do meu interior, para que eu desbravasse as maravilhas de ser quem sou.

Aos colegas da minha turma de mestrado, especialmente, aos amigos que a convivência trouxe para perto de mim, Líslie Pontes, Luciana Santos, Pedro Monteiro e Carla Barreto, pelo abraço que afaga, pela escuta que apazigua os momentos de dúvida, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas. Vencemos esta etapa!

Aos colegas do escritório Alencar Macedo Advogados, por terem me dado o suporte necessário para enfrentar este desafio. Com vocês ao meu lado, a caminhada ficou mais leve e se fez possível. Juntos formamos uma grande equipe!

Às minhas vizinhas e amigas do Reserva Imperial, por serem alegria, afeto e suporte durante esta jornada.

Ao Movimento Amare, por me deixar mais perto do Céu nos nossos encontros, trazendo fé e paz de espírito neste período desafiador.

À Universidade Federal do Ceará, por ser fonte de inspiração e excelência, casa de grandes juristas da qual me orgulho em fazer parte.

Aos meus colegas da Uni7, pela acolhida, disponibilidade, apoio e torcida. Sou muito grata por fazer parte desse grande time de professores.

À Carol, minha colega de colégio e revisora deste trabalho, pelo cuidado com os detalhes que fizeram a diferença.

Ao Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior, pelo bom humor, leveza e excelente orientação, por ter me acompanhado de perto, até a conquista deste

sonho, por ter sido apoio mesmo enfrentando tribulações, por ter me estendido a mão desde o início da minha caminhada acadêmica e pela confiança mútua que construímos ao longo deste percurso. Obrigada pelas considerações, compartilhamento de ideias e ensinamentos.

Ao Prof. Dr. José Garcez Ghirardi, que, dentro da simplicidade com que conduz a docência, aceitou ser meu coorientador sem sequer me conhecer presencialmente. Sua generosidade, conhecimento, simpatia e disponibilidade inspiram-me como docente, e seu olhar sensível para o ensino ilumina minha jornada acadêmica. Sou feliz e agradecida pelo instante do nosso encontro, por ter acolhido esta pesquisadora ouvinte no ambiente on-line com tanta grandeza, demonstrando que ainda precisamos de sala de aula.

À Prof. Dra. Maria Vital da Rocha, por ser um grande exemplo de mulher, professora e gestora, pelo aprendizado diário em mim construído e a qual, por meio de seus vários dons e da sua vontade de servir, inspiram minha jornada profissional. Obrigada por acreditar e confiar em mim quando eu mesma duvidei que seria possível, por ser incentivo constante à minha formação intelectual, por segurar minha mão com firmeza e por me guardar em seu coração.

À Prof. Dra. Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc, que me acompanha desde a graduação em Direito, por seu incentivo, palavras de conforto e por suas valorosas contribuições ao presente trabalho. Sua presença nesta banca fortalece e inspira outras mulheres e mães pesquisadoras a seguir em frente. Obrigada por sua leitura crítica, atenta e por aceitar o convite para compor esta banca.

Por fim, a todos e todas que partilham a vida comigo. Gratidão!

“O ensino do direito é uma tarefa política – sobretudo em um país como o nosso em que o acesso ao terceiro grau é ainda restrito e desigual. Implica posicionar-se sobre a função social do ensino superior, isto é, sobre a própria razão de ser da universidade.” (GHIRARDI, 2012, p. 15).

RESUMO

Analisa-se as competências e habilidades necessárias à formação dos profissionais jurídicos, tomando como base a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 5, de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, no âmbito dos Núcleos de Práticas Jurídicas, a partir do enfoque do acesso à justiça. O método da pesquisa é qualitativo, de natureza aplicada e com objetivo exploratório, partindo da revisão bibliográfica e análise legislativa. Expõem-se as transformações sobre o entendimento acerca do acesso à justiça, estabelecem-se as bases teóricas, bem como a amplitude conceitual do termo e suas consequências para o sistema jurídico nacional. Procura-se, ainda, estabelecer o liame entre o acesso à justiça e a educação jurídica, pressupondo-se a formação do estudante de Direito como instrumento de transformação da realidade social por meio de um ensino de abordagem pós-crítica e que permita ao aluno entender o potencial de sua atuação profissional para a sociedade, abrindo caminhos para os enfoques da efetivação do acesso à justiça. Em sequência, aborda-se o ensino do Direito sob a perspectiva dos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJ), bem como as mudanças propostas pelas novas diretrizes e a disrupção do ambiente de sala de aula vivenciado em meio à crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19 no âmbito das práticas jurídicas dos cursos de Direito do país, contemplando-se o estudo da legislação para o ensino remoto emergencial. No último capítulo, retoma-se o argumento central da presente pesquisa, de formação do estudante do Direito para o acesso à justiça como mais uma alternativa de efetivação desse direito humano e fundamental, colocando-se o NPJ como local ideal de formação prática do estudante para o entendimento da ideia de acesso à justiça, por meio de um ensino jurídico participativo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, que capacite os discentes para um exercício profissional estratégico, voltado para a solução criativa de conflitos, que atenda as necessidades dos sujeitos que buscam a justiça. Conclui-se que é necessária uma reformulação dos cursos de Direito a partir dos Núcleos de Práticas Jurídicas, tendo em vista que representam um local, naturalmente, estruturado para o desenvolvimento do ensino voltado para a formação de competências, utilizando, para tanto, metodologias ativas capazes de tornar os alunos protagonistas das próprias experiências de aprendizado, proporcionando uma vivência mais ampla dos serviços jurídicos e, conseqüentemente, uma melhoria do acesso à justiça.

Palavras-chave: Acesso à Justiça; Diretrizes Curriculares Nacionais; Núcleos de Práticas Jurídicas; Competências e Habilidades; Ensino Jurídico Participativo.

ABSTRACT

The competencies and skills necessary for the training of legal professionals are analyzed, based on the Resolution of the National Council of Education/Chamber of Higher Education n°. 5 of 2018, which establishes the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Law, within the scope of the Legal Practice Centers, from the approach of access to justice. This research is based on a qualitative methodology, it is an applied investigation and it has exploratory objective, based on bibliographic review and legislation assessment. Therefore, the changes in understanding the access to justice are exposed, establishing its theoretical bases, as well as the conceptual width of the term and its consequences for the national legal system. It also seeks to establish the link between access to justice and legal education, assuming the formation of the law student as an instrument to transform social reality, through a post-critical teaching approach it allows the student to understand the potential of their professional performance for society, opening paths for approaches that establish access to justice. Then, the teaching of Law is approached from the perspective of the Legal Practice Nuclei (NPJ), as well as changes proposed by the new guidelines and the disruption of the classroom environment experienced in the midst of the health crisis resulting from the COVID-19 pandemic within the legal practices of the country's law courses, considering the study of legislation for emergency remote teaching. In the last chapter, the central argument of the present research on preparing law students towards the access to justice is reestablished as another alternative for the fulfillment of this human and fundamental right, placing the NPJ as an ideal place for practical student training for understanding the idea of access to justice, through active teaching methodologies for the development of their skills and abilities, enabling them to perform a strategic professional exercise, aimed at the creative solution of conflicts, which meets the needs of subjects who seek justice. It is concluded that a reformulation of Law courses is necessary from the Legal Practices Centers, considering that they represent a naturally structured place for the development of teaching aimed at the formation of competences, using, for this purpose, active methodologies capable of make students protagonists of their own learning experiences, providing a broader experience of legal services and, consequently, an improvement in access to justice.

Keywords: Access to Justice; National Curriculum Guidelines; Legal Practices Nuclei; Competencies and Abilities; Participatory Legal Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	artigo
CES	Câmara de Ensino Superior (CNE)
CF	Constituição Federal
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CFOAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EaD	Ensino à Distância
EOAB	Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil
IAJ	Índice de Acesso à Justiça
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPJ	Núcleos de Práticas Jurídicas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação esquemática do IAJ e seus componentes	32
Figura 2 - Trajetória do número de inscritos e aprovados por edição do exame de ordem unificado	39
Figura 3 – As três dimensões da competência	79
Figura 4 – Principais competências e habilidades relacionadas ao trabalho ...	82
Figura 5 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.....	89
Figura 6 - Fundamentos do ensino jurídico participativo no NPJ para uma abordagem interdisciplinar	101
Gráfico 1 - Evolução do número de cursos de Direito no Brasil	37
Gráfico 2 - Trajetória do número de inscritos e aprovados por edição do exame de ordem unificado	38
Gráfico 3 - Mudança na demanda por habilidades essenciais relacionadas ao trabalho, 2015-2020, todos os setores. Parcela de empregos que exigem família de habilidades como parte de seu conjunto de habilidades principais, %	81
Quadro 1 - Quadro comparativo entre o ensino jurídico tradicional e o ensino jurídico participativo.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ACESSO À JUSTIÇA COMO OBJETIVO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	19
2.1 Projeto Florença e as ondas de acesso à justiça	19
2.2 Acesso à justiça como direito humano e fundamental	26
2.3 A formação da ideia de acesso à justiça no contexto da educação jurídica	32
3 O ENSINO DO DIREITO SOB A PERSPECTIVA DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS NO BRASIL	43
3.1 As diretrizes curriculares dos cursos de Direito na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994	43
3.2 Formação prática do bacharel em Direito na Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004 e na Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018.....	51
3.2.1 <i>Formação geral e os conteúdos transversais</i>	58
3.2.2 <i>Formação técnico-jurídica e as competências</i>	61
3.2.3 <i>Formação prático-profissional</i>	63
3.3 O NPJ no contexto das alterações legislativas para o ensino do Direito no período pandêmico	66
4 O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO ESPAÇO FORMATIVO DA IDEIA DE ACESSO À JUSTIÇA	76
4.1 Competências e habilidades do estudante de Direito no NPJ	76
4.2 Ensino jurídico participativo no âmbito do NPJ	85
4.3 O NPJ como ambiência de aprendizagem para o acesso à justiça	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre novas formas de ensinar o Direito requer profundas reflexões acerca do objetivo da formação dos sujeitos para atuação na sociedade e do que se espera destes enquanto profissionais jurídicos. Refletir sobre o impacto da educação jurídica nas relações sociais, na defesa dos direitos e sua importância para a promoção da justiça deveria ser a base de todo projeto pedagógico dos cursos de Direito.

O ensino jurídico no Brasil pauta-se, primordialmente, na prevalência de disciplinas no currículo dos cursos que primam por uma formação mais dogmática e mitigam a importância das discussões de ordem pragmática para construção de um profissional de Direito mais habilitado para atuar no contexto complexo das experiências intersubjetivas e sistêmicas do mercado de trabalho contemporâneo e na promoção do acesso à justiça.

Destaque-se que o ensino dogmático, codificado e formal do Direito está dissociando a ciência jurídica das demandas sociais e de consolidar-se como um meio de transformação da realidade, fato que provoca, por consequência, o distanciamento do profissional jurídico da efetivação do direito fundamental do acesso à justiça e da própria compreensão do operador do Direito acerca do seu papel como cidadão.

Os profissionais jurídicos possuem um papel ativo no cumprimento do exercício da cidadania e da justiça social, portanto é necessário redimensionar o papel desses profissionais na sociedade contemporânea, e o referido redimensionamento deve ser realizado por meio de projetos para melhoria do ensino jurídico. Os Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJ) têm um papel fundamental nessa mudança de perspectiva.

Em 17 de dezembro de 2018, foi publicada a Resolução nº 5 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que instituiu para os cursos de Direito, de todo o Brasil, novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aduzindo uma perspectiva de mudança das matrizes pedagógicas do ensino jurídico e colocando de maneira preeminente a necessidade de adaptação dos currículos ao que se convencionou chamar de ensino voltado para formação de competências,

com a introdução de metodologias ativas, tratamento dos conteúdos transversais, formação prática e outras inovações.

Nesse novo paradigma, o desafio para os atores das Instituições de Ensino Superior (IES), nos dias atuais, é serem capazes de adaptar seus currículos a uma realidade em que ministrar os conteúdos continua sendo de capital importância, mas a matriz curricular, também, deve contemplar o desenvolvimento das competências do indivíduo, a fim de que o egresso do curso de Direito tenha as ferramentas necessárias para poder lidar com os problemas de uma sociedade complexa em que os profissionais são demandados em habilidades que vão muito além do conteúdo simples e literal dos códigos e doutrinas.

Pensando nesse desafio e na desconexão do ensino jurídico com os problemas da contemporaneidade, o presente trabalho propõe-se a explorar as competências e habilidades necessárias à formação dos profissionais jurídicos, tomando como base a Resolução nº 5, de 2018, no âmbito dos Núcleos de Práticas Jurídicas, a partir do enfoque do acesso à justiça, como forma de abordagem pedagógica pragmática e pós-crítica do ensino jurídico, capaz de conectar o aluno com a realidade social.

Desse modo, com uma formação interdisciplinar mais pragmática, voltada para aplicação prática dos conteúdos abordados e com foco na solução de conflitos, será descortinada ao bacharel em Direito uma diversidade de competências que ampliam a percepção de mundo do e a capacidade de lidar diretamente com as atividades cotidianas do exercício profissional, o qual contemplará não só a advocacia, mas, também, a docência e as carreiras jurídicas, o que otimizará o funcionamento da justiça e o acesso a ela de forma mais célere e eficiente.

A problemática da presente pesquisa atém-se a responder aos seguintes questionamentos:

1. Qual a importância do acesso à justiça na formação do jurista, e como esse acesso pode ser o objeto norteador da educação jurídica?
2. Como está regulado o ensino jurídico no país, na perspectiva dos NPJs?
3. O que são e quais são as habilidades e as competências que o estudante de Direito precisa desenvolver no âmbito da formação jurídica para viabilizar sua atuação profissional pautada no acesso à justiça, e como o ensino jurídico participativo no âmbito dos NPJs pode fomentar o desenvolvimento da ideia desse acesso nos graduandos?

Não obstante o vasto rol de pesquisas acadêmicas já realizadas em torno da temática do ensino jurídico, justifica-se a presente pesquisa, uma vez que se pretende ter como enfoque (re)pensar o modelo pedagógico adotado nos Núcleos de Práticas Jurídicas, de acordo com a pluralidade de opções exigidas nas novas diretrizes curriculares, a fim de conceber um projeto mais tangível e adequado às necessidades das carreiras jurídicas da atualidade, o que, conseqüentemente, trará uma prestação jurisdicional mais eficiente e uma justiça acessível aos jurisdicionados.

Partindo dessa compreensão, abordam-se inicialmente, neste trabalho, o Projeto Florença e sua função instrumental na análise das ondas de acesso à justiça (CAPPELLETTI; GARTH, 1988), destacando-se a importância desta pesquisa para a comunidade científica. As transformações do entendimento acerca desse direito estabelecem as bases teóricas, bem como a amplitude conceitual do termo e suas conseqüências para o sistema jurídico.

Analisa-se a construção valorativa do acesso à justiça na ordem internacional como um direito humano, e sua abordagem em diversos documentos internacionais, bem como sua transição de princípio para regra positivada no ordenamento jurídico brasileiro e a capilaridade desse acesso na promoção da justiça substantiva.

Procura-se estabelecer o liame entre o acesso à justiça e a educação jurídica, pressupondo-se a formação do estudante de Direito como instrumento de transformação da realidade social por meio de um ensino de abordagem pós-crítica e que permita ao aluno entender o potencial de sua atuação profissional para a sociedade. Nessa seara, através do desenvolvimento de estudos sobre a temática, identificou-se que a quarta onda do movimento de acesso à justiça traz luz à perspectiva de que o enfoque deve ser dado não somente ao cidadão, mas ao acesso dos juristas, abrindo caminhos para novos enfoques na modulação da ideia de acesso à justiça.

Em seqüência, no terceiro capítulo, ressalta-se que o olhar para as práticas jurídicas, no entanto, é basilar para a contextualização da problemática em torno do ensino jurídico e o entendimento da formação dos bacharéis na sociedade contemporânea, em que o estudo da dogmática precisa estar aliado ao

desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para além do entendimento da legislação vigente.

Abordam-se o ensino do Direito sob a perspectiva dos NPJs e as mudanças propostas pela Resolução nº 5, de 2018, da CNE/CES, que tem como objetivo principal adequar o curso em pauta à realidade cada vez mais complexa, plural e multidisciplinar do mercado jurídico. Traz-se, ainda, a disrupção do ambiente de sala de aula vivenciado em meio à crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19, no âmbito das práticas jurídicas dos cursos de Direito do país, contemplando-se o estudo da legislação para o ensino remoto emergencial.

Com uma educação, notadamente, marcada pela tradição, tanto na metodologia quanto na presença de disciplinas dogmáticas nos currículos das faculdades, os cursos de Direito precisaram se adaptar ao ensino remoto emergencial para dar continuidade às aulas, que foram paralisadas de forma abrupta, e os docentes foram os principais condutores dessa orientação do processo de aprendizagem para o ambiente virtual, acelerando a adoção de novas metodologias de ensino nos cursos de Direito, que já encontravam previsão nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, ainda, esbarravam na resistência dos agentes envolvidos para sua implementação.

Importante pontuar que, a despeito da necessidade de um ensino interdisciplinar já ter sido objeto de reflexão e motivo de alteração dos currículos dos cursos de Direito, a forma pela qual as diversas disciplinas do conhecimento eram ministradas aos alunos não era muito diferente do que já se conhecia como ensino tradicional nas cátedras, com aulas expositivas em que os alunos continuavam a ter de apreender o conteúdo, mas não conseguiam dimensionar como utilizariam aquelas ferramentas em suas práticas profissionais.

No último capítulo, busca-se fazer um estudo acerca da educação voltada para a construção das competências e habilidades dos profissionais jurídicos nas instituições de ensino superior em Direito, como forma de adequar o ensino ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito e prepará-los para a resolução das situações complexas que permeiam a realidade social da contemporaneidade, dentre elas, a capacidade de formar o estudante para o acesso à justiça.

Defende-se que, por meio das metodologias participativas de ensino, o objetivo de desenvolver as competências e habilidades do estudante de Direito podem ser alcançados, posto que o protagonismo do aluno, como centro do aprendizado, muda o paradigma educacional tradicional do professor como personagem principal do processo educativo, deslocando-se a perspectiva de ensino para os sujeitos e não para o objeto do conhecimento.

Retomando-se o argumento central da presente pesquisa, de formação do estudante do Direito para o acesso à justiça como mais uma alternativa de efetivação desse direito humano e fundamental, coloca-se o NPJ como local ideal de formação prática dos discentes para o entendimento da ideia de acesso à justiça por meio de um ensino jurídico participativo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, capacitando-os para um exercício profissional estratégico, voltado para a solução criativa de conflitos, que atenda as necessidades dos sujeitos que buscam a justiça.

Em relação aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza pura. Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório, de pesquisa do tipo bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos jurídicos, documentos e legislação.

Por fim, esta pesquisa tem o propósito de analisar o cenário de transição curricular dos cursos de Direito e de ser propositiva no sentido de indicar os NPJs das IES como o ambiente, naturalmente, vocacionado, em razão de sua estrutura para a formação interdisciplinar, complexa e voltada para o fomento do acesso à justiça no alunato dos Cursos de Direito.

2 ACESSO À JUSTIÇA COMO OBJETIVO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

O Projeto Florença exerce uma função instrumental na análise das ondas de acesso à justiça (CAPPELLETTI; GARTH, 1988), destacando a importância desta pesquisa para a comunidade científica e as transformações sobre o entendimento acerca desse direito, estabelece as bases teóricas, bem como a amplitude conceitual do termo e suas consequências para o sistema jurídico.

Partindo dessa compreensão, analisa-se, neste capítulo, a construção valorativa do acesso à justiça na ordem internacional, como um direito humano, e sua abordagem em diversos documentos internacionais, bem como sua transição de princípio para regra positivada no ordenamento jurídico brasileiro e a capilaridade desse acesso na promoção da justiça substantiva.

Ao final do capítulo, procura-se estabelecer o liame entre o acesso à justiça e a educação jurídica, pressupondo-se a formação do estudante de Direito como instrumento de transformação da realidade social por meio de um ensino de abordagem pós-crítica e que permita ao aluno entender o potencial de sua atuação profissional para a sociedade, abrindo caminhos para que o ensino jurídico tenha como objetivo norteador dos egressos uma formação voltada para a efetivação do acesso à justiça.

2.1 Projeto Florença e as ondas de acesso à justiça

O Florence Project (Projeto Florença) de pesquisa sobre o acesso à justiça foi coordenado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth, financiado pela Ford Foundation, e teve seu volume III da versão final publicado em 1978 (JUNQUEIRA, 1996). No Brasil, no ano de 1998, foi publicado o ensaio que serviu de introdução geral aos demais volumes da pesquisa, sob o título de “Acesso à Justiça”.

O projeto de Cappelletti e Garth (1988) foi inovador ao tratar de experiências de acesso à justiça, desenvolvendo uma pesquisa comparativa em diversos países (SADEK, 2014), por meio da integração de pesquisadores de várias áreas e juristas de múltiplas origens (JUNQUEIRA, 1996). A América Latina foi representada por México, Chile, Colômbia e Uruguai (CAVALCANTI, 1999).

A expressão “acesso à Justiça¹” é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico, entendido como o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Como primeira finalidade, o sistema deve ser acessível a todos; e, como segunda, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

Acesso à justiça é um direito basilar, pois, sem ele, nenhum dos demais direitos efetiva-se. Por essa razão, qualquer ameaça ao acesso à justiça comina sérios prejuízos aos princípios da igualdade e à prevalência da lei (SADEK, 2014), e seu estudo tem como pressuposto a expansão e aprofundamento dos objetivos e métodos da moderna ciência jurídica (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

Nos Estados liberais burgueses dos séculos XVIII e XIX, os métodos utilizados para a solução dos litígios revelavam uma filosofia individualista dos direitos. Direito ao acesso à proteção judiciária representava fundamentalmente o direito formal do cidadão de petição ao Poder Judiciário. Afirmava-se que o acesso à justiça era um “direito natural” e, como tal, não precisava de uma ação do Estado para sua salvaguarda (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

No final do século XIX e início do século XX, observa-se uma mudança de paradigma social, abandonando-se a visão individualista dos direitos e reconhecendo-se os direitos sociais e deveres do Estado de assegurá-los por meio de sua atuação positiva. Gradualmente, o efetivo acesso vem sendo reconhecido como fundamental entre os novos direitos individuais e sociais, tendo em vista que a titularidade de direitos é desprovida de sentido na insuficiência de instrumentos para sua efetiva reivindicação (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

A previsão constitucional dos direitos econômicos e sociais e sua ampliação coincidente à do Estado de bem-estar converteu o direito ao acesso efetivo à justiça em um direito cuja denegação provocaria a de todos os demais. Uma vez destituídos de meios que fizessem impor sua obediência, os novos direitos sociais e econômicos passariam a meras declarações políticas, sem força normativa. Por

¹ Nessa esteira, o próprio termo acesso à justiça pode ser objeto de discussão, pois há dúvidas se a expressão trata do acesso ao Poder Judiciário, às instâncias legais e estatais de solução de conflitos, ou de assegurar que todos consigam ter suas disputas jurídicas resolvidas justamente (e, nesse caso, justiça é tomada como um valor, e não como um organismo estatal). Em verdade, o parâmetro, geralmente, foi ao acesso às instâncias oficiais (estatais ou não, já que se inserem as experiências sociais de resolução de conflitos), e não ao valor justiça (JUNQUEIRA, 1996).

essa razão, a organização da justiça civil, e, particularmente, a tramitação processual, não pode ser limitada a sua dimensão técnica, formal, como era comum ser concebida pela teoria processualística liberal (SANTOS, 1989).

O termo acesso à justiça passa a ser incorporado ao vocabulário jurídico pela primeira vez com a publicação dos resultados das pesquisas do Projeto Florença de Acesso à Justiça, coordenado por Cappelletti (NUNES; TEIXEIRA, 2013), que identificou uma série de fatores que precisavam ser superados, para que o sistema judicial fosse acessível a todos e produzisse resultados individuais e socialmente justos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

As soluções foram sistematizadas sob a nomenclatura de “ondas” de acesso à justiça, e enumeram-se três de maior impacto no sistema judicial: a primeira “onda” desse movimento foi a assistência judiciária; a segunda representava o respeito às reformas tendentes a proporcionar representação jurídica para os “interesses difusos”, em especial, nas áreas da proteção ambiental e do consumidor; e a terceira seria um novo enfoque de acesso à justiça, já que uma forma de enfrentar os obstáculos ao acesso de modo mais articulado e compreensivo (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

A primeira onda buscou oportunizar serviços jurídicos gratuitos aos hipossuficientes, em razão da premência de assistência de um advogado para a busca da concretização de um direito pelo sistema judicial. A instituição dessa garantia implica duas ações concretas: de forma prévia à demanda judicial, informação e orientação; e, no decorrer da demanda judicial, a assistência judiciária propriamente dita (BEDIN; SCHONARDIE, 2019).

Sendo assim, não basta a assistência, por meio de advogado, em juízo. Há situações em que a assistência prévia ou extrajudicial seja mais imprescindível porque a pobreza não é somente econômica; há, também, a pobreza jurídica, ou seja, pobreza de informação. Os hipossuficientes não dominam seus direitos e não detêm as informações necessárias para compreenderem o que podem ou não fazer para se protegerem, para galgarem as prerrogativas que o direito substancial poderia lhes conferir (CAPPELLETTI, 1995).

Nesse sentido, a primeira onda torna patentes as dificuldades e obstáculos derivados da pobreza. Em razão disso, surge a compreensão de que o acesso à

justiça dependeria sobretudo: da constatação da existência de um direito, juridicamente, exigível; da sabedoria de como ajuizar um processo; e da intenção volitiva de ingressar com uma demanda em juízo. A pesquisa ainda identifica, como empecilhos para a concretude do acesso à justiça, a linguagem hermética por parte dos operadores do Direito, mecanismos complexos, formalidades excessivas e os recintos intimidantes, como a ostentação dos tribunais (SADEK, 2014).

Faz-se imprescindível apontar que essas soluções primárias de viabilização do acesso à justiça têm traços marcantes de inclusão social da classe hipossuficiente quando ofertam a possibilidade de demandar os órgãos judiciais sob às expensas do Estado. Tal fato, nas sociedades modernas e complexas, é determinante para a garantia da isonomia judicial, dados os altos custos dos processos judiciais. Enfatiza-se, ainda, em Cappelletti e Garth (1988), que a assistência judiciária é vital para aqueles que não podem custeá-la.

No Brasil, as bases jurídicas da assistência judiciária são encontradas nas Ordenações Filipinas, com fundamento em princípios cristãos da caridade (WEINTRAUB, 2000). A Constituição de 1934 já trazia em seu âmbito a previsão da assistência judiciária, no artigo 113, nº 32 (BRASIL, 1934), assim como a Constituição de 1946, em seu artigo 114, parágrafo 35 (BRASIL, 1946).

Posteriormente, a Lei nº 1.060, de 1950 (BRASIL, 1950), estabeleceu as normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados (KUNIOCHI, 2013). Atualmente, os dispositivos que regulavam o tema da lei suprarreferenciada foram revogados pela Lei nº 13.105, de 2015, que instituiu o Código de Processo Civil em vigor, o qual traz a gratuidade da justiça prevista na Seção IV, que abrange os artigos 98 a 102 (BRASIL, 2015).

Os hipossuficientes, além da barreira econômica, muitas vezes, encontram-se confinados no obstáculo do desconhecimento dos seus próprios direitos. Por óbvio, são atormentados não só pela fome, mas, também, pela miséria e ausência de autodeterminação. Assim, como essa população pode reivindicar direitos que lhe são, na grande maioria, desconhecidos (ALVARENGA, 1998)?

Todas essas transformações constituem-se em corolário do novo conceito de acesso à justiça, construído a partir da constitucionalização do direito processual civil, impregnado dos valores imanentes aos direitos fundamentais.

Faz-se necessária essa reflexão, para que a primeira onda de acesso à justiça seja compreendida sob a complexidade que envolve a população menos favorecida, considerando-se que não há somente a falta de recursos monetários, mas, também, a carência do saber, do conhecimento sobre seus direitos e da forma de exercê-los, quando os detentores do poder (seja econômico ou intelectual) tentam vilipendiá-los.

A segunda onda consistiu no empenho para otimizar o acesso à justiça por meio da instituição de procedimentos jurídicos que viabilizassem a implementação dos interesses difusos, representando-se os interesses coletivos ou grupais (CAPPELLETTI; GARTH, 1988). Enfrentou-se, portanto, a ideia de que o processo civil restringia-se a um particular entre dois litigantes, que se reservava à solução de uma demanda entre as partes coincidentes sobre seus próprios interesses individuais (CAVALCANTI, 1999).

Salientando-se que a compreensão convencional de processo civil não facultava oportunidade para a defesa dos direitos difusos (CAPPELLETTI; GARTH, 1988), fazia-se, então, imperiosa a suplantação dessa concepção individualista das controvérsias judiciais, autorizando-se o surgimento de novos mecanismos jurídicos e dispositivos judiciais que admitissem a representação dos interesses coletivos (BEDIN; SCHONARDIE, 2019).

O eixo central da segunda onda, identificada como de representação dos direitos difusos, permanece no prolongamento do direito ao acesso à justiça. Desloca-se da esfera de efetivação dos direitos de natureza individual para englobar os direitos supraindividuais, representados em grupos, categorias, coletividades (SADEK, 2014).

Percebeu-se que a visão particularista do processo legal não era mais adequada para a nova realidade social, que baseava sua organização no Estado de bem-estar social. Essa visão, herdada das sociedades liberais, estava ultrapassada, e o Direito deveria acompanhar essas transformações. O Estado precisava criar mecanismo de proteção aos indivíduos enquanto classe, em sua concepção coletiva². Mas, como asseveram Cappelletti e Garth (1988), é extremamente

² Para um estudo mais detalhado sobre a proteção dos direitos coletivos no Brasil, dentre muitos outros, consultar Barroso (2007), Grinover *et al.* (2014) e Zavascki (2005).

necessária a mobilização da iniciativa privada para o enfrentamento das vulnerabilidades inerentes à máquina governamental.

A partir do movimento da segunda onda, foram ampliados os instrumentos de tutela coletiva dos direitos. No Brasil, tal tendência pode ser exemplificada com a publicação da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, que disciplina a ação civil pública (BRASIL, 1985), e da Lei Complementar nº 80³, de 12 de janeiro de 1994, que organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados (BRASIL, 1994b).

A proteção estatal deve ser apta a conferir a tempestiva e a adequada satisfação de um interesse, juridicamente, protegido, em favor de seu titular, nas situações em que isso não se verificou de forma natural e espontânea.

De acordo com Piovesan (2021), bem enfatiza o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) o fortalecimento das Defensorias Públicas como instituições que concretizam o direito ao acesso à justiça das populações mais vulneráveis, além de outras medidas, como centros integrados de cidadania, justiça itinerante e descentralizada. Quanto à efetividade da prestação jurisdicional, cabe atentar à inovação introduzida pela reforma do Judiciário, ao incluir entre os direitos fundamentais o direito à razoável duração do processo.

A preocupação com a maior celeridade processual demanda maior racionalização e planejamento do aparato jurisdicional, e torna-se essencial a elaboração de indicadores para avaliar o funcionamento da justiça e a eficácia da prestação jurisdicional, bem como a adoção de metodologia adequada para a coleta de dados estatísticos, como sugere o relatório da ONU. Nesse ponto, a própria ONU dispõe-se a prestar assistência técnica e organizar iniciativas de cooperação internacional, abrangendo a identificação de experiências exitosas suscetíveis de serem aqui reproduzidas (PIOVESAN, 2021).

O ordenamento jurídico brasileiro realizou reformas legislativas que objetivam a eficiência do sistema de garantias dos direitos difusos, mas, para Annoni (2008), o arcabouço normativo já é suficiente, e novas alterações legais não ensejam

³ O artigo 4º, inciso VII, da Lei Complementar nº 80 confere legitimidade às Defensorias Públicas para a promoção de ação civil pública e todas as espécies de ações capazes de propiciar a adequada tutela dos direitos difusos, coletivos ou individuais homogêneos quando o resultado da demanda puder beneficiar um grupo de pessoas hipossuficientes (BRASIL, 1994b).

profundas modificações estruturais, pois o modelo existente padece de deficiências organizacionais que solapam a tutela efetiva dos direitos coletivos e difusos.

A terceira onda transcende as anteriores com uma envergadura mais ampla, concentrando seus esforços em todos os atores processuais, como forma de entender as demandas, mas, também, para vislumbrar as possibilidades de evitá-las, seja através de reformas procedimentais ou por meio de instrumentos privados de solução de conflitos. Para Cavalcanti (1999), o destaque incide nos meios necessários para a simplificação dos mecanismos judiciais e/ou na instituição de métodos extrajudiciais de resolução de conflitos.

O uso dos métodos adequados de resolução de conflitos, tais como a conciliação e a mediação, é procedimento significativo para a compreensão e solução dos litígios. Basicamente, a principal ideia é diligenciar para o fomento da desburocratização, da simplificação dos métodos, como modo de dirimir essa tendência à burocracia, à morosidade do Judiciário (CAPPELLETTI, 1995).

Em outras palavras, o movimento de ampliação do acesso à justiça é conduzido por recursos hábeis em agilizar os mecanismos judiciais internos e, em paralelo, partindo-se para a instituição e introdução de formas extrajudiciais de resolução de conflitos (SADEK, 2014). Por essa razão, simboliza uma considerável, ou, até mesmo, mais relevante, manifestação de uma implacável transmutação do pensamento jurídico e das alterações normativas e institucionais em uma crescente quantidade de países (CAOVILLA, 2003).

Acesso à justiça consubstancia-se no acesso à ordem jurídica, isto é, no alcance da justiça substancial, que somente poderá ser obtida com a apreciação de suas demandas pelo Poder Judiciário, mas não só; é preciso que as pretensões sejam analisadas de forma tempestiva e bem formuladas, com julgamentos que tragam benefícios com relação ao gozo do bem pretendido (DINAMARCO, 2005).

Para Santos (2011), impera no Brasil uma cultura positivista, técnico-burocrática, fundada na ideia de um Direito autônomo, distante dos fenômenos sociais, manifestado em uma cultura generalista, baseado na concepção de que só o julgador tem a prerrogativa ou competência para dirimir os litígios, como aplicador fidedigno da lei.

Consequentemente, é relevante apontar que essa solução tem notórios desafios a serem suplantados, especialmente, sobre as ameaças representadas pelas flexibilizações decorrentes da desburocratização, em busca da eficiência e da celeridade, que podem macular as garantias processuais (CAPPELLETTI; GARTH, 1988).

Por fim, verifica-se que muito já se percorreu na busca de soluções para o efetivo acesso à justiça, para que esse direito não seja apenas formalmente previsto, mas, substancialmente, exercido em diversas facetas. No entanto, também, percebe-se que a operacionalização dessas reformas ainda requer um longo caminho de estudos e cautela na implementação, para que os direitos conquistados não sejam sacrificados.

Tamanha é a preocupação não só no âmbito interno, como perante a comunidade internacional, que a temática foi incluída no rol dos direitos humanos, com previsão em diversas convenções internacionais, constituindo-se uma garantia essencial nos sistemas judiciais contemporâneos.

2.2 Acesso à justiça como direito humano e fundamental

A concepção contemporânea de direitos humanos foi introduzida pela Declaração Universal de 1948 e adveio da imprescindibilidade de proteção dos indivíduos face às violações desses direitos pelo poder estatal, em resposta às arbitrariedades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, bem como representa a força para o restabelecimento dos direitos humanos como arquétipo e referencial ético para regular a ordem internacional, com a finalidade de efetivar a dignidade humana em nível global (PIOVESAN, 2014).

Os direitos humanos simbolizam uma construção de valores e, nesse espaço, os planos regionais e o internacional são complementares e não se admitem polarizações, pois motivam-se pelo sistema axiológico e principiológicos preconizados na Declaração Universal. Os intuitos dessa sincronia de mecanismos jurídicos garantindo os mesmos direitos são o fortalecimento e a ampliação no amparo e promoção desses direitos (PIOVESAN, 2014).

Partindo dessas reflexões, percebeu-se a imprescindibilidade de introduzir-se nesse rol o acesso à justiça, que, em um de seus aspectos, representa o direito do indivíduo de buscar no Judiciário uma resposta diante da ameaça ou da lesão a um

direito (TEODORO, 2014). Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas, traz expressamente que: “VIII. Todo homem tem direito a receber, dos tribunais nacionais competentes, remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Reforçando-se a previsão contida na Declaração Universal dos Direitos do Homem, Annoni (2007) destaca que o primeiro documento de envergadura internacional a atestar o direito a efetiva e pronta prestação jurisdicional foi a Convenção Europeia de Direitos Humanos, a qual, em seu artigo 6º, I⁴, estabelece, desde 1950, que qualquer pessoa tem o direito à prestação jurisdicional em prazo razoável, e há, inclusive, por intermédio da Corte Europeia de Direitos Humanos, decisões condenatórias de Estados signatários a indenizar os prejudicados pela morosidade excessiva na solução dos litígios (UNITED NATIONS, 1951)⁵.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, adotado pela Resolução nº 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992⁶, dispõe em seu artigo 14 que todas as pessoas são iguais perante os Tribunais e as Cortes de Justiça e têm o direito de serem ouvidas, com as devidas garantias (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966).

Ainda na esfera normativa de proteção, o acesso à justiça alcança relevância no âmbito do sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos e encontra-se resguardado também no sistema regional, consolidado como garantia judicial

⁴ “Qualquer pessoa tem direito a que a sua causa seja examinada, equitativa e publicamente, num prazo razoável por um tribunal independente e imparcial, estabelecido pela lei, o qual decidirá, quer sobre a determinação dos seus direitos e obrigações de carácter civil, quer sobre o fundamento de qualquer acusação em matéria penal dirigida contra ela. O julgamento deve ser público, mas o acesso à sala de audiências pode ser proibido à imprensa ou ao público durante a totalidade ou parte do processo, quando a bem da moralidade, da ordem pública ou da segurança nacional numa sociedade democrática, quando os interesses de menores ou a proteção da vida privada das partes no processo o exigirem, ou, na medida julgada estritamente necessária pelo tribunal, quando, em circunstâncias especiais, a publicidade pudesse ser prejudicial para os interesses da justiça.” (Artigo 6º, I, da Convenção Europeia de Direitos Humanos). (COUNCIL OF EUROPE, 1950).

⁵ Para um estudo de outros casos, verificar também, dentre outras, obra de Trindade (2017) e Piovesan (2014).

⁶ O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos teve seu texto aprovado pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, com depósito da Carta de Adesão em 24 de janeiro de 1992, entrou em vigor, no Brasil, em 24 de abril de 1992 e foi promulgado pelo Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a).

inserida nos arts. 8º, I⁷ e 25, I⁸, da Convenção Americana de Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica (TEODORO, 2014). O Brasil é signatário dessa Convenção; ratificou-a em 1992 por meio do Decreto nº 678⁹.

O acesso direto dos indivíduos à jurisdição internacional institui, na contemporaneidade, uma imensa conquista no universo conceitual do Direito, possibilitando ao ser humano pleitear direitos, que lhe são intrínsecos, contra todas as expressões arbitrárias do poder estatal, dando, assim, um substrato ético às normas tanto de direito público interno como de direito internacional (TRINDADE; ROBLES, 2004).

Nessa ordem de ideais, uma das grandes ameaças aos direitos humanos concentra-se na inaptidão do Estado em garantir sua efetiva realização, em decorrência da ausência de instrumentos de materialização dos direitos reconhecidos (ANNONI, 2003). Portanto o Estado deve ter uma atuação positiva na efetivação dos direitos humanos, conforme consagra o artigo X da Declaração Universal dos Direitos do Homem¹⁰.

Internamente, a garantia à jurisdição já se encontrava presente em nosso Direito Constitucional pátrio, como princípio, desde a Constituição do Império, deduzido das normas de estruturação do Poder Judiciário. Com a Constituição de 1946¹¹, o princípio é convertido em regra, consagrando-se na positivação no artigo 141, parágrafo 4º, da Constituição de 1946 (SILVA, 1999).

⁷ “Toda pessoa tem direito a ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal formulada contra ela, ou para que se determinem seus direitos ou obrigações de natureza civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer outra natureza.” (Artigo 8º, I, da Convenção Americana de Direitos Humanos). (BRASIL, 1992b).

⁸ “Toda pessoa tem direito a um recurso simples e rápido ou a qualquer outro recurso efetivo, perante os juízes ou tribunais competentes, que a proteja contra atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos pela constituição, pela lei ou pela presente Convenção, mesmo quando tal violação seja cometida por pessoas que estejam atuando no exercício de suas funções oficiais.” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969).

⁹ O Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992, promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. (BRASIL, 1992b).

¹⁰ “Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.” (Artigo X da Declaração Universal dos Direitos do Homem). (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

¹¹ É o que consagra o artigo 141, parágrafo 4º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1946: “Art 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade,

A proteção da referida regra fundamental de forma contínua manteve-se nas constituições posteriores, mas sofreu uma redução com a edição do Ato Institucional nº 06, de 01 de fevereiro de 1969, que, em seu artigo 4^o¹², excluiu da apreciação judicial todos os atos praticados pelo comando da revolução, bem como seus respectivos efeitos (MOURA, 2016).

Com o advento da Constituição Federal (CF) de 1988¹³, um conjunto mais abrangente de garantias, formas e mecanismos processuais robusteceu a guarida dos direitos subjetivos (BONAVIDES, 2011), ampliando o direito de acesso ao Judiciário para antes da efetivação da lesão, possibilitando o ingresso em juízo para resguardar os direitos ameaçados (SILVA, 1999).

No entanto é preciso reforçar a ideia de que o direito de acesso à justiça, consubstanciado no dispositivo constitucional, não pode, nem deve significar apenas o direito formal de evocar a jurisdição, mas o direito a uma decisão justa, pois, caso assim não seja, a apreciação judicial esvazia-se de conteúdo valorativo (SILVA, 1999).

O acesso à justiça como direito fundamental assegurado no Texto Constitucional de 1988 assume um contexto com fortes repercussões sociais que se transformou em amálgama da função inclusiva do Poder Judiciário no século XXI, atrelando-se intimamente às formas de garantir esse acesso.

O acesso ao Judiciário é uma das formas de acesso à justiça, mas não só por esse meio; essa garantia desvela-se, também, através de um processo judicial cercado das tutelas legais e efetivas dos direitos violados ou ameaçados (GRINOVER *et al.*, 2006). A mera propositura da ação judicial não equivale ao acesso à justiça (DINAMARCO, 2005).

nos termos seguintes: [...] § 4º - A lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual". (BRASIL, 1946).

¹² O Ato Institucional nº 6, de 1º de fevereiro de 1969, alterou a composição e competência do Supremo Tribunal Federal, ampliou a disposição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e ratificou as emendas constitucionais feitas por Atos Complementares (BRASIL, 1969).

¹³ A previsão encontra-se no artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: "Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;" (BRASIL, 1988).

A complexa questão do acesso à Justiça não pode ser entendida nas tímidas balizas do acesso aos órgãos judiciais, pois a problemática não se restringe apenas à viabilização do acesso à justiça enquanto instituição estatal, mas envolve oportunizar o acesso à ordem jurídica justa (WATANABE, 1988).

Nesse mesmo sentido, o termo jurisdição, que, normalmente, atrela-se à presença do Estado, hoje, comporta uma nova significação, afastando-se da orientação monopolística oficial e desdobrando-se para outras instâncias, ofertando justiça por outras vias e perante outros atores da cena judiciária (MANCUSO, 2014).

Portanto o acesso à justiça revela-se no acesso ao procedimento justo, ao devido processo legal, à garantia de acesso à imparcialidade judicial e a uma Justiça equitativa, contraditória, dialética, cooperativa, que coloque à disposição dos partícipes todos os instrumentos e os meios necessários para amparar suas razões, produção de provas e formação do convencimento do julgador (MARINONI, 2007).

Por intermédio da Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, o Brasil introduziu, no rol constitucional de direitos fundamentais, a garantia à razoável duração do processo¹⁴, normatizando sua preocupação com combater a lentidão que afronta a justiça no país (ANNONI, 2007).

Essa inclusão reforça o compromisso que o Estado e todos os órgãos e instituições, públicas e privadas, firmaram de efetivar esse direito, envidando esforços para a concretização desse direito humano e fundamental do acesso à justiça na ordem democrática brasileira.

O acesso à justiça, na qualidade de garantia assegurada pelo Art. 5º, inciso XXXV, da CF/88 é o mecanismo propulsor da exigência de cumprimento por parte do Estado dos direitos fundamentais declarados constitucionalmente e que não estão sendo aplicados, possibilitando a exposição das pessoas que se encontrem em situações de indignidade, subalternidade e exclusão socioeconômica.

¹⁴ O inciso LXXVIII do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi incluído por força da Emenda Constitucional nº 45, de 2004, com a seguinte redação: "Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] LXXVIII - a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação". (BRASIL, 1988).

A realidade contemporânea brasileira demonstra que o acesso à justiça desempenha papel fundamental para se alcançar os direitos fundamentais. Decisões judiciais em temas atinentes ao acesso à justiça envolvem questões de alta complexidade técnico-jurídica.

Para Boaventura de Sousa Santos (2011), muitos dos litígios que, hoje, chegam aos tribunais devem-se ao desmantelamento do Estado Social (direito laboral, previdência social, educação, saúde, etc.). A Suécia, provavelmente detentora do melhor sistema de Estado de bem-estar da Europa, tem baixíssima litigância judicial; a Holanda é, também, um dos países com uma das mais baixas taxas de litigância no respectivo continente. Isso significa que a litigância relaciona-se com culturas jurídicas e políticas, mas, também, com o nível de efetividade da aplicação dos direitos e com a existência de estruturas administrativas que sustentem essa aplicação.

A mera formalização desse direito na Constituição, no entanto, não enseja as transformações que promovam a reorientação do arranjo organizacional existente no Poder Judiciário. Somente a modificação estrutural dos cerceamentos sistêmicos pode, de fato, implicar um alargamento do acesso da população à justiça, por meio da celeridade das decisões judiciais (RIBEIRO, 2008).

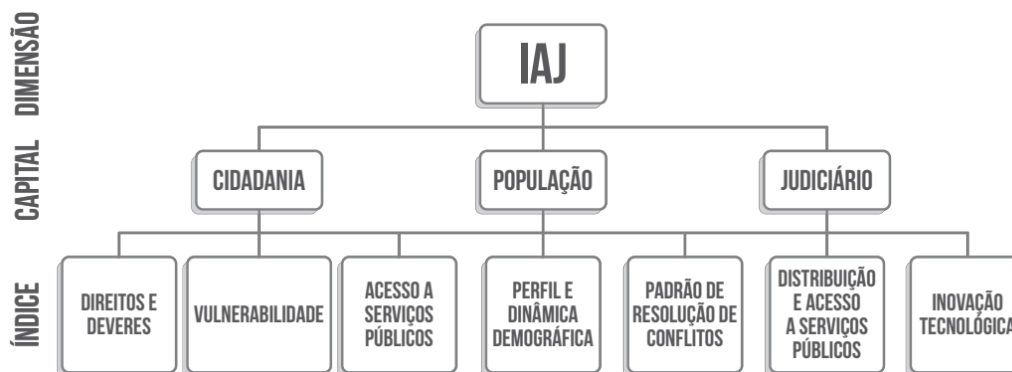
Entendendo a importância de uma reestruturação do Judiciário na promoção do acesso à justiça, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) desenvolveu o Índice de Acesso à Justiça (IAJ)¹⁵ em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio da coleta de dados como forma de mensurar os esforços de promoção desse acesso, bem como para a introdução de políticas judiciárias baseadas em evidências atuais (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021).

Ao se conceber o IAJ, duas espécies de capitais foram idealizadas: o capital humano e o capital institucional. O primeiro foi seccionado em dois aspectos – Cidadania e População – e o segundo trata do Judiciário. Cada capital foi fragmentado em dimensões, e estas, em características – variáveis e/ou indicadores. A Figura 1 retrata a hierarquia mencionada, e as subdivisões a seguir

¹⁵ O Índice de Acesso a Justiça foi disponibilizado no dia 24 de fevereiro de 2021, no portal do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio_Indice-de-Acesso-a-Justica_LIODS_22-2-2021.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

descrevem, pormenorizadamente, os capitais e suas respectivas dimensões e aspectos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021).

Figura 1 - Representação esquemática do IAJ e seus componentes



Fonte: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

Percebe-se que cada um dos capitais contém diferentes dimensões, e a capacidade de reconhecer direitos e deveres, a vulnerabilidade e o acesso a serviços públicos são as dimensões do capital humano (cidadania). Já o capital humano (população) possui uma única dimensão, que trata do perfil da população e sua dinâmica demográfica. Fechando a tríade, o capital institucional (Judiciário) traz como dimensões o padrão de resolução de conflitos, a distribuição e o acesso a serviços públicos e a inovação tecnológica (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021).

Retrata-se, assim, que os aspectos ora debatidos sobre a problemática do acesso à justiça estão contemplados no IAJ, apontando-se uma ampliação da acepção do termo quando da coleta dos dados referentes ao entendimento dos direitos e das vulnerabilidades do capital humano, bem como considerando-se os aspectos organizacionais do Poder Judiciário.

É preciso ir além nesse entendimento e atentar para o fato de que essa transformação estrutural deve partir da mudança de perspectiva da própria educação jurídica, voltando-se o ensino para a promoção do acesso à justiça em suas múltiplas dimensões.

2.3 A formação da ideia de acesso à justiça no contexto da educação jurídica

Considerando os direitos do homem contemporâneo, verifica-se que sua grande importância está intrinsecamente relacionada a duas questões fundamentais da atualidade, a democracia e a paz, que estão diretamente associadas à

participação do indivíduo no contexto social ao qual pertence, à coexistência harmoniosa e ao saneamento dos conflitos respectivamente (BOBBIO, 2004).

Nesse ensejo, a “terceira onda” de reforma inclui a advocacia, judicial e extrajudicial, seja por meio de advogados particulares ou públicos, mas vai além. Dirige-se ao conjunto geral de instituições e mecanismos, pessoas e procedimentos utilizados para processar e mesmo prevenir disputas nas sociedades modernas. “Nós o denominamos ‘o enfoque do acesso à Justiça’ por sua abrangência.” (CAPELLETI; GARTH, 1998)

A melhora dos meios e a racionalização dos serviços fazem-se primordiais para a efetivação do direito constitucional do acesso à justiça, com a constante busca do Judiciário de reduzir custos sem mitigar a acessibilidade, bem como de promoção da cultura da paz.

Para a realização substantiva do acesso à justiça, todavia, deve-se observar como essa questão vem sendo abordada na formação dos profissionais jurídicos, ou seja, como os egressos do curso de Direito estão sendo preparados para ofertar o acesso à justiça à sociedade enquanto agentes transformadores da realidade social em que estão inseridos.

Através do desenvolvimento de estudos sobre a temática, Economides (1999), que já havia feito comentários à segunda versão da série Acesso à Justiça, do “Projeto Florença”, identifica mais uma onda no movimento de acesso à justiça, a quarta, representada pelo acesso dos operadores do Direito (inclusive dos que trabalham no sistema judicial) à justiça.

Essa nova perspectiva analítica deriva do fato de que a essência do problema não está mais limitada ao acesso dos cidadãos à justiça, pois já há mecanismos que asseguram esse acesso; ela inclui o acesso dos próprios advogados à justiça. E tal acesso dar-se-ia através da formação acadêmica do estudante de Direito, a qual deveria moldar o caráter profissional dos discentes, transmitindo os valores da transformação social que a lei pode fomentar nos indivíduos (ECONOMIDES, 1999).

O Capítulo IV, que trata das funções essenciais à justiça, traz a indispensabilidade do advogado à administração da justiça como norma positivada no artigo 133 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Portanto o advogado

é essencial para a adequada prestação jurisdicional à medida que proporciona a devida representação dos indivíduos na esfera judicial.

Nesse mesmo sentido, estabelece o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (EOAB), Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994, que, no seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social, e cabe à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a finalidade de promover com exclusividade a representação, a defesa e a seleção dos advogados em toda a República Federativa do Brasil (BRASIL, 1994a).

Esses dispositivos legais demonstram a relevância e o caráter público do exercício da advocacia, dando contorno à importância da educação jurídica não só para os profissionais do Direito, mas para toda a sociedade, destinatária final dos serviços jurídicos, pois é por meio do ensino que são formados os profissionais que exercerão o múnus público que é advogar.

Nesse ensejo, verifica-se que alguns dos problemas que se apresentam ao efetivo acesso à justiça decorrem de uma deficiência na formação profissional de diversos operadores jurídicos. O formalismo verificado na educação jurídica tem origem, em partes, na formação positivista, que não permite aos bacharéis em Direito o desenvolvimento do raciocínio jurídico e do senso crítico necessários para apropriarem-se de sua função na sociedade, pois não se pode ter um efetivo acesso à justiça sem profissionais, devidamente, qualificados; não se podem ter profissionais qualificados sem um bom nível de ensino (RODRIGUES, 1994).

A educação jurídica difundida em larga escala dentro da comunidade acadêmica gira em torno de uma abordagem legalista e manualizada do Direito (STRECK, 2014), com a introdução dos precedentes judiciais como padrões jurisprudenciais a serem seguidos, dentro de um ambiente de ensino impositivo e pouco dialético, desestimulando a capacidade crítica e criativa do estudante, que deve estar preparado para as rápidas mudanças da sociedade contemporânea e clientes, cada vez mais, exigentes, à procura de profissionais ágeis e eficientes.

Enquanto os discentes tiverem acesso somente às normas positivadas, mas não às demandas que geram a aplicação desse arcabouço normativo, o Direito continuará sendo uma ciência demonstrativa, e não uma ciência da compreensão, construída dialeticamente (BAPTISTA DA SILVA, 2004). Assim, faz-se necessário

progredir para além dos modelos objetificantes-reprodutivos, ultrapassar a subsunção, obstaculizar a divinização do ser do Direito. Sobrepujar a metafísica que acarretou o olvidamento da diferença ontológica é salutar como elevação de um discurso crítico acerca do pensamento dogmático do Direito (STRECK, 2002).

Nas lições de Rodrigues (1994), o problema do acesso à justiça transcende a seara jurídico-processual, pois perpassa por outras instâncias. É importante ter essa consciência para o progresso da equacionalização dessas esferas, seja no contexto político, econômico, cultural. O operador do Direito que não percebe esse aspecto continuará a enxergar a questão do acesso à justiça apenas como problemas a serem resolvidos por meio da criação de novos instrumentos técnico-processuais ou da correção dos existentes, contribuindo para a manutenção e propagação do *status quo*.

É preciso vislumbrar o sistema processual não somente como um instrumento de solução de conflitos, seja os intersubjetivos ou mesmo difusos, coletivos ou individuais homogêneos, mas, igualmente, e de fundamental importância, como instrumento político de realização da justiça social, escopo maior do Estado contemporâneo (RODRIGUES, 1994).

Esse condicionamento cultural precisa mudar, fomentando a importância de evitarem-se disputas, pois, no universo de todos os conflitos surgidos na sociedade, a grande maioria deles é resolvida consensualmente, por negociação direta entre as partes ou com o auxílio de terceira pessoa (SALLES *et al.*, 2010).

É por meio da palavra e do diálogo, de acordo com Freire (2014), que os indivíduos conseguem despontar do ambiente em que vivem, para, partindo desse ponto, especificar as contendas que se apresentam e, assim, conquistarem a suplantação de suas situações geradoras. Para que isso ocorra, o autor supracitado (2014) propõe um processo educacional que seja instituído a partir da comunicação entre os sujeitos, demandando um habitual diálogo entre professor e aluno, para que os estudantes sejam capazes de construir seus próprios mecanismos de solução de conflitos.

O ofício de lecionar no ensino superior, portanto, pressupõe as seguintes disposições, como aduzem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104):

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Os cursos de graduação em Direito têm como grande missão o desafio de estabelecer políticas pedagógicas, em seus projetos político-pedagógicos curriculares, que fomentem o diálogo e o pensamento crítico do estudante, a fim de se estabelecer um novo modelo de acesso à justiça dos profissionais jurídicos.

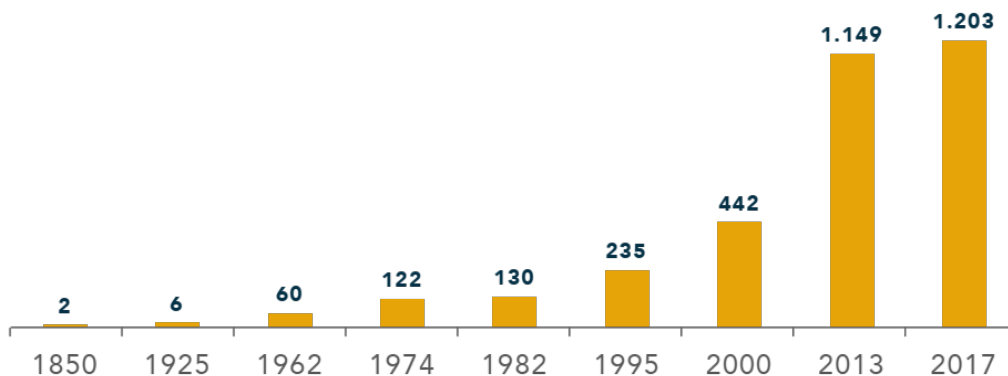
Esse novo paradigma, como destacam Paiva *et al.* (2011), deve ter a capacidade de ser apto para formar profissionais humanistas com uma abordagem interdisciplinar, habilitados para compreender os fatos jurídicos e seus reflexos sociais, potencializando a competência de utilizar técnicas profissionais, reunindo teoria e prática.

Para isso, é preciso, também, além de pensar sobre a forma como o ensino vem sendo conduzido nas academias, quais são os objetivos dos cursos de Direito e dos seus egressos, ou seja, para quem essa docência está à serviço? Essas reflexões devem permear as escolhas dos docentes da abordagem de suas disciplinas, pois, se é necessário desenvolver profissionais com um perfil humano, crítico e capaz de dimensionar o acesso à justiça, o mercado jurídico comportará essa visão?

Destaca-se que, em levantamento feito pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), a criação de novos cursos jurídicos intensificou-se na década de 2000, ficando em torno de 1.100 no final da última década. Em 2017, havia 1.203 cursos de graduação em Direito, espalhados por 923 Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto essa quantidade não é sinônimo de qualidade, como traduz o estudo Exame de ordem em números, de 2020, publicado recentemente pelo CFOAB¹⁶.

Gráfico 1 - Evolução do número de cursos de Direito no Brasil



Fonte: Silva, 2000. Sinopses Estatísticas – Censo da Educação Superior – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Ministério da Educação e Cultura - MEC. Elaboração: Fundação Getúlio Vargas, 2020¹⁷.

O crescente aumento do número de cursos de Direito sem obediência aos critérios determinados pelo Ministério da Educação, segundo Arruda Júnior (1998, p. 72-73), “nos moldes de verdadeiras empresas capitalistas de ensino superior, não é mais do que elemento conjuntural reforçador da crise de identidade”.

A reflexão pode ser realizada de forma mais ampla quando a Constituição Federal garante o livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão (BRASIL, 1988), e a aprovação no Exame de Ordem constitui um requisito indispensável para a inscrição do bacharel em Direito nos quadros da OAB, de acordo com o disposto no Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil que estabelece as regras para o exercício da advocacia no território brasileiro. Dentre outros, é ainda requisito indispensável para a inscrição como advogado a necessidade de possuir diploma ou certidão de graduação em Direito obtido em instituição de ensino, oficialmente, autorizada e credenciada (BRASIL, 1994a).

Nessa conjuntura, os bacharéis são submetidos a uma avaliação prévia, cujo condão é avaliar seu repertório teórico e prático para o exercício profissional, ou

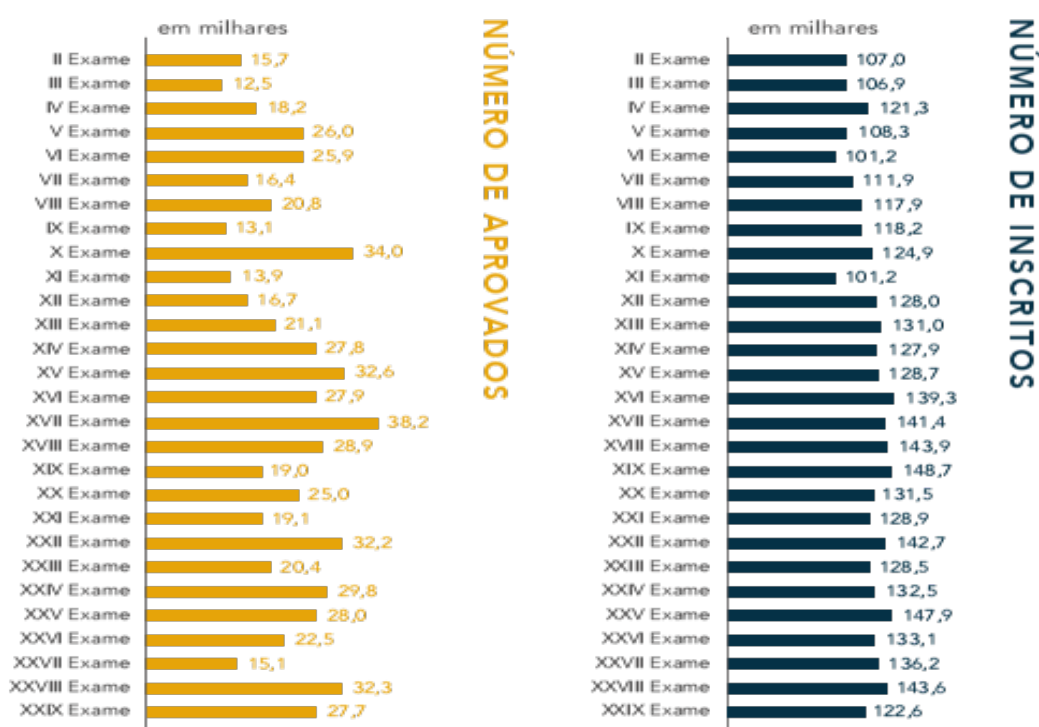
¹⁶ Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/DadosEstatisticos>. Acesso em: 14 abr. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

seja, o Exame de Ordem determinará se o candidato está apto ou não ao exercício da advocacia.

Consoante as estatísticas, dados e informações de desempenho dos resultados dos exames constantes no Relatório Exame da Ordem em Números, da Fundação Getúlio Vargas, de 2020, da II à XXIX edição do exame da ordem, foram contabilizadas 3.555.972 milhões de inscrições, o equivalente à média de 126.999 mil inscritos por edição e 380.997 mil por ano. Nessas 28 edições do exame, 1.077.837 pessoas participaram das provas, de modo que 660.298 mil examinandos (61,26%) foram aprovados no exame da ordem (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2020). O gráfico abaixo expõe a distribuição do número de inscritos e de aprovados a cada edição do exame:

Gráfico 2 - Trajetória do número de inscritos e aprovados por edição do exame de ordem unificado



Fonte: Fundação Getúlio Vargas, 2020¹⁸.

A análise sobre a crescente abertura de novos cursos de Direito e os objetivos dessas instituições para seus egressos permeia o debate sobre o ensino jurídico e reflete nos expressivos números do exame de ordem. 93% das vagas

¹⁸ Disponível em: <https://examedeorde.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

disponíveis para a graduação são ofertadas por instituições de ensino privado. Os dados do Censo do Ensino Superior para os cursos de graduação em Direito são apresentados na Figura abaixo:

Figura 2 - Trajetória do número de inscritos e aprovados por edição do exame de ordem unificado



Fonte: Fundação Getúlio Vargas, 2020¹⁹.

Esses dados estatísticos levantados pelos Exame da Ordem em números demonstram que a formação deve ser entendida de uma forma mais ampla, considerando a quantidade de sujeitos que, anualmente, pleiteiam aprovação nessa avaliação. Pretende-se ensinar para a obtenção de um diploma? Para aprovação nos quadros da OAB? Ou visando ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes que transcendam essas formalidades?

Para Freitas (2000, p. 2) “a educação deve ser trabalhada na expressão de formar cidadãos críticos e conscientes que, em decorrência desta percepção, possam [...] se pensarem enquanto seres de cultura e agentes transformadores”. Nesse mesmo sentido, Paiva *et al.* (2011, p. 358) abordam que o ensino jurídico tem como finalidade o atendimento a um público com demandas e expectativas específicas, de maneira que a formação do acadêmico deve contemplar um “aprendizado que seja além do formativo no sentido teórico-operacional, mas que contribua no desenvolvimento de competências profissionais que atendam a

¹⁹ Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

sociedade em suas múltiplas instâncias”. Inclua-se aqui a formação para o acesso à justiça.

Os profissionais jurídicos necessitam de sensibilidade e racionalidade na formação de um papel inclusivo nessa promoção do acesso à justiça, sem que seja preciso perpassar o Judiciário para se alcançar o resultado desejado pelas partes, fato que pode ser obtido por meio de soluções criativas que só uma formação acadêmica pós-crítica, propositiva e voltada para a cultura do consenso e da escuta ativa podem proporcionar ao bacharel em Direito.

Deve-se buscar, portanto, a solução das controvérsias através de sua simplificação, desburocratização e desformalização. Isso pode ser feito em dois níveis, tanto na alteração da legislação como por meio da mudança de mentalidade dos aplicadores do Direito. Essa última deve ter por base a consciência de que a forma é um meio para atingir o objetivo e não um fim em si mesmo (RODRIGUES, 1994).

Nessa seara, Zimiani e Hoepfner (2008, p. 104) ponderam que os cursos de graduação em Direito devem abraçar instrumentos de ensino capazes de “ampliar a consciência dos acadêmicos, para que estejam preparados para entender em que contexto a profissão será exercida e qual o sentido de suas ações e os reflexos que elas provocarão na sociedade”.

Dessa forma, o olhar para o ensino deve transcender as reminiscências estruturais, buscando-se adequar as metodologias, para que contemplem esses novos obstáculos ao acesso à justiça, construindo-se a cultura do consenso desde o nascedouro da formação jurídica, formando-se profissionais capacitados para oferecer à sociedade soluções estratégicas que reduzam os custos de transação e conformidade, com a substancial diminuição do tempo de espera do provimento jurisdicional, o que proporcionará a efetiva concretização desse direito fundamental pelo jurisdicionado.

O panorama hermenêutico jurídico-constitucional de entendimento dos valores peculiares ao ensino nos cursos de Direito serve de alicerce para o encadeamento entre os atributos de sensibilidade e racionalidade demandados do profissional jurídico (especialmente, o advogado) e a complexidade dos novos fenômenos sociais surgidos no cenário da pós-modernidade e carecedores de

proteção à luz dos ditames difundidos no pós-positivismo (MARQUES JÚNIOR, 2013).

A mutação paradigmática do ensino jurídico revela sua particularidade dinâmica e transformadora. A realidade jurídica na conjuntura do pós-positivismo e da pós-modernidade é bastante complexa; não pode ser reduzida somente aos paradigmas, antes, vigentes quando da elaboração das atuais matrizes curriculares dos cursos jurídicos (MARQUES JÚNIOR, 2013). Nesse contexto, a questão do acesso à justiça, como perspectiva de os indivíduos terem suas demandas solucionadas institucionalmente no âmbito do Judiciário de forma célere e sem quaisquer alteridades, integra-se à própria ideia de normas e organizações da cidadania civil (RIBEIRO, 2008).

Para Economides (1999, p. 67), “o acesso dos cidadãos à justiça é inútil sem o acesso dos operadores do direito à justiça”. Acrescenta, ainda, que a temática propõe a reflexão de demandas éticas que se referem:

[...] às responsabilidades mais amplas da participação das faculdades de direito e dos organismos profissionais não apenas no controle da admissão às carreiras jurídicas, mas também na definição de padrões mínimos de profissionalização. Estes assuntos estão presentes na maioria dos sistemas legais modernos, todos lutando com a conciliação de tensões entre a manutenção da qualidade da justiça e de seu acesso (ECONOMIDES, 1999, p. 67).

Conforme as diretrizes oriundas do direito fundamental de acesso à justiça, devem-se fomentar as formas consensuais de solução de conflitos, aliando-se teoria e prática, formando-se profissionais jurídicos propositivos, dispostos a ouvir os sujeitos envolvidos no conflito e pós-críticos no centro das agendas para elaboração de práticas pedagógicas, já que a educação assume papel vetorial na efetividade dos demais direitos fundamentais.

É nesse ensejo que Economides (1999) questiona quais seriam as responsabilidades das faculdades para com os futuros advogados. Possibilitariam que estes estivessem habilitados para o atendimento das necessidades legais do público em geral, não só por meio do conhecimento legalista e autômato, mas comunicando valores e o potencial da lei de transformar as relações sociais e melhorar a condição humana?

Dentro dessa perspectiva, a legislação para o ensino do Direito no Brasil, voltada para a normatização dos cursos de graduação, exerce um papel fundamental nessa mudança de concepção do acesso à justiça como um objetivo norteador da educação jurídica, pois atua como balizadora das instituições de ensino superior, e, ao longo dos anos, significativas alterações foram feitas nesses arcabouços normativos, para viabilizar uma maior autonomia das faculdades na formação de seus egressos, contemplando a prática jurídica como elemento primordial desse novo paradigma.

3 O ENSINO DO DIREITO SOB A PERSPECTIVA DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS NO BRASIL

No que se refere ao ensino superior em Direito, as normas educacionais que regulamentam atualmente o referido curso no Brasil estão estabelecidas na Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 5/2018, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do da graduação em questão, contemplando significativas mudanças, para readequar os currículos dos cursos jurídicos a uma nova realidade social, principalmente, no que tange às metodologias ativas, aos novos recursos tecnológicos e de comunicações.

Um olhar para as práticas jurídicas, no entanto, é basilar para a contextualização da problemática em torno do ensino jurídico e para a compreensão da formação dos bacharéis na sociedade contemporânea, em que o estudo da dogmática precisa estar aliado ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para além do entendimento da legislação vigente.

Neste capítulo, abordam-se o ensino do Direito sob a perspectiva dos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJ), bem como as mudanças propostas pelas novas diretrizes e a disrupção do ambiente de sala de aula vivenciado em meio à crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19 no âmbito das práticas jurídicas dos cursos de Direito do país, contemplando o estudo da legislação para o ensino remoto emergencial.

3.1 As diretrizes curriculares dos cursos de Direito na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994

Em 11 de agosto de 1827, Pedro I sanciona a Carta de lei²⁰ (BRASIL, 1827), instituindo o diploma fundador do ensino jurídico no Brasil (VENÂNCIO FILHO, 1982). Nos debates, as questões ideológicas e geográficas das escolas jurídicas preponderaram sobre outras questões que seriam alçadas como mais relevantes em um cenário de criação de instituições de ensino superior, como o perfil do egresso, dos professores ou da grade curricular (CASTRO, 2018).

²⁰ A Carta de lei sancionada em 11 de agosto de 1827 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

A carência de disciplinas ou referências bibliográficas no estatuto dos cursos de Direito reforçava uma formação dos bacharéis orientada para a recomposição dos quadros burocráticos do Estado, ante a necessidade de uma nova organização da estrutura administrativa nascida da declaração de independência política do Brasil (GHIRARDI, 2012), fomentando o crescimento de uma cultura jurídico-institucional, profundamente, formalista, legalista, retórica e ornamental (CASTRO, 2018).

Nesse ambiente, solidificou-se um ensino juspositivista, ligado à transmissão das leis, com a ausência de uma visão crítica do aluno, estabelecendo-se um autodidatismo, de natureza reprodutivista das estruturas estabelecidas, a sala de aula verticalizada e hierarquizada, a produção acadêmica centrada no professor e o abuso do argumento de autoridade, sem grandes preocupações pedagógicas dos cursos de Direito (FERNANDES, 2014).

Verifica-se que houve pouco, ou quase nenhum, interesse em uma discussão frutífera sobre o ensino jurídico: currículo, finalidade pedagógica do curso e metodologia pedagógica (FERNANDES, 2014). A estruturação dos cursos de Direito no Brasil retrata muito da nossa herança de ensino expositiva e positivista, voltada para a formação do corpo legal, político e administrativo do nosso país recém independente e, ainda, carente de quadros burocráticos próprios que consolidassem o império.

Percebe-se, assim, uma grande preocupação com a formação de homens públicos e uma negligência com o desenvolvimento humano e a visão crítica dos bacharéis. Nesse contexto, a Lei imperial instituidora dos cursos jurídicos brasileiros já fazia referência, no art. 1º, à obrigatoriedade de uma cadeira, no 5º ano, denominada Teoria e prática do processo adoptado pelas leis do império (BIRNFELD, 2017).

Apesar da previsão legal para a prática do processo desde a criação dos cursos de Direito, tem-se como abordagem desse componente curricular um ensino teórico, pois entendia-se que o ensino da prática era, quase sempre, igualmente conceitual, com a distinção nominativa das disciplinas como teoria e prática, mas sem diferença alguma de perspectiva, vivência ou alteração de perfil do aluno (BIRNFELD, 2017).

Passados 135 anos e antes mesmo que os órgãos responsáveis pelas normas referentes à educação superior jurídica fizessem-no, a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963²¹, que dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, inseriu o estágio como prática de aprendizado que consistiria em pré-requisito para a realização de inscrição como advogado na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Constituíam-se alternativa ao respectivo exame²², podendo ser feito tanto pelos estudantes matriculados no 4º ou 5º ano de faculdade de Direito como pelos cidadãos que obtivessem diploma de bacharel ou doutor em Direito, de acordo com as formalidades legais (BIRNFELD, 2017).

Em 25 de fevereiro de 1972, passada quase uma década após a introdução da vivência do estágio pelas normas da OAB, o Conselho Federal de Educação (CFE) editou a Resolução nº 03/72, através do que se introduziu no país um currículo mínimo para os cursos de Direito, e houve de forma expressa a obrigatoriedade de que todos os cursos implementassem a “prática forense sob a forma de estágio supervisionado” (BIRNFELD, 2017, p. 1.205).

Consolidou-se, na abordagem do estágio curricular, de acordo com Birnfeld (2019), o estilo coimbrão, alastrando-se pela prática, que não era forense, pois realizada em sala de aula, e, por muitas vezes, sequer era prática, pois limitava-se a revisar os conteúdos teóricos de Direito Processual, favorecido pelos convênios que as Faculdades firmavam com a OAB para viabilizar aos alunos a elisão do Exame de Ordem por meio dos estágios, solidificando um maior controle da OAB nos cursos de Direito.

No início da década de 1990, foram realizados intensos debates, congressos, seminários e diversas obras que tratavam da qualidade da educação jurídica. Evidenciava-se a necessidade de uma reestruturação do ensino jurídico que o aproximasse da complexidade dos problemas sociais. Refletia-se em uma nova abordagem para o estudo do Direito, com mais humanidade e o desenvolvimento da criticidade por meio de metodologias de ensino diversas das aulas expositivas (USTÁRROZ, 2017).

²¹ Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4215-27-abril-1963-353993-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 jan. 2022.

²² Art. 53. É obrigatório o Exame de Ordem para admissão no quadro de advogados, aos candidatos que não tenham feito o estágio profissional ou não tenham comprovada satisfatoriamente o seu exercício e resultado (arts. 18, inciso VIII, letras "a" e "b"; 48, inciso III, e 50) (BRASIL, 1963).

Percebe-se que o diálogo estabelecido entre a OAB e o MEC já estava centrado na formação voltada para atuação profissional do estudante de Direito: buscava-se alinhar o conhecimento legalista com o desenvolvimento de habilidades práticas, com uma abordagem que aproximasse o bacharel dos desafios do mercado de trabalho contemporâneo, que já exigia do operador múltiplas competências.

Em 1991, foi criada a Comissão de Ciência e Ensino Jurídicos no Conselho Federal da OAB, e um de seus objetivos é o diálogo com outras instâncias, entre elas, o Ministério da Educação e Cultura (OAB, 1992). Para Birnfeld (2017), no ano de 1994, foram editadas duas normas revolucionárias para o ensino jurídico: o novo Estatuto da OAB (Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994) e as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito (Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994).

A edição da Portaria nº 1.886/1994²³ pelo MEC sistematizou diversos e profundos debates estabelecidos pela comunidade acadêmica, que já se debruçava com afinco sobre o ensino jurídico no Brasil (SANTOS, 2002). Dessa forma, de acordo com Rodrigues e Junqueira (2002), esta foi a primeira oportunidade na história da educação jurídica em que a comunidade acadêmica não só foi ouvida como, também, teve suas convicções adotadas e respeitadas.

A Comissão de Ensino Jurídico da OAB e a Comissão de Especialistas de Ensino do Direito do MEC coordenaram os trabalhos, alinhando uma articulação de esforços entre o MEC e a OAB (SANTOS, 2002), estabelecendo as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito e iniciando um novo contexto epistemológico para a compreensão do currículo e da prática jurídica (BIRNFELD, 2017).

Com a edição da Portaria nº 1.886/1994 do MEC, houve uma mudança paradigmática no ensino do Direito brasileiro, contemplando as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito, bem como estabelecendo o conteúdo mínimo que esses cursos devem abordar (CORREA, 2020), como se pode inferir da leitura do art. 3º:

²³ Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito (BRASIL, 1994c, on-line).

A alteração da terminologia nas diretrizes, ao inserir o termo “conteúdo mínimo” e não “currículo mínimo”, demonstra a intenção da norma de ressaltar que o curso de Direito não é somente um conjunto de disciplinas e atividades, mas um conjunto de conteúdos, que são reproduzidos por meio de disciplinas e atividades diversas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

Assim, o corpo normativo da Portaria, além da mudança de nomenclatura, estipula aumento na carga horária dos cursos; estabelece o tripé de ensino, pesquisa e extensão; institui a monografia de final de curso, atividades complementares, acervo bibliográfico mínimo, conteúdo mínimo com as matérias fundamentais, profissionalizantes e estágio; inaugura o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); prevê estágio extracurricular; e estatui os convênios entre as instituições para a realização de intercâmbios que fossem usufruídos como atividades (SANTOS, 2002).

A portaria nº 1.886/1994 aduz que o projeto do curso deve compreender tanto a formação teórica (fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica) como a formação prática do bacharel em Direito (BIRNFELD, 2017). Acerca do conteúdo mínimo do curso jurídico, dispõe o art. 6º:

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

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

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade (BRASIL, 1994c, on-line).

O Art. 6º enfatiza, desde o princípio, que o estágio é componente curricular obrigatório, diverso das disciplinas teóricas, em que os conteúdos estão descritos nos respectivos incisos. No entanto, diferentemente das normas anteriores, o estágio, como componente prático, é, pela primeira vez na história do ensino

jurídico, pormenorizado, mais especificamente, no Art. 10 e seguintes (BIRNFELD, 2017).

Para Rodrigues e Junqueira (2002), a Portaria trouxe diversos progressos para a prática jurídica, dentre os quais se destacam:

- a) o estágio, antes intitulado de prática forense, passou a ter a denominação de prática jurídica. Essa substituição de qualificador trouxe no seu cerne uma ampliação de horizontes. Os estágios, antes, estavam voltados para a prática do foro, quando havia alguma prática, como se o Direito somente fosse exercido nesse contexto. No entanto a sociedade contemporânea abrange diversas formas de atuação do profissional jurídico, como as assessorias e consultorias, os institutos paralegais, como a arbitragem, e pré-processuais, como a mediação, entre outras realidades, que clamam por uma formação prática bem mais ampla;
- b) carga horária mínima de atividades em 300 horas, diferentemente da previsão de estágio supervisionado obrigatório contida na Resolução nº 3/1972, que não trazia carga horária mínima, possibilitando às instituições de ensino ofertá-lo de forma reduzida;
- c) o estágio seria desenvolvido em atividades práticas, simuladas e reais. Antes, durante a vigência da Resolução nº 3/1972 do CFE, o estágio supervisionado era realizado em sala de aula, onde a prática forense resumia-se a uma revisitação da disciplina de Direito Processual, adotando-se, somente, uma perspectiva mais dinâmica. Com a edição da Portaria nº 1.886/1994 do MEC, o estágio deveria ser exercido por meio de atividades práticas;
- d) a prática foi ramificada em simulada e real, ou seja, sempre que possível, deveria retratar situações cotidianas da vida profissional, a exemplo dos serviços de assistência jurídica, convênio firmado por grande parte dos cursos de Direito do Brasil. Ato contíguo, a prática simulada deveria reproduzir aquelas situações em que não era viável uma experiência prática concreta durante o estágio supervisionado; e
- e) o Núcleo de Práticas Jurídicas foi instituído como órgão responsável, nos cursos de Direito, pela operacionalização e direcionamento das atividades de estágio realizadas pelos discentes.

A Portaria materializa os anseios da comunidade acadêmica, dos profissionais do MEC, bem como da OAB, de estabelecer, com os Núcleos de Práticas Jurídicas, uma formação consistente dos bacharéis para as vivências da realidade das atividades jurídicas, multiplicando seus horizontes de atuação e, conseqüentemente, fomentando o acesso à justiça, seja por meio da assistência judicial realizada através dos convênios com órgãos do Judiciário ou através dos mecanismos pré-processuais, como a mediação e a arbitragem.

Diante desse novo paradigma da educação jurídica, no âmbito da prática, a determinação expressa para que os cursos instituíam um NPJ foi pensada para que este funcionasse como um laboratório central para as vivências práticas, tornando exequível o Estágio Curricular idealizado em 1972. Assim, o artigo 10º reforça, em seu parágrafo 1º, a noção de gerência do curso sobre esse estágio, ressaltando o caráter pedagógico da prática, fazendo menção à imprescindibilidade da coordenação por professores do curso e da concepção de que as atividades práticas não devem circunscrever-se à práxis da advocacia, mas englobar as demais profissões jurídicas, tais como a magistratura e o Ministério Público (BIRNFELD, 2017).

Já o parágrafo 2º do artigo 10º traz a oportunidade de as atividades de prática jurídica poderem ser viabilizadas por meio de convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juzizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior (BRASIL, 1994c).

Destaque-se, no entanto, que o NPJ não funciona como um substituto da Coordenação Geral de Estágios da Instituição de Ensino, posto que o Núcleo de Prática detém uma competência pedagógica enquanto a coordenação de estágios cuida dos aspectos administrativos, como os convênios e o cumprimento da legislação (RODRIGUES, 2013).

Ressalte-se que o estágio foi devidamente pormenorizado através de quatro artigos (art. 10 a 13) dos 17 que integram a Portaria. Os artigos destacados trouxeram a obrigatoriedade de o curso ser alicerçado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, para que o bacharel tenha uma formação básica, técnico-jurídica e prática (CORREA, 2020).

Faz-se necessário rememorar que a Portaria teve como pressupostos: a) a ruptura com o positivismo normativista; b) a suplantação da ideia de que só é profissional do Direito aquele que exercita a prática forense; c) a refutação da autossuficiência do Direito; d) o sobrepujamento da noção de educação como sala de aula; e) a indispensabilidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática) (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

Nesse contexto de mudanças, há três indicativos que afastam o ensino do Direito no Brasil do modelo de Coimbra, herdado dos primeiros cursos de Direito: o estágio curricular supervisionado (com destaque para a prática), as atividades complementares (com ênfase na extensão) e o trabalho de conclusão do curso (destacando-se a pesquisa). Esses avanços, principalmente nas últimas décadas, derivaram-se das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito no Brasil (PETRY, 2017).

Para Rodrigues e Junqueira (2002), apesar de a portaria ter operado uma mudança de paradigma no ensino jurídico brasileiro, aquela não pode ser considerada como uma diretriz curricular, pois seu objeto não se enquadraria como tal. Já para Correa (2020, p. 111), quando o ementário da Portaria dispõe que “fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico”, apresenta-se uma aparente contradição, posto que a Portaria foi redigida no contexto de uma concepção normativa de currículo mínimo (pois a Lei de Diretrizes e Bases ainda estava vigorando e tratava dos currículos mínimos).

Por mais que a Portaria utilizasse a nomenclatura do conteúdo mínimo, na prática, as instituições trataram o conteúdo como sendo um currículo mínimo, e não como diretrizes curriculares (FEITOSA NETO, 2006). Esse fato fez com que a Portaria nº 1.886/1994 do MEC, em muitos pontos, carecesse de operacionalização, recebendo tratamento meramente formal por parte das instituições de ensino, com cumprimento apenas simbólico (SANTOS, 2002).

Em que pesem as significativas alterações propostas pela Portaria, que almejava “ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos Cursos de Direito nacionais” (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 51), os partícipes desse processo de mudança não estavam imbuídos do mesmo objetivo, assim, a “reforma incidiu em

um mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança” (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 51).

A relação impositiva e pouco dialogal presente entre o corpo docente e discente nas salas de aula da atualidade reflete um pouco dessa herança estrutural das primeiras faculdades estabelecidas, assim como o modelo pedagógico de ensino codificado do Direito, ainda amplamente cobrado em provas de concursos públicos, que mitigam a capacidade crítica, o raciocínio e a criatividade que devem ser estimuladas no arquétipo da educação.

A Portaria nº 1.886/1994 do MEC foi um grande marco regulatório para o ensino jurídico brasileiro e fruto de grandes debates, estudos e pesquisas, tanto da comunidade acadêmica como dos profissionais do Direito, seja por meio da OAB ou dos convênios firmados para a implantação das práticas jurídicas. Mas, como visto, não foi suficiente para uma real mudança de conduta do cotidiano de sala de aula, posto que, para que essa transformação ocorra, faz-se imprescindível o engajamento de todos os partícipes do processo de aprendizagem.

Para que a letra de lei seja efetivamente posta em prática em sala de aula e no cotidiano da vida acadêmica, é preciso disposição daqueles que concorrem para o ensino, pois a norma é um guia para as instituições, entretanto, para que seja exequível, o elemento volitivo dos agentes responsáveis pela mudança é essencial, não só para os cumprimentos dos aspectos formais como, também, para uma significativa renovação dos padrões substanciais de como se ensinar o Direito.

Na contemporaneidade, o ensino do Direito no Brasil deve ser direcionado para a perspectiva de ensino centrada no protagonismo do aluno, desenvolvendo novas competências e habilidades, voltando-se para a aprendizagem crítica sob o papel do profissional jurídico atual. Essa mudança de paradigma está proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

3.2 Formação prática do bacharel em Direito na Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004 e na Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018

Em vigor por cerca de dez anos, a Portaria nº 1.886/1994 do MEC foi revogada pela Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Direito, em observância aos Pareceres Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE nºs 776/97, 583/2001a, 100/2002 e 211/2004, e à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (BIRNFELD, 2017).

A Resolução nº 9, de 2004, do CNE/CES (BRASIL, 2004) teve como foco o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)²⁴, que, diferentemente dos padrões do império e da evolução legislativa anterior, para além de determinar o currículo pleno, deve contemplar a concepção dos objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, cuja previsão encontra-se no parágrafo 1º do art. 2º da referida norma (BIRNFELD, 2019).

As DCNs de 2004 evidenciam que precisam ser contemplados, ao longo do curso, modos de integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de conteúdos e habilidades indispensáveis ao exercício do Direito e uma conexão entre a formação inicial, o exercício da profissão e, ainda, sua formação continuada (BRIGAGÃO, 2020).

Inovando, o artigo 5º da referida resolução traz que o curso deve contemplar em seu projeto pedagógico, bem como em sua organização curricular, os conteúdos

²⁴ Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

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

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

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

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

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

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

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

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

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional (BRASIL, 2004).

e atividades em três eixos²⁵, de forma interligada: o eixo de formação fundamental e formação profissional, com abordagem de conteúdos teóricos, e o eixo de formação prática, com a finalidade de viabilizar a integração entre os conteúdos teóricos e práticos, que poderia abranger o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Curso e as Atividades Complementares (BIRNFELD, 2019).

Ao tratar do eixo de formação prática, entretanto, o inciso III do artigo 5º introduz o estágio, mas não faz menção expressa ao Núcleo de Práticas Jurídicas. O Eixo de Formação Prática, de acordo com o artigo, tem a finalidade de abranger a prática e os conteúdos teóricos – fundamentais e profissionais – descritos nos demais eixos de formação (RODRIGUES, 2017).

A Resolução nº 9/2004 disciplinou o Estágio Supervisionado, seguindo o que já preconizava a Portaria nº 1.886/1994, entretanto com menos especificidades, no Art. 7º, dispondo como “componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”, e estabelecendo que cada instituição, “por seus colegiados próprios”, aprovasse “o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização” (BIRNFELD, 2017, p. 1.224).

Ressalte-se que o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 foi alterado pela Resolução nº 3, de 14 de julho de 2017²⁶, considerando o que consta do

²⁵ I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares (BRASIL, 2004).

²⁶ Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado: I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e

Parecer CNE/CES nº 150/2013, com o intuito de ampliar o exercício do estágio por meio de convênio com órgãos do Poder Judiciário, Antes, a prática supramencionada só podia ser exercida de forma parcial nas instituições conveniadas; agora, há a possibilidade de ser realizada de forma integral. Ademais, fica esclarecido que é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) os serviços de assistência jurídica por ela organizados, desenvolvidos e implantados (BRASIL, 2017).

Antes da alteração proposta pela Resolução nº 3, de 14 de julho de 2017, o §2º²⁷ versava que as práticas de Estágio Supervisionado seriam reprogramadas e reorientadas “de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados”. Com a mudança, passaram a ser passíveis de reorientação “em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno” em procedimento pedagógico que era e continua sendo capitaneado pelo Núcleo de Práticas Jurídicas (BIRNFELD, 2017, p. 1.227).

Observe-se que somente com essa conjugação de ferramentas de ensino, teórico e prático, formam-se discentes habilitados para o atendimento mais amplo e eficaz da comunidade. O profissional age como um facilitador da interpretação da norma e atua na consequente aplicação ao caso concreto, possibilitando diferentes formas de se realizar o acesso à justiça.

Para Rodrigues (2017), da dinâmica entre o estágio e o NPJ, interpretando-se conjuntamente os dispositivos sobre a temática, afirma-se que: a) o NPJ e o estágio continuam como elementos obrigatórios do PPC de qualquer Curso de Direito; b) faculta-se a realização do estágio integralmente – e não somente em parte – fora da IES (estágio externo), e permanece a oportunidade de prosseguir com o

implantados; III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica (BRASIL, 2017).

²⁷ § 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica (BRASIL, 2004).

cumprimento integral ou parcial na própria IES (estágio interno); e c) a normatização do NPJ deve contemplar necessariamente a regulação do estágio.

A nova redação do dispositivo traz clareza quanto aos objetivos do NPJ, expressando a exigência de demonstração efetiva do aprendizado prático, permitindo a compreensão de que os relatórios detalhados das atividades realizadas no estágio externo e sua avaliação acadêmica são fundamentais para a validade do mesmo estágio (BIRNFELD, 2017).

Para um entendimento global do estágio dos cursos de Direito, fazem-se necessárias algumas considerações acerca da legislação geral de estágios no Brasil: a) os estágios, internos e externos, são regidos pela legislação federal vigente aplicável e demandam a orientação, a supervisão e a produção de relatórios; b) os convênios com órgãos, poderes, instituições, empresas ou escritórios que não autorizem a orientação e a supervisão das atribuições dos estagiários não devem ser reputados válidos para fins de aproveitamento do componente curricular; e c) as atividades de supervisão e orientação acarretam a possibilidade de visita ao local de realização das atividades, para a avaliação do estagiário, bem como para averiguar a situação do desenvolvimento das atividades de estágio (RODRIGUES, 2017).

Para Birnfeld (2017), os Núcleos de Práticas Jurídicas não devem ser resumidos em meras centrais de convênios; pelo contrário, podem ser considerados uma central de monitoramento individualizado do aprendizado prático de habilidades e competências de cada um dos alunos que realizem as atividades de estágio supervisionado, trabalho que será mais árduo, principalmente, quando o aprendizado prático deve estar demonstrado, seja com o objetivo de aprovar o estudante ou para a fiscalização da instituição pelos órgãos competentes.

Apesar das alterações promovidas pela Portaria nº 1.886/1994 e das Resoluções nº 9/2004 e nº 3/2017 no âmbito das práticas jurídicas, ainda havia uma lacuna acerca do aprendizado voltado para a tecnologia, habilidade que já era uma realidade das atividades dos profissionais do Direito, com a implantação do processo judicial eletrônico. Era necessário, também, um novo olhar para o enfoque dado pelo Judiciário ao acesso à justiça, com a abordagem através dos meios consensuais de resolução de conflitos, razão pela qual era o momento de pensar em novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito.

Em 2018, entrou em vigor a Resolução nº 5 do CNE/CES (BRASIL, 2018), revogando a Resolução nº 9, do mesmo órgão, expressando a necessidade de um projeto pedagógico curricular consistente, que visasse substituir a cultura do litígio pela do consenso, revelando habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes de Direito, abrangendo as novas tecnologias, metodologias ativas²⁸ e tratamento transversal dos conteúdos, além de uma série de ações para integração entre teoria e prática.

Entre essas ações, incluem-se diretrizes para a implantação e estrutura dos NPJ, possibilitando a construção da capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica, com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito, assegurando ao graduando uma aprendizagem autônoma e dinâmica (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram como ganho normativo a previsão expressa da interdisciplinaridade que envolva saberes de outras áreas formativas, a qual pode incluir atividades simuladas nos NPJ, com flexibilidade organizacional dos PPCs, a fim de se garantir um aprendizado efetivo, consubstanciado na capacidade e abertura para o diálogo, viabilizador de uma aceção mais ampla dos meios de acesso à justiça e da renovação do repertório teórico-conceitual (CUNHA *et al.*, 2015).

A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado baseado nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988), ou seja, as normas orientadoras determinam que a liberdade e o pluralismo são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que enseja uma maior flexibilidade das Instituições de Ensino Superior na organização de seus Projetos Pedagógicos Curriculares desde que seja observada a garantia do padrão de qualidade, também, previsto na Carta Magna (RODRIGUES, 2004).

Para Rodrigues (2019), apesar das mudanças significativas trazidas pelas novas DCNs para os Projetos Pedagógicos Curriculares, sugere-se que as IES

²⁸ “Metodologias ativas são consideradas as centradas no aluno e as interativas, posto que, nelas, há uma participação ativa do estudante. Nesse vértice, o docente deve agir como facilitador, propiciando que o discente possa pesquisar, refletir e decidir, subjetivamente, o que fazer para atingir seus objetivos.” (RODRIGUES, 2019, p. 71).

adotem um modelo disruptivo da cultura de projetos meramente descritivos, a qual, atualmente, verifica-se na maioria das instituições de ensino, pois, com poucas exceções, grande parte traz em seus planos escritos de curso diversas formas de metodologias ativas de ensino que não correspondem ao que é aplicado no dia a dia, em sala de aula (RODRIGUES, 2019).

Para que as inovações propostas se materializem, é fundamental a participação ativa do corpo de docentes nessa mudança de paradigma da educação jurídica, como condutores do processo de ensino, suplantando a exposição tradicional das aulas e introduzindo novos métodos de ensino e a interdisciplinaridade, por meio da transversalidade dos conteúdos, na rotina diária do processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2019).

Muitos professores categorizam os assuntos debatidos em suas matérias e abstêm-se de alinhá-los aos temas transversais, em relevante objeção às políticas que se dedicam a conscientizar o acadêmico quanto à dimensão de determinadas áreas do saber (SOUZA; STOHRER, 2020), bem como afrontando o projeto pedagógico da IES, que, em obediência à legislação, traz previsão expressa sobre a transversalidade temática no ensino jurídico.

Em um curso com abordagem, em sua grande maioria, clássica, como é o curso de Direito, há vieses que precisam ser superados pelos catedráticos mais tradicionais para que estes não promovam, a pretexto da autonomia pedagógica e da liberdade de ensinar, a continuidade de um sistema ultrapassado de ensino que não está mais alinhado com o que propõe o PPC e a nova legislação, corroborando o desvio do programa do curso²⁹.

De acordo com Rodrigues (2017), o planejamento educacional não é limitador da liberdade de ensinar do docente, mas um instrumento de garantia da liberdade de aprender dos alunos, para garantir a efetivação dos objetivos educacionais definidos na Constituição e para que seja cumprida a legislação infraconstitucional que materializa as diretrizes vigentes para os sistemas educacionais.

Dessa forma, entrevê-se que, com a implementação obrigatória das metodologias ativas de ensino pelas IES, adota-se o protagonismo do aluno como

²⁹ Essa mesma linha de pensamento é verificada na obra de Rodrigues (2019), bem como no artigo de Fincato (2010).

elemento essencial do aprendizado, rompendo-se com o modelo expositivo e hierarquizado das salas de aulas que é vislumbrado habitualmente.

A autonomia do aluno é fundamental para atingir a finalidade das metodologias ativas e requer uma apropriação crítica cuidadosa e uma estratégia de implementação que leve em consideração as idiossincrasias de cada realidade. A orientação de protagonismo do aluno demanda que o professor adote ferramentas que permitam ao aluno desbravar seu próprio caminho de aprofundamento reflexivo no encontro entre teoria e prática (GHIRARDI, 2012).

Seguindo essa linha, o artigo 5º das novas DCNs (BRASIL, 2018) traz que o curso de graduação em Direito deverá incluir em seu PPC conteúdos e atividades que atendam as seguintes perspectivas formativas: a) formação geral; b) formação técnico-jurídica; e c) formação prático-profissional. Abordar-se-á cada uma dessas perspectivas em tópicos específicos.

3.2.1 Formação geral e os conteúdos transversais

A preocupação com a formação do graduando em Direito para além das disciplinas dogmáticas próprias do ensino jurídico, desde muitos anos, vem despertando o olhar e debates de grande parte da comunidade jurídica, principalmente, daquela parcela que enxerga o Direito como instrumento de transformação social (STRECK, 2014).

Sabe-se que, segundo Almeida, Souza e Camargo (2013), o perfil do ensino do Direito pautado em abordagens legalistas é insuficiente para abarcar as transformações da sociedade, sejam elas sociais, políticas ou econômicas. A demanda por inclusão de disciplinas capazes de preparar o discente para lidar não só com os casos práticos como, também, para a compreensão da origem das problemáticas complexas enfrentadas após o curso de graduação é crescente.

Como o ensino jurídico é o pilar da formação dos profissionais e operadores do Direito no país, surge, dos bancos das universidades, uma grande variedade de exercitores jurídicos que devem (ou, pelo menos, deveriam) estar capacitados para atuar em defesa da justiça.

Levando-se em consideração que, até o advento das novas DCNs, o ensino jurídico no Brasil estava fundado em uma construção normativa fechada, em que o currículo engessado não permitia um diálogo eficiente com outros campos do

conhecimento, há, com a autorização legislativa para a flexibilidade dos projetos pedagógicos e a previsão obrigatória dos conteúdos transversais, o início da viabilização desse diálogo, balizando essa integração dos saberes.

É o que determina o artigo 5º, inciso I, da Resolução nº 5/2018 quando traz que a formação geral tem como objetivo fornecer os elementos fundamentais do Direito ao estudante, proporcionando-os com o conhecimento filosófico e humanístico, bem como com as novas tecnologias da informação, englobando saberes de outras áreas formativas (BRASIL, 2018).

Não obstante os esforços das universidades em revisar seus programas pedagógicos, realizando a inserção de algumas disciplinas zetéticas³⁰ no início do curso, método que pode ser compreendido como um modelo que busca interpretar determinado fenômeno jurídico a partir de outras áreas do conhecimento, a exemplo da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, entre outras, vislumbra-se uma carência de se operacionalizar essa interdisciplinaridade na prática.

Essa dificuldade é verificada, principalmente, pela abordagem que é dada no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada ao se ministrarem as aulas pelos profissionais não desperta no aluno o interesse e a importância prática desse diálogo entre as disciplinas, levando-o a acreditar que estas possuem uma relevância secundária para o exercício da profissão, pois a interdisciplinaridade não se concretiza com discursos isolados; deve-se proporcionar ao discente uma perspectiva relacional e axiológica ao se agregarem conteúdos de cosmovisões diversas ao estudo do Direito.

Embora não haja a determinação de um conteúdo obrigatório na formação geral pelas novas DNCs, diferentemente do que estabeleciam as DCNs de 2004 (oportunidade em que se privilegiou uma variedade de disciplinas, mas não a qualidade da abordagem), há uma preocupação com a necessidade de se

³⁰ “O campo das investigações zetéticas do fenômeno jurídico é bastante amplo. Zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política etc. Nenhuma dessas disciplinas é especificamente jurídica. Todas elas são disciplinas gerais, que admitem, no âmbito de suas preocupações, um espaço para o fenômeno jurídico. À medida, porém, que esse espaço é aberto, elas incorporam-se ao campo das investigações jurídicas, sob o nome de Sociologia do Direito, Filosofia do Direito, Psicologia Forense, História do Direito etc. Existem, ademais, investigações que se valem de métodos, técnicas e resultados daquelas disciplinas gerais, compondo, com investigações dogmáticas, outros âmbitos, como é o caso da Criminologia, da Penologia, da Teoria da Legislação etc.” (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 52).

estabelecer um contato efetivo e profundo do Direito com as outras áreas do conhecimento.

Tanto é que o artigo 3º, *caput*, da Resolução, afirma que o curso de graduação em Direito deve garantir ao estudante uma sólida formação geral e humanística, que contribua para sua capacidade de análise e domínio de conceitos, bem como para sua habilidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além da demonstração de autoridade na aplicação das formas consensuais de composição de conflitos, somada às competências reflexiva e crítica, que promovam o aprendizado, a autonomia e a dinâmica indispensáveis ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

Para atingir os objetivos propostos, de assegurar uma formação geral e humanística, faz-se necessário o estudo dos temas transversais obrigatórios destacados nas legislações esparsas e que são lembrados nas novas DCNs, tais como as políticas de educação ambiental, direitos humanos, de educação para a terceira idade, políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras (RODRIGUES, 2019).

Com isso, a demanda do mercado por profissionais especializados passa, necessariamente, pela interdisciplinaridade, com formações complementares (e não antagônicas) para a construção de espaços dialógicos e integradores de conhecimentos. E, quanto mais intrincada a demanda apresenta-se, mais inspiradora será para o surgimento desses espaços de interseção e perseguida a necessidade da busca por conhecimentos especializados que precisam ser inseridos nas atividades interdisciplinares. Constitui-se, assim, uma relação dialética (BURSZTYN *et al.*, 2005)³¹.

A transversalidade, uma vez implementada substancialmente nos cursos de Direito, saindo do papel e, efetivamente, inserida na cultura do ensino, permitirá a formação de estudantes mais conscientes de seu papel na sociedade, com uma visão holística da realidade social, incorporando diversos saberes e ampliando sua capacidade cognitiva.

³¹ Nesse mesmo sentido, Bursztyn (2004), Jacobi (2005) e Morin (2003).

Essa transcendência na educação jurídica, no entanto, conforme ressaltado, deve vir acompanhada de um planejamento pedagógico inclusivo, participativo e democrático, fruto do engajamento dos docentes e discentes, por meio de uma ação coordenada e propositiva entre todos os responsáveis e instâncias para a realização dessa mudança estrutural na matriz curricular, de modo que os resultados esperados sejam efetivamente alcançados.

3.2.2 Formação técnico-jurídica e as competências

A formação do aluno, a qual abrange, além do ensino dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito contextualizados de acordo com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, como pretende o artigo 5º, inciso II, das novas DCNs (BRASIL, 2018), está inserida em uma cultura de ensino jurídico capaz de colocá-lo em contato, ao longo de todo o curso, com o fenômeno jurídico, complexo como ele se apresenta. Isso, provavelmente, tornará o estudante um profissional capaz de movimentar-se com mais desenvoltura no mercado jurídico contemporâneo.

É possível dizer que os conteúdos e competências a serem inseridos no eixo de formação profissional devem envolver os diversos ramos dos Direitos público e privado e dos Direitos material e processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma sistemática e contextualizada, levando em consideração a evolução do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional (RODRIGUES, 2019).

As disciplinas previstas no inciso II do citado artigo 5º são basicamente as já conhecidas de muitos anos, nas matrizes curriculares das IES brasileiras e que dão forma ao conteúdo dogmático propriamente dito das Ciências Jurídicas. São disciplinas basilares para a formação do bacharel em Direito, como Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual, com exceção de Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, que foram inseridas nessa última resolução (BRASIL, 2018).

Sabe-se, no entanto, que uma formação, puramente, legalista e autômata não promove profissionais preparados para lidar com as demandas da

contemporaneidade³². As competências dos estudantes de Direito devem ser ampliadas e desenvolvidas nas Diretrizes Curriculares, permitindo a esses discentes uma visão sistêmica das possibilidades e consequências do cabimento e aplicação das normas jurídicas nas relações sociais, propiciando uma nova perspectiva de pensar e entender a Ciência em foco.

É preciso formar profissionais capazes de gerir a atividade jurídica escolhida após a graduação, por meio de metodologias ativas, com a expansão do aprendizado prático, dotando esses profissionais de ferramentas úteis para otimizar o trabalho e reduzir os custos da ineficiência. A conjugação entre a abordagem zetética do Direito e o desenvolvimento de capacidades analíticas e práticas de resolução de problemas tornou-se exigência de mercado (RODRIGUEZ; FALCÃO, 2005).

Nessa ordem de ideias, a Resolução CNE/CES n° 5/2018 trouxe de forma expressa, em seu artigo 4º, que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais (BRASIL, 2018).

Assim, há uma determinação explícita, para que sejam trabalhadas essas competências nos graduandos, e deve haver a previsão nos PPCs não só formalmente, para fins avaliativos, mas de forma substancial, indicando como essa capacitação será promovida, a fim de que o aluno atinja o perfil almejado pela IES, e mencionando o caminho pedagógico que será desenvolvido e os critérios de acompanhamento do discente que serão empregados para mensurar esse aprendizado (RODRIGUES, 2019).

A efetivação do direito fundamental de acesso à justiça, na contemporaneidade, está diretamente ligada à existência de profissionais competentes o suficiente para entender e aplicar a norma de maneira a potencializar a concretização da busca pela justiça (ECONOMIDES, 1999).

Saliente-se que, de acordo com Rodrigues (2019), essas competências não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas, sim, ao longo do curso, em um processo de apropriação do conhecimento a ser perseguido pelo aluno, para

³² Essa mesma linha de pensamento é verificada na obra de Rodrigues (2019), bem como no artigo de Fincato (2010).

adequar a formação do estudante de Direito às novas exigências do mercado. O ensino da dogmática jurídica deve ser abordado de maneira que seja possível compreender seu viés prático no que diz respeito à sua utilização para a resolução de problemas jurídicos reais.

3.2.3 Formação prático-profissional

Dando sequência ao tripé que compõe as perspectivas formativas do PPC, tem-se a formação prático-profissional, que, segundo dispõe a Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 5º, inciso III, “objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente, nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o Trabalho de Curso” (BRASIL, 2018, s.p.).

A formação tem a peculiaridade de ser tanto uma perspectiva como um conteúdo que deve ser tratado de maneira transversal nas demais perspectivas formativas, dada sua relevância no contexto atual, de dinamizar o estudo do Direito com as necessidades de um mercado de trabalho, extremamente, fluido e complexo da sociedade hodierna (RODRIGUES, 2019).

Nas práticas jurídicas, as competências vistas no tópico anterior são trabalhadas de forma mais enfática. Essas práticas são o espaço próprio para interação do conteúdo adquirido nas formações gerais e técnicas com as demandas sociais que impõem o ritmo do jurista na lida diária do exercício profissional.

A tarefa da academia, do ponto de vista das práticas didáticas, é a de multiplicar as formas, implicações e domínios desse subconjunto das práticas profissionais e acadêmicas avançadas, hoje, inconscientes e limitadas, para transformá-las em práticas prolongáveis e refletidas, centrais para o processo de ensino-aprendizagem da Escola (RODRIGUEZ; FALCÃO, 2005).

Ressalte-se que ao jurista não cabe tão somente a repetição das leis ou dos julgados já emanados pelos tribunais pátrios, mas o papel de protagonista de novas teses. A falta de preparo dos atores processuais nesse quesito, de inovadores jurídicos, também, repercute na falta de capacitação do operador do Direito para as vantagens de se economizar a justiça, com o fomento das práticas colaborativas e formas extrajudiciais de resolução de conflitos, que são instrumentos de acesso à justiça.

Como contribuição para um mundo globalizado e em constante transformação, Feferbaum *et al.* (2020) destacam a importância do ensino jurídico no desenvolvimento de novos saberes e competências, tais como empreendedorismo, parceria, criatividade, gestão, inovação e liderança. É preciso capacitar os profissionais do Direito para liderar equipes, interagir com diferentes áreas, integrar tecnologia à atuação, agir de maneira colaborativa e com ética para concretizar projetos complexos que envolvem diferentes atores sociais.

Criar soluções mais adequadas ao caso concreto e promover respostas mais rápidas aos jurisdicionados, fomentando o acesso à justiça e aumentando a confiança das pessoas tanto no Poder Judiciário quanto nas demais formas de jurisdição, é o que se espera do operador do Direito. E nesse ponto deve-se destacar a importância do NPJ como eixo central dessa formação, que poderá ser reprogramada e reorientada em função do aprendizado teórico-prático, de acordo com o artigo 6º, parágrafo 4º, da referida Resolução (BRASIL, 2018).

Para que essa reorientação seja concretizada, entretanto, faz-se necessário um perfil docente adequado nos NPJ, com professores que devem necessariamente exercer o Direito, notoriamente, a advocacia. Para além disso, o docente deve transpirar o compromisso que decorre de sua função social, o que o afasta do modelo tradicional das aulas (FINCATO, 2010).

O NPJ é o ambiente mais promissor para resgatar e desenvolver a criatividade jurídica, a problematização do Direito e para promover sua reaproximação com a realidade social e com a ética (FINCATO, 2010). Realiza-se um movimento positivo de construção – e não de desconstrução de uma mentalidade já formada (SALLES *et al.*, 2010), com a implementação de metodologias ativas capazes de desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para se comportarem de maneira autônoma no mercado de trabalho.

É importante, contudo, destacar que a implementação dessa nova cultura de formação não deve ser concretizada em uma estrutura de formação tradicional, realizada em um ambiente de ensino pensado e voltado para o ensino dogmático, e não para o ensino prático, mas deve ser desenvolvida por meio de atividades reais ou simuladas, que proporcionem uma vivência mais profunda pelo estudante de

Direito da dinâmica de trabalho que terá que lidar ao sair dos bancos das faculdades.

Dentro dessa proposta, as DCNs trouxeram novidades para o planejamento curricular, encontradas no artigo 6º, parágrafo 5º, como a previsão de que “as práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados nos termos definidos pelo PPC” (BRASIL, 2018, s.p.).

São as práticas jurídicas quem aproximam e realizam a conexão do estudante com o mundo profissional e, nesse contexto, (re)pensar o papel dos Núcleos de Práticas Jurídicas como locais de integração desse conhecimento teórico e prático dentro da estrutura curricular do curso de Direito, inclusive como instrumento de promoção do acesso à justiça, enquanto componente do processo de aprendizagem, é algo que deve estar presente quando do planejamento pedagógico pelas IES.

A introdução de metodologias ativas no ensino jurídico, desenvolvendo os aspectos gerenciais da atividade jurídica, além de já encontrar permissivo legal, permite a construção de competências que possibilitam ao bacharel em Direito a transcendência da dogmática imperativa no curso para uma diversidade de saberes que promovem o preparo do operador jurídico para o atendimento das demandas da sociedade contemporânea, o que se consubstancia na identificação da melhor solução para os problemas com um menor custo e uma maior efetividade do provimento jurisdicional.

Com a mudança abrupta de paradigma da metodologia de ensino, tradicionalmente, utilizada no ensino jurídico brasileiro, experiência de transformação vivida durante o período pandêmico da COVID-19, estabelece-se o ensino remoto emergencial como modelo de aprendizagem, e acelera-se a modernização das metodologias de ensino já destacadas nas novas DCNs.

Com o agravamento da pandemia de COVID-19, o ensino superior precisou se adaptar ao novo contexto do uso de tecnologias para mediar o processo de aprendizagem, alterando repentinamente a forma de ensinar, pautando-se através de legislações emergenciais que destacam a autonomia de cada instituição para conduzir os novos rumos dessa complexa relação entre professor, aluno e ambiente virtual de sala de aula.

3.3 O NPJ no contexto das alterações legislativas para o ensino do Direito no período pandêmico

Em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) editou a Portaria nº 343, de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto perdurasse a pandemia, deixando a cargo das IES a definição das disciplinas que poderiam ser substituídas, bem como a disponibilização de ferramentas aos discentes para o devido acompanhamento dos conteúdos ofertados e a realização de avaliações durante o período, viabilizando a continuidade das aulas em curso no ensino superior brasileiro (BRASIL, 2020a).

Essa abertura legislativa permitiu não só o ensino remoto, mas, também, a manutenção dos calendários, horários letivos, pagamentos de horas-aulas integrais aos docentes (pois estes estariam integralizando sua carga horária da mesma forma que o fariam nas aulas presenciais), bem como a cobrança integral de mensalidades, preservando a autonomia das IES (RODRIGUES, 2020).

A Portaria nº 345 do MEC, de 19 de março de 2020, faz alterações à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, da mesma casa ministerial, vedando, de forma expressa, a substituição das aulas presenciais pelas aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação no caso de práticas profissionais de estágios e de laboratório (BRASIL, 2020b). Essa previsão normativa impactou diretamente os cursos de Direito relativamente à forma de condução das atividades no âmbito do Núcleo de Práticas Jurídicas.

No NPJ, são realizadas atividades de prática profissional presenciais, como, por exemplo, o atendimento das partes nos serviços de assistência jurídica prestados pelas IES. Nesse caso, se a previsão do Projeto Pedagógico Curricular dispuser que as atividades do NPJ serão exercidas de forma presencial, estas não poderão ser desempenhadas remotamente. Entretanto se, no PPC e no Regulamento do NPJ, já houver previsão de atendimento virtual, ou seja, o atendimento remoto já era efetuado antes da pandemia e da edição da Portaria MEC nº 343, de 2020, não há óbice à manutenção das atividades (RODRIGUES, 2020).

Portanto o intuito da portaria é o de evitar a troca das práticas reais dos estágios por atividades simuladas. Enfatize-se que essa proibição, nos cursos de Direito, é somente no que tange ao atendimento presencial ao público, realizado nos

serviços de assistência jurídica, posto que as atividades já em funcionamento de forma remota, como o processo eletrônico, não são alcançadas pela proibição (BUSTAMANTE; ARAÚJO; CÂMARA, 2020).

Posteriormente, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do MEC, revogando as Portarias de nºs 343 e 345, de 2020 (BRASIL, 2020c), traz uma normatização mais flexível que as pretéritas, alargando as opções no âmbito das práticas jurídicas desempenhadas nos estágios. Dessa forma, é fundamental reavaliar os PPCs dos cursos de Direito mesmo que transitoriamente, para introduzir as modificações que contemplem as atividades remotas ou à distância (EaD³³), seja através de aulas síncronas ou assíncronas (RODRIGUES, 2020).

Percebe-se que as edições das citadas portarias foram no sentido de viabilizar a permanência das aulas no ensino superior, com a utilização dos meios eletrônicos, através das aulas remotas síncronas, possibilitadas por meio de plataformas de videoconferência, já, largamente, conhecidas no âmbito corporativo.

Essa necessidade, deflagrada em meio à crise sanitária causada pela COVID-19, abriu caminhos para a adoção de novas metodologias de ensino e para a criatividade docente no processo de ensino e aprendizagem, o que se pode dizer que é algo possível de ser visto como um avanço nos cursos jurídicos, que clamam tanto por uma prática de ensino mais vinculada às metodologias ativas, que provoque uma maior participação dos discentes.

Nessa ordem de ideias, é válido afirmar que essa nova forma de ensinar pode levar o ensino jurídico mais rapidamente ao encontro dos anseios da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 5, de 2018, cuja obrigatoriedade de implementação foi prorrogada, também, em razão da pandemia.

A autorização legislativa para a flexibilidade dos projetos pedagógicos e a previsão, mesmo que temporária, para as aulas remotas, por intermédio da edição das portarias durante o período pandêmico, oportuniza uma gama de novas tecnologias a serem implementadas no ensino do Direito.

³³ “EaD é um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, uma vez que alunos e professores ficam predominantemente separados espacial e/ou temporalmente. Esses meios tecnológicos, especialmente, a internet, funcionam como conectores entre os agentes desse processo de ensino e aprendizagem.” (MORAN, 2002, on-line).

Como já explicitado, uma formação legalista não prepara profissionais para lidar com as demandas da contemporaneidade³⁴. As competências dos estudantes de Direito devem ser ampliadas e desenvolvidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e a abertura normativa conferida pelas Portarias do MEC viabilizou essa formação, agora, no modelo EaD de ensino.

A estrutura tradicional das matrizes curriculares e a resistência dos docentes mais conservadores ao uso de novas tecnologias de ensino têm obstado uma difusão da EaD no ensino jurídico, mas essa ferramenta é cada vez mais utilizada e valorizada enquanto metodologia prática e inclusiva, que oportuniza novas formas de democratização da educação (BENNET, 2014).

Faz-se necessário, portanto, instigar nos alunos a busca pelas respostas, a superação da memorização displicente e descompromissada. É preciso independentizar o graduando, fomentar seu pensamento crítico, lógico e, principalmente, autônomo (FINCATO, 2010), pois o profissional do Direito precisa desenvolver competências que vão além da aplicação simples da norma como um meio de concretizar a prestação jurisdicional eficiente, ainda mais agora, quando a aprendizagem está se dando fora do ambiente físico de sala de aula.

Saliente-se que, sem conscientização social dos partícipes que interagem na atividade educacional, sem a busca de uma acertada formação dos profissionais responsáveis pela promoção da justiça, tais como os advogados, juízes, defensores, membros do Ministério Público, experiencia-se uma profunda dificuldade de consolidação do Estado Democrático de Direito e da materialização de seus objetivos, com a construção de uma sociedade, verdadeiramente, livre, justa e fraterna (RANIERI, 2003).

Nesse contexto de transformação do ensino do Direito, promovido pelas novas Diretrizes Nacionais Curriculares, percebe-se que a legislação editada para o período de pandemia, mesmo que de forma abrupta, acelerou o processo de mudanças na relação de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos, com a adoção de metodologias ativas e uso de novas tecnologias.

³⁴ Essa mesma linha de pensamento é verificada na obra de Rodrigues (2019), bem como no artigo de Fincato (2010).

Essa abertura ao uso da ferramenta EaD pelas IES acomoda uma demanda do mercado de trabalho por profissionais mais preparados para as dinâmicas da contemporaneidade, já que não só o processo é eletrônico³⁵, mas as audiências já são realizadas por videoconferência³⁶, as citações já são permitidas por meio do aplicativo de mensagens do *WhatsApp*³⁷, e vários atendimentos, no Poder Judiciário, já podem ser feitos de forma remota³⁸.

Um ambiente de aula, exclusivamente, remoto, no entanto, é suficiente para desenvolver todas as competências e habilidades necessárias para a formação dos alunos? As ferramentas de educação disponíveis para a EaD contemplam uma dinâmica de ensino-aprendizagem inclusiva e que fortalece as relações humanas? É preciso ponderar todas essas e outras questões que perpassam essa análise do ensino jurídico remoto emergencial.

O termo “sala de aula” já vem sendo utilizado há séculos, para designar local de ensino aos alunos pelo professor, o que desvela a reprodução de um formato em que o discente ocupa o centro dessa estrutura para transmissão do saber (DUSSEL; CARUSO, 2003). No entanto esse ambiente tem se transformado, e os cursos de Direito precisam estar em sintonia com as novas tecnologias; não podem ignorar essa importante dimensão de sentido dos novos *locis* de ensino (FIORILLO; LINHARES, 2013).

Segundo Kenski (2012), o acesso à tecnologia e o impacto desta no cotidiano exigem uma reflexão profunda sobre as formas de ensinar e aprender. Há uma nova dinâmica social, uma nova forma de o estudante compreender o mundo. Antes, o espaço de ensino era presencial; hoje, ele é múltiplo. O desenvolvimento metodológico do conteúdo segue uma nova lógica com uma profunda alteração da

³⁵ A Lei nº 11.419, de 2006, dispõe sobre a informatização do processo judicial e dá outras providências. Está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11419.htm. Acesso em 07 mar. 2021.

³⁶ A Lei nº 11.690, de 2008, dispõe sobre audiências por videoconferência no processo penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11690.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

³⁷ O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2017, aprovou por unanimidade a utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta para intimações em todo o Judiciário. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/whatsapp-pode-ser-usado-para-intimacoes-judiciais>. Acesso em: 07 mar. 2021.

³⁸ A Resolução do CNJ nº 345, de 09 de outubro de 2020, autorizou a adoção pelos Tribunais das medidas necessárias à implementação do “Juízo 100% Digital” no Poder Judiciário. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3512>. Acesso em: 08 mar. 2021.

concepção de atuação docente, o qual deve guiar-se como um facilitador do aprendizado, e não como detentor do monopólio do saber.

As instituições de ensino, nas sociedades ditas pós-modernas, estão a cada dia rompendo as barreiras físicas e circunscritas que, em outros tempos, limitavam o ensino às paredes das salas de aula. Esse confinamento desfez-se, e a ambiência tecnológica e globalizada rompe de forma definitiva com as noções tradicionais de tempo e espaço na educação, alcançando diferentes partes ao redor do mundo, como um novo paradigma de futuro que já não pode ser negado ou retrocedido – a EaD é uma realidade de grandes proporções (GHIRARDI, 2015).

Portanto é preciso reconhecer os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender, o que não significa descartar todo o caminho percorrido ao longo dos anos pelas linguagens oral e escrita, nem mitificar o uso de computadores no ensino, ou fomentar seu uso indiscriminado, mas é preciso que se enfrente com critérios essa nova forma de se conhecer (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2010).

Rocha (2020), entretanto, pondera que a inovação, por si só, não seria capaz de transformar o modo de ensinar e aprender Direito no Brasil, uma vez que, para realizar a verdadeira reforma do ensino jurídico, ter-se-ia que implementar algo muito simples, mas de grande complexidade no atual contexto político e cultural do país, que seria alterar a forma de seleção e promoção dos professores e o regime jurídico da liberdade acadêmica.

Os debates em torno da temática, no entanto, com suas marchas e contramarchas, são indispensáveis, para que os projetos pedagógicos dos cursos possam, finalmente, chegar a bom termo e transformar-se em referências para novas formas de pensar e de agir no mundo (GHIRARDI, 2020), de acordo com as atuais exigências do mercado de trabalho, cada vez mais tecnológico. Porém a implantação de um novo modelo curricular exige um programa de formação pedagógica contínua que seja institucionalmente estabelecido (MASETTO; ZUKOWSKY-TAVARES, 2013).

Quando se fala de utilização de recursos tecnológicos para a constituição da aprendizagem, vale lembrar que o que acontece no ambiente digital é uma maior autonomia de caminhos e autodesafios (PELLANDA, 2009). Trata-se de novas

maneiras de ensinar o Direito como forma social e objeto de ciência, a partir de novos arquétipos que transformam a universidade, tendo em vista o impacto intenso no cotidiano. E essas pujantes modificações no Direito determinam sua transformação como objeto de investigação e de ensino e convidam a uma nova dinâmica para a construção de saberes dentro do espaço universitário (GHIRARDI, 2009).

Neste contexto de pandemia e implantação do ensino jurídico remoto emergencial nas IES, outra demanda existente nos espaços das faculdades restou ainda mais evidente: a desigualdade social. Com a mudança abrupta da forma de ensino, muitos alunos viram-se excluídos tecnologicamente do processo pedagógico, seja porque não tinham acesso à rede mundial de computadores³⁹ ou mesmo pelo fato de sequer terem computadores⁴⁰ para assistirem às aulas com mais conforto.

Além desse fator, deve ser considerado que, até para aqueles que têm acesso à internet, a diversidade de ferramentas de EaD, tais como *Zoom*, *Hangouts*, *Microsoft Teams* e *Google Meet*, entre outras, exige uma adaptação para esse formato de ensino, bem como uma formação contínua. Os docentes, que não estavam devidamente preparados para ministrar aulas em plataformas on-line, foram diretamente impactados e transplantaram o método de ensino presencial para o virtual, mas os discentes, com o passar das semanas, foram demonstrando cansaço das telas e das longas aulas, pois o impacto do tempo é diferente presencial e virtualmente (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020b).

No Relatório de Monitoramento Global da Educação, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020)⁴¹, constatou-se que 88% (oitenta e oito por cento) dos professores, no Brasil, nunca haviam ensinado remotamente antes da pandemia, fato que demonstra a necessidade de capacitação técnica do corpo docente brasileiro para o uso das

³⁹ Para um melhor enfrentamento da problemática, a Universidade Federal do Ceará disponibilizou *chips* para acesso à internet aos seus alunos. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/14841-estudantes-da-ufc-em-fortaleza-recebem-chips-para-acesso-a-internet-na-reitoria-assista-a-reportagem>. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁴⁰ A Universidade Federal do Ceará lançou edital de auxílio financeiro para os estudantes em situação de vulnerabilidade, para aquisição de computadores. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/2020-prae-edital-11-aid.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

⁴¹ Informação constante no Relatório de Monitoramento Global da Educação, América Latina e Caribe: Inclusão e educação: todos sem exceção, principais mensagens e recomendações, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por. Acesso em: 22 de mar. 21.

novas tecnologias, com a participação de todos os atores do processo de aprendizagem, compartilhando não só conhecimento, mas, também, recursos para garantir uma educação inclusiva.

Para Formiga (2009), o ensino na modalidade EaD demanda docentes empáticos, inclinados à inovação, capacitados, conscientes do modo de realização de atividades e da postura a ser adotada na modalidade de ensino à distância para uma melhor adaptação e alcance dos objetivos, inicialmente, almejados quando da conclusão do processo educativo; professores alinhados às constantes mutações e impermanência a que essa seara está sujeita em decorrência da influência da globalização.

Dessa forma, o olhar para o ensino do Direito deve transcender, buscando-se adequar as metodologias, para que contemplem essas novas maneiras de ensinar, oportunidade em que o professor exerce o papel de orientador da formação do aluno, dispondo de diversos recursos para o aprendizado e possibilitando o desenvolvimento de variadas habilidades e competências, que, antes, eram limitadas ao ambiente presencial e pouco inovador das salas de aula tradicionais.

Essas questões precisam ser ponderadas quando se discute sobre a possibilidade de implantação da EaD de forma integral, nos cursos de Direito e sobre o modo como essa ferramenta de ensino será incorporada nas IES. Atualmente, a Ordem dos Advogados do Brasil é contrária à implantação da graduação em Direito, integralmente, à distância, considerando a dimensão continental do nosso país e a quantidade de egressos sem a qualificação adequada para lograr êxito na aprovação do exame da Ordem, fruto de cursos que oferecem uma preparação inadequada, o que pode ser agravado em uma formação, totalmente, virtual⁴².

Nesse mesmo sentido, a Portaria do MEC nº 2.117, de 2019, regulamenta o ensino a distância na organização pedagógica e curricular nos cursos de graduação presenciais das IES e estabelece, para a modalidade virtual, um limite de 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso, incluídas nesse cômputo as atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD (BRASIL, 2019). Essa

⁴² Nesse sentido, consultar o posicionamento do presidente da Comissão Nacional de Estudos Constitucionais do Conselho Federal da OAB. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/57720/oab-e-contra-a-implantacao-de-graduacao-de-direito-totalmente-a-distancia?argumentoPesquisa=cursos+jur%u00edicos>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

barreira regulatória emerge da preocupação com a mercantilização da educação no ensino superior e, no caso dos cursos de Direito, com a grande probabilidade de cursos jurídicos tornarem-se coletâneas de palestras (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020a).

A tecnologia não substitui a reflexão metodológica, mas impulsiona sua sofisticação. O fato de a internet e o mundo virtual terem reconfigurado as relações de espaço, impacto de trabalho e tempo, como apontado, é um fator a mais – de enorme relevância, claro – a compor o contexto que todo professor precisa examinar antes de traçar sua estratégia de curso. Ele deverá ser capaz de entender as possibilidades e limites que lhe oferecem as novas mídias e linguagens, sem o que estará arriscado a tomar uma decisão sobre o formato de sua aula com base em um repertório muito pobre de alternativas (GHIRARDI, 2016).

Afinal, o ensino jurídico remoto emergencial traz clareza de que o uso de novas tecnologias e EaD, por si só, não é capaz de promover as mudanças necessárias no ensino, pois metodologias ativas não são sinônimo de aulas virtuais; muito pelo contrário. As metodologias capazes de desenvolver o protagonismo do aluno podem ser contempladas em ambos os espaços, seja na sala de aula presencial ou nas aulas remotas, síncronas ou assíncronas. Mas, também, é possível afirmar o quanto as novas tecnologias podem agregar, positivamente, às aulas, tornando-as mais criativas e mais interessantes para os alunos.

O docente precisa adquirir conhecimentos sobre as novas tecnologias e a utilização do espaço cibernético de modo dinâmico e cooperativo, para facilitar a construção mais ampla e integrada do saber pelos alunos (VIEIRA, R., 2011). Esse aspecto é categórico para a mudança educacional e para a melhoria da qualidade do ensino, bem como está relacionado à edificação de um projeto de educação mais cidadã, que traz condições de formar pessoas capazes de produzir e transformar a própria existência e a dos demais (CARVALHO, 2005).

É necessário que a classe docente esteja preparada para criar, adaptar, moldar e reinventar modelos de ensino, de modo a permitir o diálogo entre teoria e prática, para se construírem profissionais e seres humanos completos (ROCHA; MAGALHÃES, 2020).

A formação do estudante como um agente de mudança social emerge, também, do convívio com os colegas, nos espaços da faculdade, do diálogo com os professores nos corredores e da troca de contatos que se estabelece no ambiente acadêmico, fatores que não são experienciados nas salas de aulas virtuais, por se mostrarem mais solipsistas.

A pandemia acelerou a inserção de novas tecnologias e desbravou as fronteiras da resistência que permeava o ensino tradicional do Direito, mas trouxe reflexões sobre a importância dos espaços de convivência. Os agentes propulsores da mudança são o preparo do professor, o investimento das IES em treinamentos e em múltiplas ferramentas de ensino, o engajamento do corpo discente e um ambiente colaborativo de aprendizado. Essa complexidade de fatores é o que fará a diferença na relação humanizada, democrática e inclusiva de ensino e aprendizagem.

As aulas remotas na integralidade das disciplinas, em razão da pandemia causada pela COVID-19, ampliaram as formas de ensinar e aprender dos cursos de Direito, rompendo a resistência à adoção de novas ferramentas pelo corpo docente, que precisou se adaptar às tecnologias disponíveis para dar continuidade às aulas e ampliar a convivência com os discentes.

Com o passar dos meses, no entanto, a ampla experiência do ensino remoto emergencial vem se mostrando insuficiente para o desenvolvimento das competências e habilidades mais complexas da formação humana do discente, a qual vai além da transmissão do conteúdo, especialmente, no que tange às disciplinas práticas.

A formação de profissionais dotados de criatividade, empatia, senso de pertencimento à comunidade e agir colaborativo requer um ambiente de convívio coletivo, e os espaços físicos das faculdades, como a biblioteca, os laboratórios e até mesmo os espaços de convivência, contribuem para essa educação holística do estudante.

Vislumbra-se que é preciso uma reflexão acerca das formas de se implementarem as metodologias ativas e as novas tecnologias nos cursos de Direito, contemplando as perspectivas formativas em todas as suas dimensões, possibilitando o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizado,

desenvolvendo no estudante as competências específicas para sua atuação no mercado de trabalho contemporâneo, extremamente, desafiador ante a realidade complexa descortinada com os efeitos deletérios da pandemia da COVID-19, mormente, com os obstáculos oriundos da digitalização dos trabalhos docentes.

4 O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS COMO ESPAÇO FORMATIVO DA IDEIA DE ACESSO À JUSTIÇA

O presente capítulo busca fazer um estudo acerca da educação voltada para a construção das competências e habilidades dos profissionais jurídicos nas instituições de ensino superior em Direito, como forma de adequar o ensino ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Direito e preparar seus discentes para a resolução das situações complexas que permeiam a realidade social da contemporaneidade, dentre elas a capacidade de formar o estudante para o acesso à justiça.

Defende-se que, por meio das metodologias participativas de ensino, o objetivo de desenvolver as competências e habilidades do estudante de Direito pode ser alcançado, posto que o protagonismo do aluno, como centro do aprendizado, muda o paradigma educacional tradicional do professor como personagem principal do processo educativo. Desloca-se a perspectiva de ensino para os sujeitos, e não para o objeto do conhecimento.

Por fim, retoma-se o argumento central da presente pesquisa, de formação do estudante do Direito para o acesso à justiça, como mais uma alternativa de efetivação desse direito humano e fundamental, colocando-se o NPJ como local ideal de formação prática do discente para o entendimento da ideia de acesso à justiça por meio de metodologias ativas de ensino para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Assim, os graduandos são capacitados para um exercício profissional estratégico, voltado para a solução criativa de conflitos, que atenda as necessidades dos sujeitos que buscam a justiça.

4.1 Competências e habilidades do estudante de Direito no NPJ

O desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, necessárias ao estudante para sua atuação nas demandas complexas da sociedade contemporânea, perpassa as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, mas, para o entendimento dos objetivos de um ensino voltado para a construção dessas capacidades, faz-se necessário compreender com detalhes os múltiplos significados dessas formas de educar.

As competências, de acordo com Cullen (1996), são multifacetadas capacidades agregadas, em variados níveis, para que a educação deve preparar os sujeitos, a fim de que possam exercer sua missão com compromisso, em diversas circunstâncias e cenários da vida social e pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e usufruir satisfatoriamente, ponderando as opções, selecionando meios convenientes e apropriando-se das resoluções escolhidas.

Já Zarifian (1994) entende por competência a capacidade dos indivíduos de exercer iniciativas, de colocar-se além de arquétipos específicos, de gerir e interpretar cenários que estão em constantes mudanças, e, simultaneamente, de ser prudentes e distinguidos pelos outros. Sob outra perspectiva, Pires *et al.* (2005, p. 14) trazem que as “competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional”.

A ideia de competência relaciona-se, para Desaulniers (1997, p. 54), com a “capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social”. Dessa forma, o padrão de ensino pautado no desenvolvimento de competências adota como uma de suas principais premissas a realização de um conhecimento que oportunize ao sujeito edificar um liame que interligue os conhecimentos cotidiano, acadêmico e científico (VIEIRA, H., 2011). “Assim, ao juntá-los, resulta a formação integral que engloba conhecimentos (capacidade cognitiva), habilidades (capacidade sensorial-motriz), destrezas, atitudes e valores.” (BENEITONE *et al.*, 2007, p. 36).

Perrenoud (2000) afirma que as competências operam como mecanismos cognitivos que servem de base ao indivíduo para solucionar as demandas de diversas espécies, considerando que esses mecanismos podem ser provenientes de variadas origens, ou seja, não se conquistam competências somente por meio da educação formal; por essa razão, é preciso instituir um liame entre as categorias de conhecimento.

Kuenzer (2002, p. 3) defende que essa concepção da definição de competência manifesta-se como um novo modelo e requer uma robusta conexão “entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade”, é fundamental.

O desenvolvimento de competências e habilidades caracteriza a redescoberta do paradigma pedagógico a partir de uma contextualização do sujeito não somente na particularidade de sua zona de abrangência, como, também, desde a recolocação desse sujeito perante a sociedade. Partindo dessa concepção, evidencia-se que as competências não se sustentam de forma isolada no projeto de ação desse modelo educacional proposto. A outra faceta, designada de “habilidades”, dispõe de uma denominação mais específica e é tão fundamental para se refletir sobre o paradigma quanto as competências (VIEIRA, H., 2011).

Nessa esteira, Aguiar (2004, p. 17) conceitua habilidade:

Sob a denominação de ‘habilidades’ estão reunidas várias acepções e entendimentos, que tangenciam as significações de aptidão, destreza e talento. A ‘habilidade’ é a aptidão que tem o ser humano de lidar, operar, entender, interferir e dialogar destramente com o outro, a natureza, os artefatos criados e a se criar, a sociedade e consigo mesmo. A habilidade é uma camada consciente do ser humano, é relacional, comportamental, de conduta e teleológica, fazendo parte do complexo que desenha as personalidades dos seres humanos.

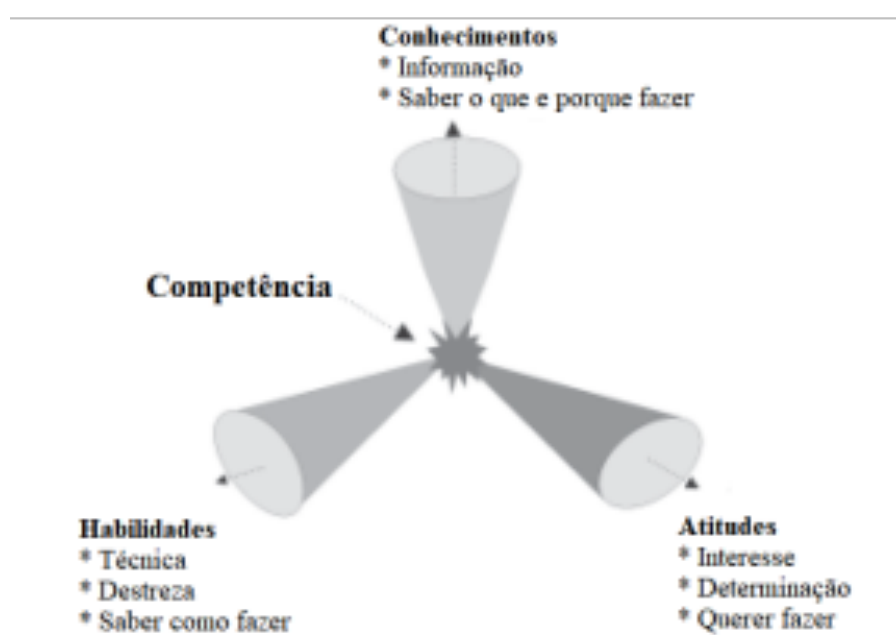
A despeito de autores que consideram ter esses vocábulos um só significado, como Philippe Perrenoud (2000), acredita-se que o melhor entendimento revela-se no reconhecimento de diferenças entre ambos (DEMO, 2012). Para Demo (2012), as habilidades relacionam-se com a formação de oportunidades em face das circunstâncias presentes na atualidade, para se alcançarem objetivos determinados; já as competências estão relacionadas ao sentido de competição, característica que converge para uma concepção individualista, distante do caráter social das relações sociais.

Le Boterf (1999) descreve que a competência a ser construída deriva da prática conjunta, no exercício profissional, de conhecimentos, habilidades e atitudes, que traduzem as três dimensões da competência.

Pires *et al.* (2005, p. 17), ao tratarem das dimensões da competência, valendo-se dos conceitos de Durand, Bloom *et al.*, Gagné *et al.* e Sanchez, descrevem que o conhecimento pode ser entendido como uma sequência de informações apropriadas e estruturadas pelo sujeito, que lhe oportuniza “entender o mundo”; trata-se do saber que o indivíduo amalhou ao longo de sua existência. Já a habilidade relaciona-se com o saber como realizar alguma coisa, ou, nesse mesmo sentido, com a capacidade de fazer uso profícuo do conhecimento, aproveitando-se deste e empregando em uma ação. A atitude, por sua vez, relaciona-se às circunstâncias sociais e afetivas ligadas ao trabalho, ou seja,

situações complexas da pessoa que repercutem no seu comportamento em relação aos outros, às coisas e aos eventos. O resultado da atitude traduz a expansão da reação positiva ou negativa de um indivíduo frente a uma ação particular, com a qual se vinculam sentimentos, de forma que a atitude reporta-se ao querer fazer. Para um melhor entendimento, a figura abaixo ilustra a interligação das três dimensões da competência.

Figura 3 – As três dimensões da competência



Fonte: Durand (1998), com adaptações.

No campo da educação, Philippe Perrenoud (2000), na Teoria das Competências Educacionais, explica que estas devem ser utilizadas como ferramentas de transformação da capacidade e de saberes, orientando-se na mobilização de conhecimentos, de forma a resolver, com adequação e eficácia, variadas situações. Para isso, é preciso distinguir competência de habilidade. A competência é mais abrangente, posto que sistematiza um complexo de ações, esquemas de percepção, pensamentos e avaliações, enquanto que a habilidade pode estar a serviço de várias competências.

Nas lições de Oliveira e Toffoli (2012), o desenvolvimento de competências é indissociável da estruturação dos esquemas mentais que estimulam os conhecimentos assimilados em um tempo ou circunstância específica. Os estímulos dos múltiplos recursos cognitivos em determinada situação são proporcionados pela

experiência vivenciada. O indivíduo não consegue construir essas competências somente com a interiorização do conhecimento. É necessário internalizá-las, obtendo uma postura reflexiva, suficiente para torná-las uma prática eficaz.

No que tange ao ensino do Direito, Gardner (1995) leciona que este está constantemente avançando no caminho da construção de competências e habilidades, mas é preciso ponderar que as competências não são preexistentes, isto é, não há qualquer elemento de qualidade inata a ser desenvolvido partindo-se do pressuposto de atributos naturais do indivíduo. Certamente, os sujeitos conseguem potencializar suas competências partindo das demandas e estímulos que se manifestam nos ambientes nos quais estão inseridos.

Ressalte-se que as novas resoluções destacam que o ensino jurídico deve ser orientado para o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante de Direito. No entanto, dentro das resoluções estudadas, não é feita uma distinção conceitual dos institutos; apenas é apontada a necessidade da promoção dessas aptidões pelas IES.

Por força da complexidade da situação do ensino jurídico, há uma ampliação do rol dessas competências na Resolução nº 5, de 2018, do CNE/CES, atualmente, em vigor, quando comparada com a Resolução nº 9, de 2004, do mesmo órgão. Ambas tratam das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Direito. Na resolução vigente, em seu artigo 4º, há um elenco de 14 competências a serem desenvolvidas para a formação profissional do estudante; já na anterior, esse número era de apenas oito.

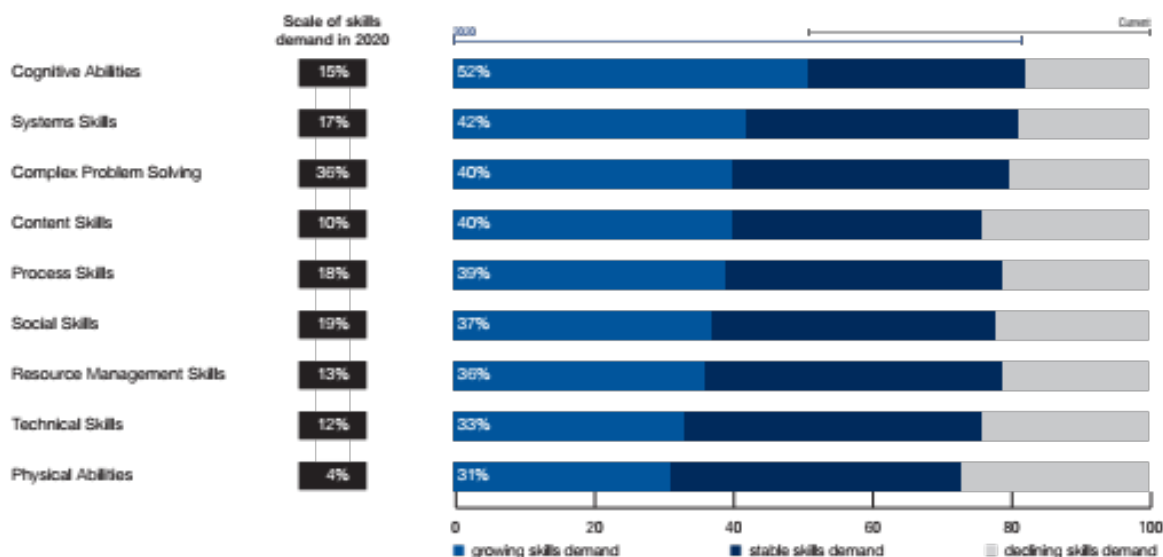
Dentre estas competências listadas no artigo 4º, destacam-se as voltadas para demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; de dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; de adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver

perspectivas transversais sobre direitos humanos, demonstrando a pertinência e a importância de uma formação ampla dos profissionais jurídicos (BRASIL, 2018).

Percebe-se, portanto, um progresso da legislação voltada para o ensino jurídico, no intuito de preparar o profissional para a construção das múltiplas competências necessárias ao desempenho da carreira do mercado de trabalho, e o NPJ tem um papel fundamental nessa formação, que deverá ser observado pelas IES, ocupando um lugar fundamental nos debates sobre o contexto e configuração do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos.

Nesse sentido, o Fórum Econômico Mundial, em 2016, publicou os resultados da pesquisa denominada de *The Future of Jobs* (2016)⁴³, em que expõe de forma objetiva as habilidades imprescindíveis ao cenário profissional contemporâneo. A pesquisa analisou o cenário de 2015, mas fez projeções para o ano de 2020, oportunidade em que as habilidades sociais e de solução de problemas complexos destacam-se das demais, como se verifica no gráfico abaixo, que trata das mudanças na demanda por habilidades relacionadas ao mercado de trabalho.

Gráfico 3 - Mudança na demanda por habilidades essenciais relacionadas ao trabalho, 2015-2020, todos os setores. Parcela de empregos que exigem família de habilidades como parte de seu conjunto de habilidades principais, %

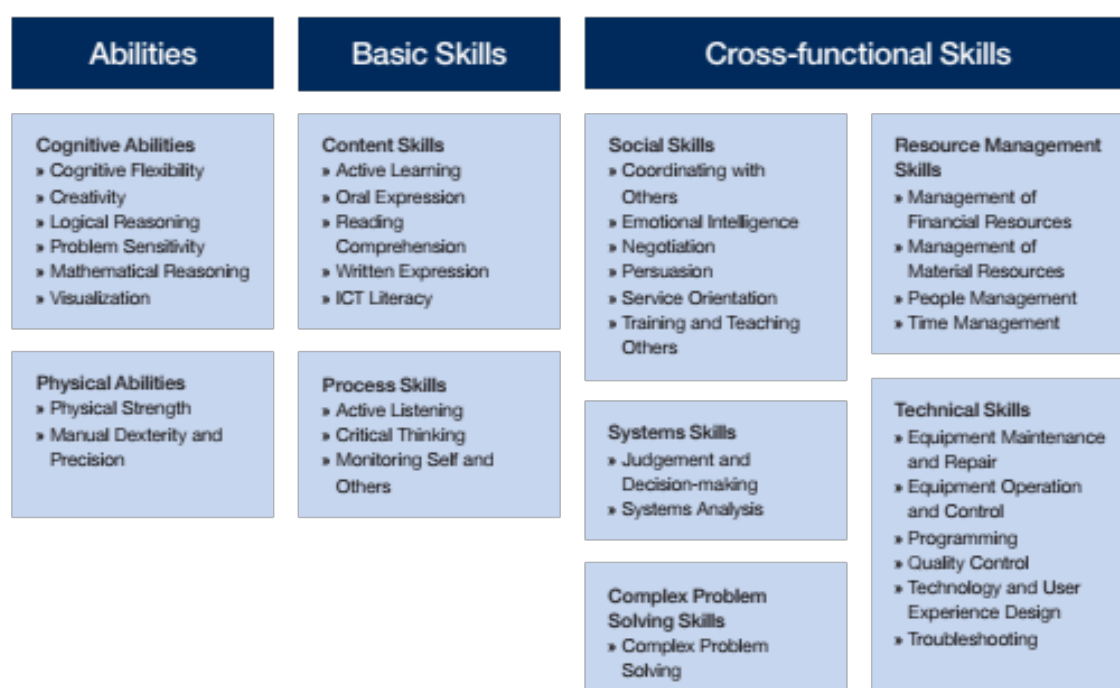


Fonte: Pesquisa sobre o Futuro do Emprego, Fórum Econômico Mundial (2016, p. 22).

⁴³ Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

Sintetizando as principais competências e habilidades relacionadas ao trabalho, o Fórum Econômico Mundial (2016) lista de forma ordenada e cruzada as capacidades que os profissionais precisarão desenvolver para atuar nas demandas da sociedade contemporânea e que são imprescindíveis para a formação dos estudantes desde a graduação, tais como a resolução de problemas complexos, o pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação, inteligência emocional, capacidade de decidir, orientação para servir, negociação e flexibilidade cognitiva.

Figura 4 – Principais competências e habilidades relacionadas ao trabalho



Fonte: Fórum Econômico Mundial (2016, p. 21), baseado no Modelo de Conteúdo O*NET.

É salutar considerar que as competências, previstas no art. 4º da Resolução, atualmente, vigente, revelam um caráter, eminentemente, técnico, ou seja, em grande parte, as capacidades enumeradas estão diretamente relacionadas aos aspectos, estritamente, formais do exercício das profissões jurídicas (IOCOHAMA; FUJIHARA, 2009).

Evidencia-se, portanto, que as competências elencadas foram pensadas tendo como alicerce um modelo de ensino dogmático e tecnicista que precisa ser superado, para que se possa refletir sobre a formação de uma base sólida de ensino pautada no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes de

Direito, inserindo-se o NPJ como um instrumento pragmático e de aproximação do estudante com a realidade em que se encontra imerso.

Desaulniers (1997, p. 54) sintetiza a passagem do ter/saber para o ser/competência, ressaltando que

[...] o 'lugar da qualificação propriamente dita (saber-fazer)' seja ocupado pela competência, onde o saber assume uma atribuição de sujeito e a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter (ter um saber com o risco de perdê-lo) uma qualificação.

Essa nova concepção, como enfatiza Kuenzer (2002, p. 3), atribui um novo significado ao conceito de competência, que a autora considera como “o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico”.

É inegável que a previsão normativa da ideia de competências nas Resoluções nºs 9/2004 e 5/2018 representou um considerável avanço para os cursos jurídicos, apresentando abordagem inovadora e representando um processo de abertura e reflexão profunda sobre a forma como o ensino jurídico alicerça-se, levando-se em consideração que noção de habilidades e competências deve ser dirigida ao sujeito que deve detê-las (VIEIRA, H., 2011).

Locohama e Fujihara (2009, p. 171) lembram que “qualquer estratégia que não envolva uma ação dirigida dos próprios alunos, realizadas através de suas ações pessoais, tende a não cumprir o esperado pela Resolução” e, para além disso, tende a não suprir as expectativas do próprio mercado de trabalho.

O ensino jurídico busca atender um público com expectativas que variam no tempo e no espaço, assim, deve ser ministrado ao aluno um aprendizado que ultrapasse o formativo no sentido teórico-operacional, mas que auxilie no desenvolvimento de competências profissionais que satisfaçam a sociedade em suas múltiplas instâncias (PAIVA *et al.*, 2011).

A concepção tecnicista de formação do bacharel, consoante Ferraz Júnior. (1978, p. 70), é, para uma grande parcela, concebida como uma concentração gradativa de informações, confinando o aprendizado a “uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam, ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos)”.

Como leciona Dallari (1995), o ensino do Direito deve transcender a formação de um profissional manuseador de um processo técnico, formal e limitado a fins imediatistas. Corroborando esse entendimento, Felix (2006, p. 204) defende que

A adoção de um sistema de educação superior, baseado na aprendizagem de competências em lugar de uma preocupação em torno do domínio de conteúdos, pode significar a adoção de um novo e mais adequado modelo de formação profissional. As possibilidades de que um sistema de ensino aprendizagem em Direito venha a se vincular a propostas que adotem as competências como pontos de referências são promissoras.

Lochoma e Fujihara (2009, p. 175) ponderam que “deve ser uma aprendizagem capaz de incorporar ao sujeito as habilidades que serão lembradas em momentos futuros e, ao final, servir para sua atuação como profissional e como sujeito integrado em um contexto social”. Dessa forma, a concepção de um modelo de ensino baseado na construção de competências e habilidades, centrado no aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, deve ser estruturado a partir da ideia de Freire (1996, p. 47), de que “as instituições devem servir às pessoas e não o inverso”.

Esse desafio, segundo Martins (2006) é um ponto central do ensino superior brasileiro, o de repensar o modelo de formação acadêmica que vem sendo ofertada aos seus estudantes. É preciso equalizar a obtenção de conhecimentos em uma área profissional determinada com uma formação intelectual mais universal, de cunho humanístico, habilitando os discentes a analisarem e a se apropriarem do processo de mudanças das sociedades contemporâneas e de seus iminentes riscos, imprevistos e incertezas, que perpassam as esferas pessoais, sociais e profissionais.

Complementando esse entendimento, Ghirardi (2012, p. 75) aborda o impacto do ensino sobre o comportamento social dos alunos na medida em que

O modo como aprenderem a pensar o mundo em sala moldará o modo como o pensarão fora dela. Se forem sujeitos passivos no ambiente acadêmico, alheios às decisões sobre aquilo que os afeta, excluídos da responsabilidade de participar ativamente do próprio projeto de formação, dificilmente se tornarão cidadãos ativos, que se sintam responsáveis por participar decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa. Inversamente, se experimentarem em nossos cursos as agruras e as alegrias de se saberem responsáveis não apenas pelo próprio percurso, mas também por um projeto coletivo, haverá grande esperança de que esta postura transborde também para sua atuação no mundo. Ocupar papel central na construção desse sujeito é nossa tarefa e nosso privilégio como docentes.

Construir uma educação jurídica estruturada em competências e habilidades é um desafio não só para as IES como, também, para todo o corpo docente, considerando-se que romper com o modelo de ensino tradicional estabelecido nas faculdades de Direito requer um engajamento de todos os partícipes do processo de aprendizado, buscando-se uma nova pedagogia para o ensino jurídico.

A previsão normativa para o desenvolvimento das capacidades ainda na graduação, a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito do Brasil, ainda em fase de consolidação nas IES, e as práticas jurídicas, com abordagem dos métodos adequados de solução de conflitos, já demonstram um avanço legislativo no sentido de fomentar o planejamento de cursos voltados para estimular a formação de sujeitos críticos e cidadãos ativos para agirem como agentes de transformação social e promoção do acesso à justiça.

Para além da legislação, verificou-se que há uma necessidade, na contemporaneidade, de profissionais com habilidades diversificadas para atuar no mercado de trabalho, tais como capacidades de gestão, liderança, criatividade e resolução de demandas complexas. Trazer o estudante universitário para essa realidade oportuniza uma nova perspectiva de abordagem e reflexão sobre o mundo, que pode ser viabilizada por meio dos NPJs, com ênfase nos métodos participativos de ensino.

4.2 Ensino jurídico participativo no âmbito do NPJ

Pensar sobre novas formas de ensinar o Direito requer profundas reflexões acerca do objetivo da formação dos sujeitos para atuação na sociedade e do que se espera desses indivíduos enquanto profissionais jurídicos. Refletir sobre o impacto da educação jurídica nas relações sociais, na defesa dos direitos e sobre sua importância para a promoção da justiça deveria ser a base de todo projeto pedagógico dos cursos de Direito.

Uma das funções elementares dos cursos jurídicos, de acordo com Ghirardi (2010, p. 3), é a de

[...] formar a representação que os alunos fazem do direito e do lugar que ele ocupa na vida social e política do país. A seleção de temas que o espaço universitário opera (o que ensinar?), a ordem de apresentação que propõe (quando ensinar?), a relevância relativa que estabelece entre áreas (quanto e com que profundidade ensinar diferentes temas?) e a forma de aferir a efetividade da formação (como avaliar?) articulam-se para formar um quadro que evidencia a noção de direito que se abraça em cada instituição. Essa noção fundamental inscrita na estrutura profunda dos cursos e

determinando cada aspecto de sua lógica de desenvolvimento, será decisiva para estabelecer a matriz a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional.

Assim, para Lima (2018), pensar sobre a formação dos profissionais jurídicos, geralmente, passa pelos fins desejados pela instituição, pela forma de abordagem e eficácia do modo de ensiná-los e pelas habilidades intrínsecas ou incorporadas de cada indivíduo. Portanto o parecer sobre as DCNs para os cursos de Direito editadas em 2018 traz que a metodologia deve oportunizar uma relação de ensino-aprendizagem que “atenda a um processo de construção de autonomia, de forma pluridimensional, dos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2018, p. 11).

Nesse sentido, o parecer (BRASIL, 2018, p. 10) incentiva o ensino participativo e almeja a demonstração da forma como se dará a estruturação do conhecimento, “o processo de aprendizagem de conteúdos, competências e habilidades, explicitando as estratégias de articulação dos saberes, o diálogo pretendido e seu resgate em diferentes dimensões”, expressando os modelos para alinhar a teoria e a prática, com o detalhamento das metodologias ativas que serão utilizadas como ferramentas no processo de formação.

Ghirardi (2012) traz que a singularidade das escolhas dos docentes em relação à forma de abordar um conteúdo é determinante para estabelecer a percepção dos discentes sobre o Direito e como dar-se-á sua atuação prática. Assim, os elementos e os conceitos possuem relevância, pois obtêm sentido nas vivências coletivas, no compartilhamento de ideias e na habilidade do professor de ser um facilitador nesse processo, direcionando sua atenção e esforços no aluno, aos seus talentos e necessidades, construindo o método de ensino (BIERMANN; ANDRADE, 2021).

A atividade de capacitar profissionais competentes para solucionar demandas jurídicas complexas e com olhar crítico aguçado requer que o próprio aluno seja o protagonista da construção do seu aprendizado, participando ativamente do seu processo de acúmulo de conhecimento, desenvolvendo habilidades essenciais para sua atuação, como o raciocínio e a aplicação prática dos saberes adquiridos ao longo desse percurso (FEFERBAUM *apud* GHIRARDI, 2012).

Ghirardi (2012) defende que as metodologias ativas não podem ser tomadas como fórmulas possíveis de serem aplicadas automaticamente, mas, sim, com a

compreensão objetiva das percepções do saber, de ensino-aprendizagem e de universidade. Por essa razão, demandam uma apropriação crítica cautelosa e uma estratégia de concretização que contemple as idiossincrasias de cada cenário. A concepção do protagonismo do aluno requer do professor que faça o uso de meios que oportunizem aos discentes a construção do seu percurso de aprofundamento reflexivo, na junção entre teoria e prática. Ainda de acordo com o autor (2012, p. 48), “à tradicional densidade acadêmica anterior soma-se a sofisticação nos modos de articular uma proposta de ensino”.

Dewey (1959) foi um dos primeiros defensores da aprendizagem ativa, por meio da integração entre teoria e prática, com a convicção de que o aluno deveria estar no centro do aprendizado, que se daria pela ação (*learning by doing*). Em unidade de pensamento, Freire (2014) destaca que o uso de métodos participativos de ensino contribui para o processo de ensino e aprendizagem ao viabilizar que o próprio aluno conceba seu conhecimento, partindo da superação de desafios, solução de problemas e vivências prévias dos próprios sujeitos.

O ensino jurídico participativo modifica a perspectiva verticalizada e tradicional da sala de aula, voltada para a centralidade em torno do professor, em que os alunos são expectadores e sujeitos passivos do conhecimento. Por meio de uma abordagem ativa, aloca-se o professor na condição de mediador do aprendizado, que deve organizar a disciplina a partir do olhar dos estudantes, seus anseios e expectativas, como atores fundamentais de sua trajetória acadêmica.

Ghirardi (2012), partindo das lições de Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky, acrescenta que o protagonismo do aluno deveria ser a “pedra de toque” do sistema educacional e que as instituições deveriam conceber seu projeto de ensino partindo da visão daquele que está aprendendo, ou seja, do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

O docente será um instrumento do saber, formando um elo entre a informação e o conhecimento, atuando como um facilitador da aprendizagem e colaborando com o desenvolvimento profissional dos alunos ao concluírem o curso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Portanto a avaliação, as opções metodológicas e a forma de abordagem integram, no exercício da docência, referências essenciais na construção do conhecimento (GHIRARDI, 2012).

Assim, refletindo sobre as formas de ensinar, leciona Freire (1996, p. 47):

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Os fundamentos das metodologias ativas de ensino sobre os vários enfoques de aprendizado dos alunos privilegiam, especialmente, os alunos de cursos de graduação em Direito, posto que a necessidade de uma postura mais pragmática dos discentes diante dos problemas complexos não só oportuniza uma maior integração de seu aprendizado teórico com demandas reais como, também, respeita as particularidades das vivências de cada sujeito desse processo, humanizando a sala de aula. E o NPJ serve como componente indispensável à consolidação dessa prática.

É preciso que se tenha claro que as Diretrizes Curriculares, ao destacarem a preocupação com um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno, que valorize a utilização de metodologias ativas e que destaque a importância de formação de competências e habilidades, preocupam-se em construir critérios que possam provocar os cursos de Direito para uma formação inovadora, que assegure excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais dinâmica (BRASIL, 2018).

Diante disso, Ghirardi (2012, p. 50) esclarece que o diálogo sobre método de ensino é

[...] falar de uma leitura sobre a relação entre o objeto de ensino, a forma de ensiná-lo e o público a que se ensina. De modo bastante esquemático, é possível dizer que essa leitura pode assumir três configurações principais: posso perceber o meu objeto como um saber, entendido nessa perspectiva como um conjunto bem definido de informações, conceitos ou dados; posso percebê-lo como um fazer, entendido como um conjunto de práticas para agir no mundo; posso ainda percebê-lo como um olhar, entendido como uma forma de problematizar a realidade.

Como forma de contemplar essas três perspectivas, Ghirardi (2016) sugere a metodologia participativa como caminho, cujo objetivo é o desenvolvimento de diversas habilidades mediante o enfrentamento de problemas complexos que precisam ser avaliados por meio de variadas perspectivas. Para o autor, a utilização dos métodos participativos no ensino do Direito oportuniza um envolvimento dos alunos na construção dos objetivos de aprendizagem, de modo que, por sentirem-se

parte desse processo, sentem-se instigados a agir proativamente, ao serem convidados a realizar as atividades propostas pelo professor.

Assim, o autor esclarece que a inteligência cognitiva é necessária, mas não é suficiente; é preciso considerar seus valores, interesses e o senso prático de cada indivíduo inserido nessa atividade, pois o aluno passa a ser visto como sujeito multifacetado, com suas particularidades sociais e históricas, que deve ser considerado de forma plena durante sua formação.

As metodologias ativas de ensino são instrumentos pedagógicos, inclusivos e autônomos, que promovem a criticidade, a resolutividade e a postura participativa do discente (FRANCO; COSTA FILHO, 2017). Essas ferramentas, com características e especificidades que lhes são peculiares, convergem para a interação e contributos dos próprios educandos para seu conhecimento, os quais trazem diferentes pontos de vista para a sala de aula (PEREIRA JÚNIOR; MELO, 2018). Para um melhor entendimento, a figura abaixo representa a interligação entre os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino e a forma como eles se relacionam.

Figura 5 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez e Martins, 2017.

No ensino jurídico, os métodos participativos demandam uma imprescindível partilha entre os alunos, gerando uma predisposição para o desenvolvimento de habilidades de convívio interpessoais, como a escuta ativa, empatia e saber se colocar respeitosamente perante o outro. Esses ensinamentos são importantes não

só para a sala de aula da graduação, mas para a formação dos indivíduos como cidadãos aptos para atuar na sociedade (GHIRARDI, 2016).

Essa formação holística do estudante, por meio do ensino jurídico participativo no âmbito do NPJ, traduz a relevância da construção de profissionais conscientes do seu papel social, como instrumentos de acesso à justiça para a sociedade. Através de uma educação voltada para o desenvolvimento de profissionais críticos, altruístas, socialmente ativos e pós-críticos, é possível aliar o saber, o fazer e olhar em prol do outro, daquele que será o destinatário dos serviços jurídicos.

Conscientes disso, diversos são os métodos participativos com o objetivo de engajar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, que têm o protagonismo deste como um pressuposto. Lembra Ghirardi (2012, p. 49) que “tais métodos, sendo fruto necessariamente de reflexão constante e reavaliação crítica – como, de resto, acontece com qualquer área do saber –, constituem um conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente”.

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprendizagem e possuem o potencial de despertar a curiosidade através de experiências reais ou simuladas, que permitem a solução de desafios em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Quadro 1 - Quadro comparativo entre o ensino jurídico tradicional e o ensino jurídico participativo

COMPARATIVO ENTRE O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL E O PARTICIPATIVO		
ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL CENTRALIDADE DO PROFESSOR	VS	ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO CENTRALIDADE DO ALUNO
Objetivo e transmissível	Conhecimento	Subjetivo e disputável
Professor ou Materiais indicados por ele	Fontes de Informação	Qualquer fonte, inclusive, mas não exclusivamente o professor
Iniciado e finalizado pelo docente (expositivo)	Processo de construção do conhecimento	Dialogado entre o docente (que inicia) e estudantes (que finalizam)
Totalmente pelo professor	Responsabilidade pelo planejamento	Professor cria oportunidades de aprendizagem; no extremo, o planejamento é todo dos estudantes
Aprovação ou reprovação na disciplina	Uso esperado do conhecimento	Interpretação e ação na realidade
Pessoa sem conhecimento ("tábula rasa")	Representação do estudante	Pessoas com conhecimento e experiências prévias

Registrar, memorizar e reproduzir conteúdo	Responsabilidades do estudante	Assumir o protagonismo do processo, organizando-se para este papel
Pessoa com conhecimento ("Sábio", "lente")	Representação do docente	Pessoa com experiência e interpretações mais testadas da realidade
Dominar o conteúdo para estruturar e executar uma boa palestra	Responsabilidades do docente	Contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes
Professor ou Materiais indicados por ele	Fontes de Informação	Qualquer fonte, inclusive, mas não exclusivamente o professor
Verticais e unidirecionais (docente para estudante)	Relações de ensino	Horizontais e Multidirecionais (professor com estudante, estudantes entre si e a comunidade...)
Momento para transmissão de conhecimento	Significado da sala de aula	Oportunidades para trocas e desafios de leituras da realidade
Relacionados com a reprodução das informações transmitidas	Resultados desejados	Relacionados com a mudança na forma de entender o mundo e agir nele
Relacionada com a aferição de quanto conhecimento o estudante reproduz	Avaliação da aprendizagem	Relacionada com a aferição de quanto o estudante se desenvolveu
Mediada pelo professor (incluída como exemplo)	Relação com a realidade	Imediata (por contato direto ou simulação) ou mediada pelo professor
Ensino indiferente à motivação ou movidos por estímulos externos (geralmente punição)	Relação com o interesse e a motivação dos estudantes	Ensino movido por estímulos externos (recompensas) e internos (alinhamento de objetivos próprios com os do curso)
Transmitir maior repertório possível	Objetivo do curso	Desenvolvimento profissional, pessoal ou intelectual

Fonte: Feferbaum e Klafke, 2020c, com adaptações.

A concepção dessa via de aprendizado parte do pressuposto de autoconstrução do saber, o que significa que as soluções para os problemas propostos não são respostas preconcebidas, mas demandam uma reflexão mais profunda, reivindicando um processo lento de construção desse conhecimento, que será facilitado por meio da atuação docente (GHIRARDI, 2012).

As metodologias de ensino jurídico participativo têm como finalidade a motivação dos discentes, fomentando sua capacidade crítica e reflexiva, bem como incentivando seu próprio desenvolvimento (MITRE *et al.*, 2008). Essa forma de abordagem, portanto, estimula o ensino por meio de casos que desafiam os alunos, estimulam sua curiosidade e implicam a realização de atividades que induzem recursos mentais de análises, sínteses, deduções e generalizações (MEDEIROS, 2014).

Iniciamos a segunda década do século XXI, e um ensino jurídico que arquitete e adote uma estratégia pedagógica que se articule de acordo com as exigências do

mercado, mas que amplie a sensibilidade do estudante para um olhar atento ao contexto do mundo globalizado e às necessidades humanas ainda é um enorme desafio. Promover um caminho reflexivo, em que o aluno esteja no centro do processo de ensino e aprendizagem, é uma sofisticação necessária dos meios de ensino. Para isso, é preciso ressignificar o papel do professor nessa proposta educacional, mudando-lhe o sentido, mas sem diminuir-lhe a importância, para que este qualifique as competências, o conhecimento e a vivência pregressa dos discentes, bem como as contribuições de cada aluno em sala de aula (GHIRARDI, 2012).

Para que esses estudantes possam construir de maneira autônoma esse conhecimento, existem diferentes abordagens metodológicas, que produzem resultados variados, de modo que a prática pedagógica deve ser escolhida de acordo com a leitura que cada docente faz do Direito, do ensino e do saber (GHIRARDI, 2012). Como exemplos de estratégias de ensino jurídico participativo, têm-se: Aprendizado baseado em projeto; Aprendizado baseado em problema; Aprendizado baseado em grupos; Estudo de casos; Ensino sob medida; Aprendizado baseado em desafios; e Gamificação (BELTRÃO, 2017).

Nessa lógica reflexiva, o ensino jurídico não pode estar dissociado da prática, desenvolvida por meio do NPJ, pois é por meio da realidade social e das experiências prévias dos estudantes que os horizontes de conhecimento são ampliados, e as competências e habilidades dos alunos são desenvolvidas de forma mais sólida, consolidando o aprendizado da sala de aula com a vivência em comunidade, tornando os graduandos sujeitos pós-críticos e agentes de transformação no contexto global.

A expectativa por um espaço de discussão plural revela-se cada vez mais recorrente nas universidades, que capacite os indivíduos para refletirem e interpretarem as questões analisadas com base nas vivências quotidianas, solucionarem impasses complexos e incentivarem o diálogo e a participação entre os sujeitos do processo educacional (PERRENOUD, 2000). Entende-se esse contato entre os sujeitos não apenas como o diálogo entre docente e discente, que, também, é favorecido e facilitado com a oferta de novos canais de comunicação, mas, igualmente, com a própria cooperação entre os alunos (CARON; GELY, 2004).

Ampliando-se as possibilidades de utilização das metodologias ativas no ensino do Direito, como ferramenta de desenvolvimento de habilidades e competências, no âmbito das práticas jurídicas, os NPJs devem atuar como ambiência de aprendizagem e conexão entre a teoria e a realidade, inter-relacionando o conhecimento dogmático e pragmático, com a finalidade de uma formação ativa, interdisciplinar e pós-crítica do estudante do curso em pauta, voltada para sua atuação profissional enquanto cidadão e consciente de seu papel como instrumento de acesso à justiça.

4.3 O NPJ como ambiência de aprendizagem para o acesso à justiça

A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado baseado nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988), ou seja, as normas orientadoras determinam que a liberdade e o pluralismo são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que enseja uma maior flexibilidade das Instituições de Ensino Superior na organização de seus Projetos Pedagógicos Curriculares desde que seja observada a garantia do padrão de qualidade, também, previsto na Carta Magna (RODRIGUES, 2004).

Nesse mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei nº 10172/01, em cumprimento ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal, determina, em nível nacional, que as Diretrizes Curriculares devem assegurar a devida flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, para melhor atender as necessidades diferenciadas de seus clientes e as peculiaridades regionais nas quais se inserem (BRASIL, 2001b).

Nesse contexto, a Resolução do CNE/CES nº 5/2018 introduziu a utilização de metodologias ativas, novas tecnologias e múltiplas possibilidades para a integração entre teoria e prática. Entre essas ações, incluem-se diretrizes para a implantação e a estrutura dos Núcleos de Práticas Jurídicas, as quais possibilitam a construção da capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica, com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito, assegurando ao graduando uma aprendizagem autônoma e dinâmica (BRASIL, 2018).

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 traz em seu art. 2º, § 4º, de forma expressa, a transversalidade da educação em direitos humanos no ensino jurídico e determina que os PPCs devem prever, ainda, as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em Diretrizes Nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras (BRASIL, 2018).

Levando-se em consideração que, até o advento das novas DCNs, o ensino jurídico no Brasil estava baseado em uma construção normativa fechada, em que o currículo engessado não permitia um diálogo eficiente com outros campos do conhecimento, com a autorização legislativa para a flexibilidade dos projetos pedagógicos e a previsão obrigatória dos conteúdos transversais, há o início da viabilização desse diálogo, que baliza essa integração dos saberes.

Tanto é que o artigo 3º, *caput*, da Resolução afirma que o curso de graduação em Direito deve garantir ao estudante uma sólida formação geral e humanística, que contribua para sua capacidade de análise e domínio de conceitos, bem como para sua habilidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além da demonstração de autoridade na aplicação das formas consensuais de composição de conflitos, somada às competências reflexiva e crítica, que promova o aprendizado, a autonomia e a dinâmica indispensáveis ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

A transversalidade, uma vez implementada substancialmente nos cursos de Direito, saindo do papel e, efetivamente, inserida na cultura do ensino, permitirá a formação de estudantes mais conscientes de seu papel na sociedade, com uma visão holística da realidade social, que incorpore diversos saberes e amplie sua capacidade cognitiva, tornando-os capazes de se apropriarem da importância de agirem como veículos de acesso à justiça.

Essa transcendência na educação jurídica, no entanto, deve vir acompanhada de um planejamento pedagógico inclusivo, fruto do engajamento dos docentes e discentes, por intermédio de uma ação coordenada e propositiva entre todos os responsáveis para a realização dessa mudança estrutural na matriz curricular, de modo que os resultados esperados sejam efetivamente alcançados.

Para que este propósito seja alcançado, deve-se “considerar a reorientação do paradigma científico e as metamorfoses vinculadas ao conhecimento e ao agir na contemporaneidade, há uma exigência de confrontação dos processos educacionais com as demandas da sociedade e do mundo”. Entender a complexidade dos saberes requer um rompimento com a compartimentalização das matrizes curriculares, que possuem uma estrutura disciplinar, para aproximá-las de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento (MIHALIUC, 2019, p.122).

É o que determina o artigo 5º, inciso I, da Resolução nº 5/2018 quando traz que a formação geral tem como objetivo fornecer os elementos fundamentais do Direito ao estudante, proporcionando o conhecimento filosófico e humanístico, bem como as novas tecnologias da informação, englobando saberes de outras áreas formativas (BRASIL, 2018).

A dificuldade para isso é verificada, principalmente, pela abordagem que é dada no processo de ensino-aprendizagem. As metodologias utilizadas ao ministrarem-se as aulas pelos docentes não despertam no aluno o interesse e a importância prática desse diálogo entre as disciplinas e o olhar sobre si como instrumento de transformação social, levando-o a acreditar que essas conexões possuem uma relevância secundária para o exercício da profissão, pois a interdisciplinaridade não se concretiza com discursos isolados; deve-se proporcionar ao discente uma perspectiva relacional e axiológica ao se agregar conteúdo de cosmovisões diversas ao estudo do Direito.

A educação em direitos humanos, mas, especificamente, voltada para o acesso à justiça, é uma determinação não só normativa, mas, também, estrutural dos cursos de graduação em Direito, e deve o PPC do curso, por meio de suas concepções e objetivos gerais, contemplar formas de realização da interdisciplinaridade com meios de congregar teoria e prática (BRITO, 2013).

Assim, a educação voltada para o acesso à justiça é um processo complexo, que exige uma transfiguração de percepção e, simultaneamente, uma alteração de hábitos e comportamentos. Compreende-se que o saber particularizado, compartimentado, conquistado através de paradigmas com que, comumente, deparamo-nos, não está apto para a promoção de todas as nuances que resultam no processo educacional, e, por essa razão, a interdisciplinaridade conquista significado (DIAS, Leonice; MARQUES; DIAS, Lucas, 2016).

A educação voltada para o acesso à justiça tem essa característica interdisciplinar, de estar em contato com a realidade. Por empregar um enfoque educacional global e incentivar uma educação voltada para uma cidadania consciente, pode e deve ser um veículo catalisador de novos processos educativos (DIAS, 2004). Para Stolz e Vaz (2009), essa transversalidade orienta o ser humano para agir como sujeito ativo na promoção de mudanças significativas ao percorrer caminhos que guiam para um mundo, socialmente, mais justo e sustentável.

Existe uma conexão natural entre a formação humanística do bacharel em Direito e o próprio entendimento das demandas sociais. Com isso, há um dever do ensino jurídico com a formação de bacharéis, socialmente, engajados por meio de um processo de aprendizagem interdisciplinar e humanístico, que construa uma ciência jurídica articulada com a realidade social, que busque soluções criativas para os litígios distributivos e a edificação dos valores da sociedade (MACHADO, 2009).

Com isso, a demanda do mercado por profissionais especializados passa, necessariamente, pela interdisciplinaridade, como formações complementares (e não antagônicas) para a construção de espaços dialógicos e integradores de conhecimentos. E, quanto mais intrincada a demanda apresenta-se, mais inspiradora será para o surgimento de tais espaços de interseção e mais perseguida a necessidade da busca por conhecimentos especializados que precisam ser inseridos nas atividades interdisciplinares. Constitui-se, assim, uma relação dialética (BURSZTYN *et al.*, 2005)⁴⁴.

Como a educação interdisciplinar é uma metodologia de desenvolvimento de competências e habilidades que impulsionam a apropriação da realidade complexa, a educação para o acesso à justiça deve ir além dos princípios e valores humanitários fomentados por um modelo pedagógico inclusivo, contemplando também uma pedagogia da complexidade que encoraje os estudantes a adotar uma perspectiva de multicausalidade e de interligação dos diversos processos que integram a universalidade das várias etapas do desenvolvimento psicogenético e a expansão de um pensamento inovador e questionador baseado em novas capacidades cognitivas (LEFF, 2011).

⁴⁴ Nesse mesmo sentido, Bursztyn (2004), Jacobi (2005) e Morin (2003).

Ao refletir sobre o papel das IES na formação profissional dos estudantes, Martins (2006, p. 1005) aduz a importância da compreensão do desenvolvimento da universidade:

Além de desempenhar seus clássicos papéis de ensino e pesquisa, tem assumido em diversos países outras funções, tais como contribuir para o fortalecimento da competitividade da economia, fornecer treinamento especializado para atender as necessidades do mercado de trabalho, atender demandas de empresas privadas, formar quadros para as burocracias públicas, prestar serviços para o aparelho estatal etc. Em função dessas relações que o ensino superior passou a estabelecer com o ambiente externo, iniciou-se um gradativo processo de revisão de sua própria identidade institucional, até então calcada num modelo universitário humboltiano, que tendia a preservar sua autonomia intelectual diante das demandas do mundo externo. Se, por um lado, essa ampliação das funções do ensino superior lhe conferiu uma expressiva visibilidade no interior das instituições culturais da modernidade, em sua fase atual, por outro, ao mesmo tempo tem contribuído para torná-lo mais vulnerável quanto à preservação de sua relativa autonomia institucional diante das múltiplas demandas advindas do campo econômico e político.

Esse panorama das IES repercute nas preferências de ensino, nas predisposições e perspectivas que regem as próprias universidades, seja por meio das escolhas metodológicas, de pesquisa e extensão, gestão, políticas educacionais ou, ainda, no que a academia considera ou não relevante nas relações de aprendizado, influenciando diretamente a forma como os alunos relacionam-se com a instituição.

Abordando particularmente os cursos de Direito no Brasil, Ghirardi (2015, p. 40) destaca que “não é apenas este influxo da forma moderna de se pensar a ciência e a Universidade que age para reduzir a relevância da participação do aluno em sala”. Complementa trazendo que, nos cursos jurídicos, “este influxo encontra e se molda a um diálogo singular entre os discursos do saber e do poder”.

Deve-se sopesar que tais fatores exercem influência direta no perfil do egresso da universidade, uma vez que, de acordo com Martins (2006, p. 1014), o processo de constituição e organização curricular é pensado, em sua maioria, considerando-se aquele conjunto de características, assim,

[...] a universidade brasileira, ao longo das últimas quatro décadas, enquanto tendência, foi se fechando em suas respectivas áreas de conhecimento, ancoradas numa rígida estrutura departamental que tem demonstrado notória dificuldade tanto no estabelecimento de um diálogo acadêmico entre elas, quanto no desenvolvimento de um conhecimento mais interdisciplinar. Essa especialização, que vem corroendo o espírito universalista que deveria pautar a universidade, soma-se à opção profissional precoce que os estudantes são obrigados a fazer.

Para Ghirardi (2015, p. 35), “na lógica da ciência moderna, a especialização é sinônimo de rigor científico e o rigor científico é a razão de ser da Universidade”, assim, professores que abordam diversas áreas do saber são vistos com descrédito entre os colegas, por misturarem saberes que deveriam ser ensinados de forma compartimentada. No entanto, enquanto docentes do Ensino Superior, há uma missão indeclinável de assegurar que o indivíduo aperfeiçoe sua forma de pensar de modo que possa assenhorar-se com propriedade do objeto, tendo sua certificação obtida por meios de apuração objetivos, desconsiderando-se qualquer elemento de natureza subjetiva, até mesmo pelo fato de que “considerar idiossincrasias pessoais seria trair seu papel de docente” (GHIRARDI, 2015, p. 35).

No intuito de mudar esse estigma na educação jurídica, Zimiani e Hoepfner (2008) acreditam que os cursos de graduação em Direito devem utilizar ferramentas de ensino capazes de promover uma ampliação na consciência dos discentes, para que estejam capacitados para compreender em que contexto sua formação profissional será desempenhada e qual o sentido de suas ações e as reações que elas despertarão na sociedade.

Nesse mesmo sentido, Gordillo (1997, p. 36) destaca a importância da diversidade no aprendizado como um dos fatores que levam ao pensamento criativo e apto a produzir soluções inovadoras que auxiliam o profissional do Direito no exercício da profissão. Feferbaum *et al.* (2020, p. 10) destacam que o ensino jurídico participativo “procura responder aos problemas de uma sociedade plural ao dar voz a diferentes atores em sala de aula e ao colocar pessoas diversas para dialogar umas com as outras em um ambiente seguro e confortável”.

Nos cursos de Direito, Ghirardi (2015, p. 79) leciona que

[...] A função da Universidade na consolidação e expansão dos valores que informam a vida democrática não pode ser exagerada. O modo como construímos, dentro de seus muros, noções de sujeito, de participação, de responsabilidade e de cooperação tem impacto muito além deles. Ainda precisamos – mais do que nunca – da Universidade e da sala de aula, não como espaços cujo sentido se toma como não problemático ou autoevidente, mas como locus de construção de novas e melhores formas de diálogo, como instituição capaz de formar cidadãos aptos a elaborar novas formas de pensar e viver as complexas relações entre individual e coletivo, entre teoria e prática, entre público e privado, entre isonomia e diferença, entre liberdade e igualdade, entre ordem, justiça e Direito.

Por essa perspectiva prática de aplicação social do Direito, a educação jurídica atua como ponte entre o estudante e a sociedade na construção da ideia que conceberão de acesso à justiça e da sua função social, bem como da forma

como atuarão em benefício desse direito humano. Nesse ponto, o NPJ concorre para que o aluno tenha uma formação altruísta, com a percepção de que a ordem jurídica precisa funcionar sob a ótica da transformação social, e não sob a lógica da imutabilidade dos padrões que regem a sociedade.

Com esse olhar sensível ao contexto global no qual está inserido, o estudante abandona a concepção solipsista que o acompanha no ensino tradicional da prática jurídica e inicia uma relação dialógica com o mundo ao seu redor, servindo como um instrumento de promoção do acesso à justiça, e não como um obstáculo à sua efetivação, por sua incapacidade de enxergar além dos muros de um sistema normativo fechado em si mesmo, passando a agir sob uma nova direção e contribuindo para uma nova cultura de solução dos conflitos.

Esse novo paradigma de profissional jurídico é uma exigência da contemporaneidade, como afirmam Feferbaum *et al.* (2020, p. 10):

Os advogados são pressionados para não serem apenas os 'portadores do não', mas também verdadeiros aliados na viabilização e na otimização de negócios, reduzindo custos e aumentando receitas. Membros das carreiras públicas são pressionados a dar conta de um número cada vez maior de demandas, a ampliar o acesso à justiça e a prestar uma resposta efetiva para os jurisdicionados. Isso sem contar com a necessidade sempre existente, mas que ganha maior importância em cenários de inovação e competição, de que os profissionais da área saibam gerenciar e motivar suas equipes, consigam conversar com pessoas de outras áreas e ainda mantenham uma boa relação com quem usufrui dos serviços.

A limitada frequência dos diálogos sobre a importância de uma educação jurídica voltada para o acesso à justiça, como eixo transversal nos currículos dos cursos de formação de professores, aponta os desafios de introjetar o acesso à justiça no *locus* educativo. Tal fato expõe a indispensabilidade de uma contínua sensibilização dos docentes, educadores e capacitadores como vetores do conhecimento, essenciais, para que os discentes conquistem um alicerce efetivo de entendimento das demandas e dos métodos adequados de solução de conflitos, do seu impacto social, da correlação dos problemas, da imprescindibilidade de cooperação e de uma relação dialógica entre as disciplinas e os saberes (JACOBI, 2005).

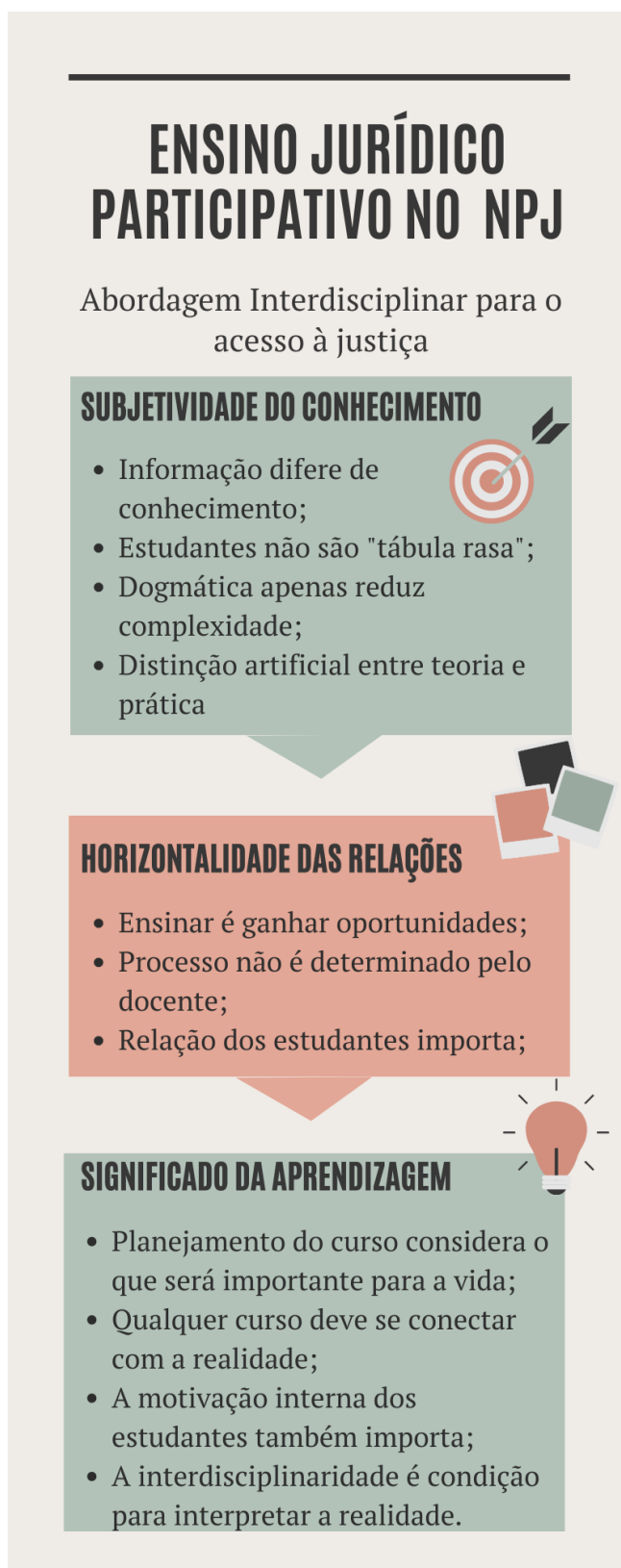
Para além da sensibilização, é necessária uma altivez dos docentes na condução de suas disciplinas. Muitos professores categorizam os assuntos debatidos em suas matérias e abstêm-se de alinhá-los aos temas transversais, em relevante objeção às políticas que se dedicam a conscientizar o acadêmico quanto à dimensão de determinadas áreas do saber (SOUZA; STOHRER, 2020).

Essa relutância no emprego dos temas transversais e ferramentas de interdisciplinaridade no ensino jurídico advém, muitas vezes, da reprodução do modelo tradicional de ensino vivenciado pelos professores, que contribuem para sua perpetuação no ambiente institucional, inserindo um panorama de acomodação e resistência às novas formas do processo de aprendizagem e ao diálogo com outros campos do conhecimento⁴⁵.

Ferberbaum e Klafke (2020c, p. 40) aduzem que o ensino jurídico participativo deve estar estruturado em três pilares: “a subjetividade do conhecimento, a horizontalidade da relação entre docente e estudantes e a atribuição de significado ao processo de ensino e aprendizagem”. No NPJ, esses fundamentos, também, podem ser utilizados para uma abordagem interdisciplinar dos temas transversais, na qual se inclui o acesso à justiça (Figura 4).

⁴⁵ Nessa mesma linha de pensamento, consultar Ghirardi e Oliveira (2016), Ghirardi (2012) e Pimenta e Anastasiou (2002).

Figura 6 - Fundamentos do ensino jurídico participativo no NPJ para uma abordagem interdisciplinar



Fonte: Feferbaum e Klafke (2020c, p. 40), com adaptações.

Uma forma de viabilizar a implementação da transversalidade do acesso à justiça no ensino jurídico seria a adoção do planejamento em rede, com a introdução da temática nos mais diversos espaços curriculares por meio de um programa educativo coordenado e articulado, com a metodologia do projeto centrado na análise da demanda e prováveis soluções de controvérsias. Essa metodologia oportuniza a integração dos diversos saberes dos campos formativos e proporciona uma atividade não só conceitual como, também, pragmática e de mudança da realidade social (RODRIGUES, 2004).

O manejo dos métodos tradicionais de educação, por meio da inserção de novas disciplinas para o tratamento específico das matérias transversais, como cidadania, direitos humanos e meio ambiente, que têm um caráter formativo, e, não, simplesmente, informativo, não tem se mostrado adequado e eficiente. No entanto somente a alteração da técnica pedagógica não terá o condão de resolver o imbróglio. É preciso estabelecer como os conteúdos devem ser trabalhados e como os docentes serão preparados⁴⁶ para desenvolver as competências e habilidades nos alunos (RODRIGUES, 2004).

Os cursos jurídicos precisam contemplar os princípios, valores e objetivos previstos na legislação e que versam sobre as formas de acesso à justiça, para contribuírem com a edificação de uma consciência altruísta e de múltiplos saberes formativos dos discentes, transcendendo a instrução técnico-jurídica, com a capacidade de o aluno enxergar-se como um sujeito global e engajado com as demandas complexas da sociedade, desejando melhorá-la constantemente (SOUZA; STOHRER, 2020).

Para Economides (1999, p. 73), a visão social que o cidadão estabelece sobre os profissionais do Direito pode ter relação com uma educação jurídica tradicional e positivista, considerando que

[...] o acesso dos operadores do direito (inclusive dos que trabalham no sistema judicial) à justiça deve ser analisado em dois níveis distintos: primeiro, o acesso dos cidadãos ao ensino do direito e ao ingresso nas profissões jurídicas; segundo, uma vez qualificados, o acesso dos operadores do direito à justiça. Tendo vencido as barreiras para admissão aos tribunais e às carreiras jurídicas, como o cidadão pode se assegurar de que tanto juízes quanto advogados estejam equipados para fazer 'justiça'?

⁴⁶ Para uma melhor compreensão dos caminhos para a formação docente, compulsar Ghirardi (2012), Feferbaum *et al.* (2020) e Rodrigues e Golinhaki (2019).

A educação jurídica precisa dessa percepção de pertencimento, mas é necessário apontar que há uma relutância das IES em Direito em empreendê-la, em razão do perfil positivista, tecnicista e cartesiano dos cursos, não só por suas raízes históricas, mas, também, por uma exigência da contemporaneidade, de formação do profissional jurídico para a realização de concursos públicos (BRITO, 2013).

No campo do ensino jurídico, são as práticas que aproximam e realizam a conexão do estudante com o mundo profissional, e, nesse contexto, (re)pensar o papel dos Núcleos de Práticas Jurídicas como locais de integração desse conhecimento teórico e prático dentro da estrutura curricular do curso de Direito, como instrumento de promoção do acesso à justiça, enquanto componente do processo de aprendizagem, é algo que deve estar presente quando do planejamento pedagógico pelas IES.

Economides (1999, p. 72) aduz que a vivência rotineira dos advogados e a atuação cotidiana nos órgãos do Poder Judiciário “cegam a profissão jurídica em relação a concepções mais profundas de justiça (interna ou social) e, conseqüentemente, fazem com que a profissão ignore a relação entre justiça civil e justiça cívica”. Para o autor, a “quarta onda” de acesso à justiça evidencia as dimensões éticas e políticas da administração da justiça, indicando relevantes e novos desafios não só para a responsabilidade profissional como para o ensino jurídico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram como ganho normativo a previsão expressa da interdisciplinaridade que envolva saberes de outras áreas formativas, a qual pode incluir atividades simuladas nos NPJ, com flexibilidade organizacional dos PPCs, a fim de garantir-se um aprendizado efetivo, consubstanciado na capacidade e abertura para o diálogo, viabilizador de uma acepção mais ampla dos meios de acesso à justiça e da renovação do repertório teórico-conceitual (CUNHA *et al.*, 2015).

Na concepção de H. Vieira (2011, p. 62), no entanto, as normatizações das DCNs precisam ser analisadas criticamente, pois,

De fato, as competências estabelecidas pela Resolução, embora constituam um avanço positivo do ponto de vista da normatização de preceitos que devem ser compartilhados pelas instituições de ensino superior que possuem o ensino jurídico em seu elenco, fica evidente que elas apresentam enorme defasagem na compatibilização com um modelo de ensino voltado para o indivíduo. Elas ainda estão a distância considerável das demandas cotidianas pelas quais passam um profissional do Direito. A passagem do *ter/saber* para o *ser/competente* exige que os mecanismos

utilizados no processo pedagógico levem em consideração não apenas questões atinentes aos saberes daquele campo específico do saber.

O permissivo normativo para a transversalidade do acesso à justiça no ensino jurídico e a possibilidade de organização de ações em prol desse direito enaltecem o verdadeiro espírito de cidadania, resultando em uma maior conscientização do estudante acerca da problemática não só sob a ótica do jurisdicionado, mas, também, sob a perspectiva do profissional que oferta os serviços jurídicos.

Da mesma maneira, essa prática interdisciplinar possibilita o aprimoramento das habilidades processuais, comunicativas e criativas dos graduandos e pesquisadores envolvidos no projeto, bem como a criação de um espaço de diálogo entre a universidade e a sociedade, de modo que esta recebe um retorno efetivo dos estudos desenvolvidos na Academia, e, assim, contribui-se para fortalecer o desenvolvimento da cidadania (LEITE *et al.*, 2014).

O professor que atua no NPJ deve dispor de capacidade de implementar práticas pedagógicas voltadas para o estudo do fenômeno jurídico e saber como aplicá-las em casos reais. As metodologias ativas utilizadas como recurso desse processo de aprendizagem prático devem entregar ao aluno uma parcela fundamental de responsabilidade no manejo das soluções dos problemas.

Todavia esse potencial pode não estar sendo explorado em todas as suas possibilidades pelas IES, as quais se limitam a atuar em práticas voltadas às disciplinas tradicionais da dogmática jurídica ou aos convênios firmados com a Defensoria Pública, que tolhem a capacidade criativa dos alunos com a fixação de modelos de peças preestabelecidas. Mantém-se a dificuldade de inserir a transversalidade do acesso à justiça nas vertentes de ensino.

A grande crítica à dogmática deve-se ao fato de que esta codifica e manualiza o estudo do Direito, soçobrando a capacidade reflexiva do estudante acerca das vicissitudes do sistema jurídico posto, inviabilizando o estudo sistemático do ordenamento com os demais ramos da ciência e induzindo o operador a reproduzir comportamentos viciados que atentam contra a ordem social (STRECK, 2014).

Para satisfazer os novos paradigmas do Estado Democrático de Direito frente à sociedade contemporânea e às novas tecnologias, o operador do Direito deve servir como um instrumento de afirmação da cidadania e da própria democracia através da aplicação do Direito e do resgate substancial dos preceitos

constitucionais, promovendo uma verdadeira justiça substantiva para os jurisdicionados.

Desse modo, a dogmática jurídica, como reprodutora de uma cultura estandardizada, torna-se refém de um pensamento metafísico e esquece-se de um de seus teoremas fundamentais da hermenêutica, que é a diferença ontológica. Com isso, torna-se “possível” separar o Direito da sociedade, enfim, de sua função social. Dito de outra maneira, o formalismo tecnicista que foi sendo construído ao longo de décadas “esqueceu-se” do substrato social do Direito e do Estado (STRECK, 2014).

E, diante dessas novas DCNs, dentro da perspectiva do desenvolvimento das competências dos alunos de Direito e da interdisciplinaridade que deve permear o estudo jurídico, os NPJs devem ser inseridos como modelo de prática adequado para preparar o discente para um mercado de trabalho cada vez mais insuflado de profissionais que não têm competências básicas para a gestão de conflitos.

O trabalho do Núcleo de Práticas consiste, em linhas gerais, em aproximar o conhecimento teórico aprendido nos bancos das disciplinas à vivência prática. É nos NPJs que, muitas vezes, os alunos têm o primeiro contato com demandas reais. Demandas que são trazidas por indivíduos com problemas verdadeiros e que, geralmente, precisam de um suporte que vai muito além do que foi apresentado aos alunos através da formação técnico-jurídica.

Nesse sentido, faz-se necessária uma reformulação dos currículos que seja capaz de contemporizar a possibilidade de os alunos vivenciarem o NPJ com atividades pensadas, especificamente, para cada semestre do curso de Direito. O NPJ é a concretização do direito vivo e é através dele que será possível formar profissionais capazes de dar um provimento jurisdicional aos cidadãos de maneira satisfatória.

Dessa forma, faz-se necessário (re)pensar os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de fomento do acesso à justiça, pois é preciso formar não só juristas, mas operadores do Direito mais críticos, com um conhecimento mais amplo em áreas de competência pouco exploradas nas academias jurídicas, bem como profissionais mais pragmáticos, preparados para lidar com as mais distintas adversidades, cientes das ferramentas de gestão hábeis a promover a solução mais eficiente.

Defende-se a construção de um modelo de ensino que garanta a mudança da metodologia utilizada nos NPJs, que contemple metodologias ativas, com aspectos

gerenciais pragmáticos e multidisciplinares, de modo a formar exercitores preparados para garantir o acesso à justiça em sua acepção mais universal, contemplando a real efetividade e eficiência da prestação jurisdicional. Devem ser possíveis:

- a) No primeiro ano, desenvolver e implementar atividades voltadas para o fomento da Conciliação, Mediação e Arbitragem, com Núcleos de Práticas Jurídicas desde o primeiro contato do aluno com o Direito (SALLES, 2010), desenvolvendo-se centros de solução de conflitos e programas de cidadania;
- b) No segundo ano, iniciar o estudo das novas tecnologias, como as ferramentas de processos judiciais eletrônicos, os meios de resolução de disputas on-line (ODR), uso de aplicativos e ferramentas de proteção de dados;
- c) No terceiro ano, a introdução do aprendizado baseado em problemas, trabalhando a interdisciplinaridade com a participação efetiva de profissionais de outros cursos dentro do Núcleo, tais como Psicologia, Serviço Social, Administração, entre outros;
- d) No quarto ano, devem-se articular a teoria e a prática por meio das clínicas jurídicas (RODRIGUES, 2019), dentro dos quatro modelos distintos de clínicas: 1) assistência jurídica, com a atuação supervisionada dos alunos em litígios reais; 2) pesquisa, com a prestação de consultoria técnica e elaboração de pareceres; 3) simulações, representando as partes em dado conflito por meio de exercícios de simulação, como nas constelações sistêmicas; 4) estágio prático, por meio do qual o estudante poderá atuar em órgãos do Poder Judiciário, escritórios de advocacia, organizações não governamentais, dentre outros (MACHADO; ALVES, 2016);
- e) No quinto ano, atividades de criação e gestão de escritórios privados, relacionadas às carreiras de Estado (Ministério Público e Magistratura) e às ligadas à advocacia pública (defensoria pública e procuradorias), de forma a preparar os alunos, nesse último ano, para os aspectos mais pragmáticos do exercício da profissão e atendimento do cidadão/jurisdicionado.

O NPJ é o ambiente mais promissor para a implementação de metodologias ativas capazes de desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para se comportarem de maneira autônoma no mercado de trabalho.

Metodologias ativas são consideradas “as centradas no aluno e as interativas, tendo em vista que nelas há uma participação ativa do aluno”. Nesse vértice, o

docente deve agir como facilitador, propiciando que o discente possa pesquisar, refletir e decidir, subjetivamente, o que fazer para atingir seus objetivos (RODRIGUES, 2019, p.71).

O principal desafio dos professores do ensino superior não está no domínio da matéria, mas na transmissão do conhecimento (DEBALD, 2003). Logo a utilização das metodologias ativas pode preencher essa lacuna a partir da utilização de experiências reais ou simuladas, com o fito de trazer soluções aos mais diversos problemas existentes na sociedade (BERBEL, 2011).

Observa-se, portanto, a função transformadora e inclusiva do ensino jurídico por meio das DCNs, viabilizando um modelo de aprendizado voltado para a apreensão dos saberes dentro do contexto vivido pelo aluno, abrangendo sua complexidade, seu conjunto de experiências, permitindo uma visão holística do conhecimento dogmático para sua aplicação prática na solução dos conflitos da sociedade contemporânea (MORIN, 2011).

O professor que atua no NPJ deve aliar capacidade de implementar práticas pedagógicas voltadas para o estudo do fenômeno jurídico e saber como aplicá-las em casos reais. As metodologias ativas utilizadas como recurso desse processo de aprendizagem prático devem entregar ao aluno uma parcela fundamental de responsabilidade no manejo das soluções dos problemas.

O docente deve atuar como assistente na formação do aluno, orientando-o as possibilidades de atuação, mas entregando a ele a responsabilidade de solução da demanda que precisa manejar.

Por fim, a proposta apresentada de (re)pensar um NPJ que não seja mero coadjuvante na formação dos alunos, mas verdadeiro protagonista no que diz respeito a ocupar um papel fundamental na construção de competências multidisciplinares e técnicas do profissional do Direito, é necessária, para que se pense esse espaço como um ambiente propício à implementação da mudança da cultura de ensino jurídico, fomentando o consenso desde o início da formação do bacharel em Direito, funcionando como um instrumento de efetivação do acesso à justiça.

Nesse contexto, a educação jurídica é a via adequada para a promoção do efetivo acesso à justiça aos jurisdicionados, pois somente através da mudança da cultura jurídica do litígio para a cultura da importância do consenso, em que não há ganhadores e perdedores, mas sujeitos colaborativos para a promoção da solução

do conflito, é que serão atingidos os objetivos de transformação da realidade pelo profissional do Direito, como verdadeiro agente de afirmação da cidadania e da própria democracia através da aplicação de sua ciência.

Defende-se, portanto, que o NPJ é o ambiente mais promissor para a implementação de metodologias ativas capazes de desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para a realização do acesso à justiça, com a integração dos saberes adquiridos ao longo do curso a uma perspectiva prática, de ação, através de projetos desenvolvidos com a comunidade, como a assistência jurídica, e das práticas voltadas para os meios adequados de solução de conflitos.

Unindo-se a necessidade de se implementar uma formação prático-profissional mais pujante nos currículos do curso à concretização da utilização de técnicas de metodologias ativas como forma de capacitar o aluno para vivência prática de sua responsabilidade enquanto agente de transformação social, fica claro que o NPJ traz, em sua própria configuração, a estrutura necessária para reformulação da cultura de ensino jurídico mais pragmática e multidisciplinar rumo a outra que obedeça ao desígnio das novas DCNs, com uma abordagem transversal do acesso à justiça, atendendo as necessidades da sociedade contemporânea, de profissionais capazes de expressar um olhar sensível para as demandas complexas, trazendo soluções que promovam a solução do conflito, e não sua perpetuação, bem como a necessidade de superação da cultura de litigância, tradicionalmente, existente no ensino jurídico brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber permite transcender, descortinar um mundo de novas possibilidades, caminhos e formas de colaborar com o próximo e com o mundo. A educação é o mecanismo propulsor de diversas transformações sociais. O desenvolvimento das habilidades e competências é essencial para essa mudança de paradigma, mas essa disrupção na forma de ensinar o Direito somente será alcançada por meio de uma educação inclusiva, que promova a reflexão e o pensamento pós-crítico e propositivo dos estudantes, trazendo a consciência da afirmação da cidadania.

Para que esse olhar pedagógico seja contemplado nos cursos de Direito, busca-se adequar o ensino para lidar com esses novos obstáculos ao acesso à justiça, construindo-se a cultura do consenso desde o nascedouro da formação jurídica, formando-se profissionais capacitados para oferecer à sociedade soluções estratégicas, com a substancial diminuição do tempo de espera do provimento jurisdicional, o que proporcionará a efetiva concretização desse direito fundamental pelo jurisdicionado.

Verifica-se que muito já se percorreu na busca de soluções para o efetivo acesso à justiça, para que esse direito não seja somente formalmente previsto, mas, substancialmente, exercido em diversas facetas. No entanto, também, percebe-se que a operacionalização dessas reformas ainda requer um longo caminho de estudos e cautela na implementação, para que os direitos conquistados não sejam sacrificados.

A inclusão do acesso à justiça como direito fundamental reforça o compromisso que o Estado brasileiro e todos os órgãos e instituições, públicas e privadas, firmaram de efetivar esse direito, envidando esforços para a concretizá-lo na ordem democrática brasileira.

A mera formalização desse direito na Constituição, todavia, não enseja as transformações que promovam a reorientação do arranjo organizacional existente no Poder Judiciário. É preciso, portanto, ir além e atentar para o fato de que essa transformação estrutural deve partir da mudança de perspectiva da própria educação jurídica, voltando-se o ensino para a promoção do acesso à justiça em suas múltiplas dimensões.

Para a realização substantiva do acesso à justiça, deve-se observar como essa questão vem sendo abordada na formação dos profissionais jurídicos, ou seja, como os egressos estão sendo preparados para ofertar o acesso à justiça à sociedade enquanto agentes transformadores da realidade social em que estão inseridos.

Os cursos de graduação em Direito têm como grande missão o desafio de estabelecer políticas pedagógicas, em seus projetos político-pedagógicos curriculares, que fomentem o diálogo e o pensamento crítico do estudante, a fim de estabelecer-se um novo modelo de acesso à justiça dos profissionais jurídicos.

Para isso, é preciso, também, além de pensar sobre a forma como o ensino vem sendo conduzido nas academias, quais são os objetivos das faculdades de Direito e dos seus egressos, ou seja, de quem essa docência está a serviço? Essas reflexões devem permear as escolhas dos docentes sobre a abordagem de suas disciplinas, pois, se é necessário desenvolver profissionais com um perfil humano, crítico e capaz de dimensionar o acesso à justiça, o mercado jurídico comportará essa visão?

Os profissionais jurídicos necessitam de sensibilidade e racionalidade na formação de um papel inclusivo nessa promoção do acesso à justiça, sem que seja preciso perpassar o Judiciário para se alcançar o resultado desejado pelas partes, fato que pode ser obtido por meio de soluções criativas que só uma formação acadêmica pós-crítica, propositiva e voltada para a cultura do consenso e da escuta ativa podem proporcionar ao bacharel em Direito.

A legislação para o ensino do Direito no Brasil, voltada para a normatização dos cursos de graduação, exerce um papel fundamental nessa mudança de perspectiva do acesso à justiça como um objetivo norteador da educação jurídica, pois atua como balizadora das instituições de ensino superior, e, ao longo dos anos, significativas alterações foram feitas nesses arcabouços normativos para viabilizar uma maior autonomia das faculdades na formação de seus egressos, contemplando a prática jurídica como elemento primordial desse novo paradigma.

Nesta pesquisa, defende-se que o NPJ é o ambiente adequado para formação dessa ideia e acesso à justiça nos estudantes, partindo-se do envolvimento de todos os atores que constroem as pontes do processo educativo,

desde os legisladores, por meio das políticas públicas, até os discentes, que serão os veículos de reprodução social do aprendizado. Portanto é preciso orientar não só a legislação, mas a ação humana, desenvolvendo-se mecanismos de efetivação dessa forma inclusiva de se educar para o acesso à justiça.

Para que a letra de lei seja efetivamente posta em prática em sala de aula e no cotidiano da vida acadêmica, é preciso disposição daqueles que concorrem para o ensino, pois a norma é um guia para as instituições, entretanto, para que seja exequível, o elemento volitivo dos agentes responsáveis pela mudança é essencial, não só para os cumprimentos dos aspectos formais como, também, para uma significativa renovação dos padrões substanciais de como se ensinar o Direito.

Como visto, nosso ordenamento jurídico contempla uma diversidade de normas sobre a temática, inclusive, determinando sua transversalidade no ensino jurídico. Contudo a implementação ainda é um grande desafio ante a realidade contemporânea. É salutar que esse profissional seja formado em um ambiente diferente da estrutura tradicional dos cursos de Direito, a qual consiste em uma estrutura conservadora que pouco possibilita o desenvolvimento de metodologias ativas que possibilitam o protagonismo do aluno no que diz respeito ao seu aprendizado.

A relação impositiva e pouco dialogal entre o corpo docente e discente presente nas salas de aula da atualidade reflete um pouco da herança estrutural do ensino jurídico tradicional, assim como o modelo pedagógico de ensino codificado do Direito, ainda amplamente cobrado em provas de concursos públicos, que mitigam a capacidade crítica, o raciocínio e a criatividade que devem ser estimuladas no arquétipo da educação.

Na contemporaneidade, o ensino do Direito no Brasil deve ser direcionado para a perspectiva do ensino centrada no protagonismo do aluno, desenvolvendo novas competências e habilidades, voltando-se para a aprendizagem crítica sobre o papel do profissional jurídico na atualidade. Tal mudança de paradigma é proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A formação humana do discente deve ir além da transmissão do conteúdo; precisa-se de profissionais dotados de criatividade, altruísmo, senso de pertencimento à comunidade e agir colaborativo; requer um ambiente de convívio

coletivo, e os espaços físicos das faculdades, como a biblioteca, os laboratórios e até mesmo os locais de convivência contribuem para essa educação holística do estudante.

Torna-se importante destacar que um aluno que é formado, desde o início, em uma cultura de ensino jurídico capaz de colocá-lo em contato, ao longo de todo o curso, com o fenômeno jurídico, complexo como ele se apresenta, provavelmente, tornar-se-á um profissional capaz de movimentar-se com mais desenvoltura no mercado jurídico contemporâneo.

Observe-se que somente com essa conjugação de ferramentas de ensino, teórico e prático, formam-se discentes habilitados para o atendimento mais amplo e eficaz da comunidade. O profissional age como um facilitador da interpretação da norma e atua na consequente aplicação ao caso concreto, possibilitando diferentes formas de se realizar o acesso à justiça.

Dessa forma, entrevê-se que, com a implementação obrigatória das metodologias ativas de ensino pelas IES, adota-se o protagonismo do aluno como elemento essencial do aprendizado, rompendo-se com o modelo expositivo e hierarquizado das salas e aulas, que é vislumbrado habitualmente.

Como o ensino jurídico é o pilar da formação dos profissionais e operadores do Direito no país, surge, dos bancos das universidades, uma grande variedade de exercitores jurídicos que devem (ou, pelo menos, deveriam) estar capacitados para atuar em defesa da justiça.

Até o advento das novas DCNs, o ensino jurídico no Brasil estava baseado em uma construção normativa fechada, em que o currículo engessado não permitia um diálogo eficiente com outros campos do conhecimento. Com a autorização legislativa para a flexibilidade dos projetos pedagógicos e a previsão obrigatória dos conteúdos transversais, há o início da viabilização desse diálogo, que baliza essa integração dos saberes.

A transversalidade, uma vez implementada substancialmente nos cursos de Direito, saindo do papel e, efetivamente, inserida na cultura do ensino, permitirá a formação de estudantes mais conscientes de seu papel na sociedade, com uma visão holística da realidade social, incorporando diversos saberes e ampliando sua capacidade cognitiva.

Essa transcendência na educação jurídica, no entanto, conforme ressaltado, deve vir acompanhada de um planejamento pedagógico inclusivo, participativo e democrático, fruto do engajamento dos docentes e discentes, por meio de uma ação coordenada e propositiva entre todos os responsáveis e instâncias para a realização dessa mudança estrutural no currículo, de modo que os resultados esperados sejam efetivamente alcançados.

Vislumbra-se que é preciso refletir acerca das formas de se implementar um ensino jurídico participativo, que potencialize as competências e habilidades dos estudantes, contemplando as perspectivas formativas em todas as suas dimensões, possibilitando o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizado, corroborando uma atuação propositiva do graduando e fomentando o acesso à justiça no mercado de trabalho contemporâneo.

As competências dos estudantes de Direito devem ser ampliadas e desenvolvidas nas diretrizes curriculares jurídicas, permitindo a esses discentes uma visão sistêmica das possibilidades e consequências do cabimento e aplicação das normas jurídicas nas relações sociais, propiciando uma nova perspectiva de pensar e entender a ciência jurídica.

Ressalte-se que ao jurista não cabe tão somente a repetição das leis ou dos julgados já emanados pelos tribunais pátrios, mas o papel de protagonista de novas teses, e a falta de preparo dos atores processuais nesse quesito, de inovadores jurídicos, também, repercute na falta de capacitação do operador do Direito para as vantagens de economizar-se a justiça através do fomento das práticas colaborativas e formas extrajudiciais de resolução de conflitos, que são instrumentos de acesso à justiça.

É preciso capacitar os profissionais do Direito para liderar equipes, interagir com diferentes áreas, integrar tecnologia à atuação, agir de maneira colaborativa e com ética para concretizar projetos complexos que envolvem diferentes atores sociais.

Defende-se que o espaço ótimo para a realização e implementação dessas novas metodologias de ensino é, por excelência, o NPJ, dado seu caráter dinâmico e sua estrutura voltada para uma atuação prática, por meio de metodologias a serem desenvolvidas através de um projeto pedagógico sério de (re)estruturação, que foi apresentado nesta pesquisa, com a proposta da presença dessa prática ao longo da

formação acadêmica, desde o início do curso, para construir as bases consensuais de solução dos conflitos no estudante, proporcionando ao aluno uma experiência realista e tangível da efetivação do acesso à justiça sob várias perspectivas dentro e fora do Judiciário.

São as práticas jurídicas quem aproximam e realizam a conexão do estudante com o mundo profissional, e, nesse contexto, (re)pensar o papel dos Núcleos de Práticas Jurídicas como local de integração desse conhecimento teórico e prático dentro da estrutura curricular do curso de Direito, inclusive como instrumento de promoção do acesso à justiça enquanto componente do processo de aprendizagem, é algo que deve estar presente quando do planejamento pedagógico pelas IES.

É importante, entretanto, que esse espaço e as metodologias a serem implementadas devem ser resultado de um trabalho pedagógico sério de estruturação, uma força-tarefa de docentes que têm condições de atuar pragmaticamente para proporcionar ao aluno uma experiência realista que viabilize o acesso à justiça.

Nesse contexto de transformação do ensino do Direito, promovido pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, percebe-se que a legislação editada para o período de pandemia, mesmo que de forma abrupta, acelerou o processo de mudanças na relação de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos, com a adoção de metodologias ativas e uso de novas tecnologias. No entanto um ambiente de aula, exclusivamente, remoto não é suficiente para desenvolver todas as competências e habilidades necessárias para a formação dos alunos.

O ensino jurídico remoto emergencial trouxe clareza de que o uso de novas tecnologias e EaD, por si só, não são capazes de promover as mudanças necessárias no ensino, pois metodologias ativas não são sinônimo de aulas virtuais; muito pelo contrário. As metodologias capazes de desenvolver o protagonismo do aluno podem ser contempladas em ambos os espaços, seja na sala de aula presencial ou nas aulas remotas, síncronas ou assíncronas. Mas, também, é possível afirmar o quanto as novas tecnologias podem agregar, positivamente, às aulas, tornando-as mais criativas e mais interessantes para os alunos.

A formação do estudante como um agente de mudança social emerge, também, do convívio com os colegas, nos espaços da faculdade, do diálogo com os

professores nos corredores e da troca de contatos que se estabelece no ambiente acadêmico, fatores que não são experienciados nas salas de aulas virtuais, por se mostrarem mais solipsistas.

Os agentes propulsores da mudança são o preparo do professor, o investimento das IES em treinamentos e em múltiplas ferramentas de ensino, o engajamento do corpo discente e um ambiente colaborativo de aprendizado. Essa complexidade de fatores é o que fará a diferença na relação humanizada, democrática e inclusiva de ensino e aprendizagem.

Construir uma educação jurídica estruturada em competências e habilidades é um desafio não só para as IES como, também, para todo o corpo docente, considerando-se que romper com o modelo de ensino tradicional estabelecido nas faculdades de Direito requer um engajamento de todos os partícipes do processo de aprendizado, buscando-se uma nova pedagogia para o ensino jurídico.

A previsão normativa para o desenvolvimento das capacidades ainda na graduação, a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito do Brasil, ainda em fase de consolidação nas IES, e as práticas jurídicas, com abordagem dos métodos adequados de solução de conflitos, já demonstram um avanço legislativo no sentido de fomentar o planejamento de cursos voltados a estimular a formação de sujeitos críticos e cidadãos ativos para agirem como agentes de transformação social e promoção do acesso à justiça.

O ensino jurídico participativo modifica a perspectiva verticalizada e tradicional da sala de aula, voltada para a centralidade em torno do professor, em que os alunos são expectadores e sujeitos passivos do conhecimento. Por meio de uma abordagem ativa, aloca o professor na condição de mediador do aprendizado, de quem deve organizar a disciplina a partir do olhar dos estudantes, seus anseios e expectativas, como atores fundamentais de sua trajetória acadêmica.

Os fundamentos das metodologias ativas de ensino sobre os vários enfoques de aprendizado dos alunos privilegiam, especialmente, os graduandos de cursos de graduação em Direito, posto que a necessidade de uma postura mais pragmática dos discentes diante dos problemas complexos não só oportuniza uma maior integração de seu aprendizado teórico com demandas reais como, também, respeita as particularidades das vivências de cada sujeito desse processo, humanizando a

sala de aula. E o NPJ serve como componente indispensável à consolidação dessa prática.

Essa formação holística do estudante através do ensino jurídico participativo no âmbito do NPJ traduz a relevância da construção de profissionais conscientes do seu papel social, como instrumentos de acesso à justiça para a sociedade. Por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento de profissionais críticos, altruístas, socialmente, ativos e pós-críticos, é possível aliar o saber, o fazer e o olhar em prol do outro, daquele que será o destinatário dos serviços jurídicos.

Nessa lógica reflexiva, o ensino jurídico não pode estar dissociado da prática, desenvolvida no NPJ, pois é pela realidade social e das experiências prévias dos estudantes que os horizontes de conhecimento são ampliados e as competências e habilidades dos alunos são desenvolvidas de forma mais sólida, consolidando o aprendizado da sala de aula com a vivência em comunidade, tornando-os sujeitos pós-críticos e agentes de transformação no contexto global.

Por fim, a proposição acerca da construção de um modelo de ensino que garanta a mudança da metodologia utilizada nos NPJ apresentada nesta pesquisa, que contempla metodologias ativas, com aspectos gerenciais pragmáticos e multidisciplinares voltados para o acesso à justiça, é uma recomendação que deverá ser objeto de pesquisas futuras, partindo-se da premissa de que o olhar para a educação jurídica na sociedade contemporânea deve estar em constante transformação.

Conclui-se que, ampliando-se as possibilidades de utilização das metodologias ativas no ensino do Direito, como ferramenta de desenvolvimento de habilidades e competências, no âmbito das práticas jurídicas, os NPJ devem atuar como ambiência de aprendizagem e conexão entre a teoria e a realidade, inter-relacionando o conhecimento dogmático e pragmático, com a finalidade de uma formação ativa, interdisciplinar e pós-crítica do estudante de Direito, voltada para sua atuação profissional enquanto cidadão e consciente de seu papel como instrumento de acesso à justiça.

BENNET, Steven. Distance learning in law. **Setton Hall Legislative Journal**, v. 31, n. 1, 2014. Disponível em: <https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=shlj>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BENEITONE, Pablo *et al.* (Eds.). **Tuning América Latina**. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Bilbao, Espanha: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen, 2007.

BIRNFELD, Carlos André. A evolução da formação prática dos cursos jurídicos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico. *In*: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (Orgs.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020

BIERMANN, Laís Sales; ANDRADE, Denise Almeida de. Desafios do ensino jurídico no Brasil no século XXI: Metodologia tradicional versus metodologia participativa. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 7, n. 1, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0a1b/7c34b4f567b00fa40e527a7c6694543470d9.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BIRNFELD, Carlos André. Os diferentes tipos de componentes curriculares e as distintas possibilidades de configuração de sua carga de trabalho nos cursos de direito brasileiro: mutação entre 1827 e 2018. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação jurídica para o século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BUSTAMANTE, Ana Paula; ARAÚJO, Litiane Motta Marins; CÂMARA, Mônica. O Núcleo de Prática Jurídica digital como forma de acesso à justiça. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 6, n. 2, p. 36-54, 2020.

BRASIL. **Carta de Lei nº 1.827, de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de ciencias jurídicas e Sociales, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Registrada na Chancelaria-mór do Império do Brazil, fls. 83, do Livro Primeiro de Cartas, Leis e Alvarás. Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. p. 5-7. Base de dados de legislação do Senado. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/1800-1850/L1827.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Documenta (435)**, Brasília, DF, dez. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001a. Dispõe sobre orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2001a.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 592 de 06 de julho de 1992a**. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos, de 19 de dezembro de 1966. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 678 de 6 de novembro de 1992b**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994b**. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (vetado) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7347-24-julho-1985-356939-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994a**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de julho de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília, DF, Senado, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 1.060, de 05 de fevereiro de 1950**. Estabelece normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados. Rio de Janeiro, RJ, Senado, 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11060.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Lei/L11419.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.690, de 09 de junho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos2007-2010/2008/lei/11690.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020b**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 544, de 17 de junho de 2020c**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994c**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22741/portaria-n-1.886-de-30-de-dezembro-de-1994>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Alterado pelo Ato Institucional nº 6, de 1º de fevereiro de 1969**. Altera a composição e competência do Supremo Tribunal Federal, amplia disposição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e ratifica as emendas constitucionais feitas por Atos Complementares. Brasília, DF: DOU, 3.2.1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-06-69.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3/2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/68081-rces003-17-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2020

BRIGAGÃO, Cláudia Godoy. A história do ensino do direito no Brasil e o movimento de suas diretrizes curriculares nacionais. *In*: ROCHA, Maria Vital; BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem a professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 52.

BRITO, Fernando de Azevedo Alves. **A percepção ambiental de professores e alunos e a educação ambiental no curso de direito da faculdade x**: um estudo de caso no sudoeste da Bahia. 2013. 282 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais, Área de Concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, BA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96347. Acesso em: 20 nov. 2020.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BURSZTYN, Marcel *et al.* A institucionalização da interdisciplinaridade e a universidade brasileira. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 38-53, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3084/2780>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BURSZTYN, Marcel. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 10, p. 67-76, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3095/2476>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Revista dos Tribunais, 1995.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

CARON, P. L.; GELY, R. Taking back the law school classroom: Using technology to foster active student learning. **Journal of Legal Education**, v. 54, p. 551, 2004.

CAVALCANTI, R. B. **Cidadania e acesso à justiça**. São Paulo: Idesp, 1999.

CAOVILLA, M. A. **Acesso à justiça e cidadania**. Chapecó: Argos, 2003.

CASTRO, Felipe Araújo. **Genealogia histórica do campo jurídico brasileiro**: liberalismo-conservador, autoritarismo e reprodução aristocrática. 2018. 435 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5CPRF/1/castro_felipe_araujo_genealogia_historica_do_campo_juridico_nacional_tese.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. **Convenção Europeia dos Direitos do Homem**. Conselho da Europa, França, 04 nov. 1950. Disponível em: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Índice de acesso à justiça**. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio-Indice-de-Acesso-a-Justica_LIODS_22-2-2021.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ. **Resolução nº 345, de 09 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o “Juízo 100% Digital” e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3512>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CORREA, Cristina Mendes Bertoncini. **O estímulo da cultura do consenso na educação jurídica**: os núcleos de práticas jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação. 2020. 314f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219368>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CUNHA, Simone Trindade da *et al.* A interdisciplinaridade como desafio contemporâneo ao Ensino Jurídico. *In*: VIII Congresso da Associação Brasileira de Ensino do Direito, VIII, 2015, Brasília. **Anais** [...] Brasília: ABEDi, 2015. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2015/01/LIVRO-ABEDi-VIII-Congresso-Vers%C3%A3o-Final-Modelo-E-BOOK.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

CULLEN, Carlos. El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 62, 1996.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel-PR, v. 3, 2003.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DESAULNIERS, Julieta B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, G.F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Leonice Seolin; MARQUES, Maurício Dias; DIAS, Lucas Seolin. Educação, Educação Ambiental, percepção ambiental e educomunicação. *In: DIAS, Leonice Seolin; LEAL, Antonio Cezar; CARPI JÚNIOR, Salvador (Orgs.). Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas*. v. 1. Tupã (SP): ANAP, 2016. p. 12-44. Disponível em: <https://www.amigosdanatureza.org.br/biblioteca/livros/item/cod/123>. Acesso em: 07 fev. 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A instrumentalidade do processo**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

DSUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4591486/mod_resource/content/1/Texto%20Dussel%20e%20Caruso.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “movimento de acesso à justiça”: epistemologia versus metodologia? *In: PANDOLFI, Dulce; CARVALHO, José Murilo de; CARNEIRO, Leandro Piquet; GRZYNSZPAN, Mário (Orgs.). Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FEFERBAUM, Marina. *et al.* **Ensino jurídico e inovação**: dicas práticas e experiências imersivas. São Paulo: Almedina, 2020.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme. Ensino jurídico na quarentena — parte I: o tsunami do ensino à distância. **Consultor jurídico**. 20 mai. 2020a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-20/feferbaum-klafke-ensino-juridico-quarentenaparte#author>. Acesso em: 29 mai. 2020.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme . Ensino jurídico na quarentena (II): o que vivemos e aprendemos até aqui. **Consultor jurídico**. 29 mai. 2020b. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-29/feferbaumklafke-ensino-juridico-quarentena-parte-ii>. Acesso em: 29 mai. 2020.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020c.

FEITOSA NETO, Inácio José. O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4430/1/arquivo5287_1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

FELIX, Loussia P. Musse. O projeto ALFA Tuning e a área do direito. Competências como Eixo de Formação na Perspectiva Latino-Americana. *In: Notícia do Direito Brasileiro*, v. 13, Brasília, 2006. p.204

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do Direito e Filosofia**: a prudência e a hermenêutica jurídicas, aprendidas com o estudo do caso de identidade crítica, como fundamentos da formação para a justiça como prática social. 2014. 377f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253911/1/Fernandes AndreGoncalves M.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito. 2. ed. São Paulo: Atlas 2003.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. *In: Encontros da UNB*: ensino jurídico. Brasília: UNB 1978. p.70.

FINCATO, Denise Pires. Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 029-037, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/24157>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco; LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação Jurídica e Meio Ambiente Digital na Sociedade da Informação. *In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (Orgs.). Educação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. *In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREITAS, Neisser. O. Ensaio sobre a educação brasileira e o ensino jurídico: o ensino jurídico na graduação. **Revista OAB Goiás**, ano XIV, n. 42, abr./jun. 2000. Disponível em: http://www.oabgo.org.br/Revistas/42/juridico_42.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Aline Fonseca; COSTA FILHO, José de Oliveira. As metodologias ativas como instrumento para se atingir uma aprendizagem significativa, reflexiva e interdisciplinar no ensino jurídico. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 1, n. Especial, p. 510-516, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Socialis/Direito/AS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20COMO%20INSTRUMENTO%20PARA%20SE%20ATINGIR%20UMA%20APRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA,%20REFLEXIVA%20E%20INTERDISCIPLINAR%20NO%20ENSINO%20JUR%20C3%8DDICO.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de ordem em números**. v. IV. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. La teoría em la práctica. Barcelona: Paidós, 1995.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbep/article/view/17739/14527>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula?** Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GHIRARDI, José Garcez (Coord). Avaliação e métodos de ensino no Direito. **Cadernos Direito GV**, São Paulo, v. 7, n. 5, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7851/Caderno%20Direito%20GV%20-%2037%20-%20site.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. **Narciso em sala de aula**: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino. São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17694/Narciso-em-sala-de-aula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV Direito SP. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 3, p. 1160-1177, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49389>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. **Métodos de Ensino em Direito**: Conceitos para um Debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. **O Instante do Encontro: Questões Fundamentais para o Ensino Jurídico**. São Paulo: FGV Direito SP, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GORDILLO, Agustín A. **El método en derecho: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer**. Agustín Gordillo, 1997.

GRINOVER, Ada Pellegrini *et al.* In: LUCON, Paulo Henrique dos Santos (Coord.). **Tutela Coletiva: 20 anos da Lei da Ação Civil Pública e do Fundo de Defesa de Direitos Difusos, 15 anos do Código de Defesa do Consumidor**. São Paulo: Aplas, 2006.

GRINOVER, A. P. *et al.* (Coord.). **Processo coletivo: do surgimento à atualidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

IOCOHAMA, Celso H.; FUJIHARA, Lúcia Emiko Amamia. A formação das habilidades e competências do aluno de direito através da aula expositiva. **EDUCERE – Revista de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-188, jul./dez. 2009.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 03 jan. 2021.

JUNQUEIRA, E. B. Acesso à Justiça: um olhar retrospectivo. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 389-402, dez. 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2025>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KUNIOCHI, H. K. **Assistência jurídica aos necessitados: concepção contemporânea e análise de efetividade**. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Direito Processual Civil) - Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

KUENZER, Zeneida A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 30 ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/pdf/2019-1/Tecnologias%20e%20Ensino%20Presencial%20e%20a%20Distancia%20-%20Kenski-2003.pdf/at_download/file. Acesso em: 09 mar. 2021.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEITE, José Rubens Morato *et al.* **Assistência jurídica gratuita, por meio do núcleo de prática jurídica, às associações civis ambientais de Florianópolis:**

acesso à justiça, educação ambiental e cidadania. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126293/ASSIST%C3%8ANCIA%20JUR%C3%8DDICA%20GRATUITA%2C%20POR%20MEIO%20DO%20N%C3%9ACLEO%20DE%20PR%C3%81TICA%20JUR%C3%8DDICA%2C%20%C3%80S%20ASSOCIA%C3%87%C3%95ES%20CIVIS%20AMBIENTAIS%20DE%20FLORIAN%C3%93POLIS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa (PR), v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68422128007.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo** (FGV Direito SP). 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33352/1/2018_dis_shblima.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, Ana Mara França; ALVES, Rafael Francisco. Programas de clínicas nas escolas de direito de universidades norte-americanas. **Cadernos de Direito GV**, v. 3, n. 5, set. 2006.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A resolução dos conflitos e a função judicial no contemporâneo Estado de Direito**. 2. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out./jan. 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação e a Universidade. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 33-46. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/ensino_do_direito_em_debate.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Teoria Geral do Processo**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. **Diretrizes do ensino jurídico na intercomunicação com a compulsoriedade do exame da Ordem dos Advogados do Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.revistadireito.ufc.br/index.php/revdir/article/view/48/54>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MIHALIUC, Katherinne de Macêdo Maciel. **A Cidadania planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do bacharel em direito**. 2019. 365f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47293>. Acesso em: 13 fev.2022.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: Repensar a reforma. Reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed.rev., São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papyrus Educação, 2010.

MOURA, Caio Roberto Souto de. O princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional e a Justiça Desportiva: um caso de antinomia jurídica. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 73, set. 2016. Disponível em: https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao073/Caio_deMoura.html. Acesso em: 01 abr. 2022.

NUNES, Dierle; TEIXEIRA, Ludmila. **Acesso à justiça democrático**. Brasília: Gazeta Jurídica, 2013.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino Jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico metodológica e suas consequências na contemporaneidade. Encontro nacional do CONPEDI: Sistema jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012. p. 8648-8675. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6c14da109e294d1e>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 2200-A (XXI) – Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Assembleia Geral das Nações

Unidas, 1966. Disponível em: http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo2/2pidcp.html. Acesso em: 14 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana de Direitos Humanos**. San Jose, Costa Rica, 22 nov. 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convenca_o_americana.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

PAIVA, Kely César Martins de *et al.* Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, mai./ago.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a10.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge Ferreira; MELO, Felipe Antônio de Castro Bezerra Moraes. A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 116-128, 2018. Disponível em: https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/34. Acesso em: 13 dez. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRY, Alexandre Torres. Repensando o ensino jurídico brasileiro a partir do seu berço: a Faculdade de Direito de Coimbra. *In*: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (Orgs.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em: <https://www.oabrs.org.br/arquivos/file/598e37ec8db3e.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Por uma justiça acessível, efetiva e democrática**. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Por-uma-Justica-acessivel-efetiva-e-democratica/21925>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PIRES, Alexandre Kalil *et al.* Gestão por competências em organizações de governo. Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42512-Gestao-por-competencias-em-organizacoes-de-governo-mesa-redonda-de-pesquisa-acao.html>. Acesso em: 13 abr. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico. *In*: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Org.). **OAB ensino jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2003. p. 126-139.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Acesso à Justiça no Direito Processual Brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. *In*: LEITE, J. R. M.; BELLO FILHO, N. B. (Orgs.). **Direito ambiental contemporâneo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar. *In*: COSTA, Fabrício Viegas; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (Orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 44. Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Educacao_Ensino_Juridico_Incluso_Estado_Democratico_Direito_19.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação superior em tempos de pandemia: direito temporário aplicável e seu alcance. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 6, n. 1, p. 62-82, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de direito. *In*: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p.215-227.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação jurídica ativa**: caminhos para docência na era digital. Florianópolis: Habitus, 2019.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. O projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro. **Cadernos FGV**, Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

RIBEIRO, L. M. L. A emenda constitucional 45 e a questão do acesso à justiça. **Revista Direito GV**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 465-491, jul. 2008. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireito_gv/article/view/35160/33965. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROCHA, Jean-Paul Veiga da. A verdadeira reforma do ensino jurídico. **JOTA**, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/a-verdadeira-reforma-do-ensino-juridico-15012020>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROCHA, Maria Vital da; MAGALHÃES, Victor Alves. Os Desafios na Formação dos Docentes nos Cursos de Direito para Aplicação das Metodologias Ativas. *In*: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito**. Estudos em Homenagem à Professora Cecília Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 140-147.

SADEK, M. T. Acesso à justiça: um direito e seus obstáculos. **Revista USP**, São Paulo, n. 101, p. 55-66, 30 mai. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/articulo/view/87814>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SALLES, Carlos Alberto de *et al.* A experiência do Núcleo de Estudos de Meios de Solução de Conflitos (NEMESC). **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-094, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/24200/22975>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, B S. Introdução à sociologia da administração da justiça. *In*: FARIA, José Eduardo (Org.). **Direito e justiça**: a função social do Judiciário. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, José Afonso da. Acesso à justiça e cidadania. **Revista de direito administrativo**, v. 216, p. 9-23, 1999.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 307-312, 2000.

SOUZA, Maria Cláudia Silva Antunes de; STOHRER, Camila Monteiro Santos. A ecoalfabetização no ensino jurídico: novos desafios à consciência ambiental. **Relações Internacionais no Mundo Atual**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 465-480, abr. 2020. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/4012>. Acesso em: 06 fev. 2021.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição constitucional e decisão jurídica**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica**. Uma nova crítica do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

STOLZ, P.V.; VAZ, M.R.C. Compreensão dos separadores de resíduos acerca do seu trabalho com o meio ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. 22, p. 234-246, 2009. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2814/1595>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TEODORO, W. S. Proteção ampla de acesso à justiça dos órgãos interamericanos de direitos humanos. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL]**, v. 15, n. 1, p. 103-

118, 28 mai. 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/3616/255>. Acesso em: 21 jul. 2020.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Princípios do direito internacional contemporâneo**. 2. ed. rev. atual. Brasília: FUNAG, 2017.

TRINDADE, A. C.; ROBLES, M. E. V. **El futuro de la Corte Interamericana de Derechos Humanos**. 2. ed. atual. e ampl. San José, Costa Rica: Corte Interamericana de Derechos Humanos/ACNUR, 2004.

USTÁRROZ, Elisa. Apontamentos sobre a qualidade da formação jurídica: Um recorrido histórico da produção acadêmica sobre o ensino jurídico. *In*: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (Orgs.) **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em: https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, América Latina e Caribe: Inclusão e educação: todos sem exceção, principais mensagens e recomendações**. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por. Acesso em: 22 mar. 2021.

UNITED NATIONS. Reports of International Arbitral Awards. **Claims commissions**, v. IV, p. 282-312, 1951. Disponível em: https://legal.un.org/riaa/volumes/riaa_IV.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIEIRA, Rosangela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Rev. EAB**, v. 10, ano I, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233/111>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VIEIRA, H. L. C. O Ensino jurídico em busca de um novo paradigma estruturante: a construção de competências e habilidades na educação superior em direito e o hiato entre a Resolução n. 9 e o Projeto Tuning. *In*: VERAS, M. (Org.). **Inovações e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/33527593/O_ENSINO_JUR%C3%8DDIO_EM_BUSCA_DE_UM_NOVO_PARADIGMA ESTRUTURANTE A CONSTRU%C3%87%C3%83O DE COMPET%C3%8ANCIAS E HABILIDADES NA EDUCA%C3%87%C3%83O SUPERIOR EM DIREITO E O HIATO ENTRE A RESOLU%C3%87%C3%83O No 9 E O PROJETO TUNING. Acesso em: 25 fev. 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM (Suíça). **The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution**. Genebra: 2016. 167p. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. *In*: GRINOVER, Ada Pellegrini *et al.* (Coord.). **Participação e processo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988. p. 128-135.

WEINTRAUB, A. B. V. 500 anos de assistência judiciária no Brasil. *In*: **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 95, p. 241-249, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/67467/70077>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ZARIFIAN, P. Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. *In*: MINET, F.; PARLIER, M.; WITTE, S. **La Compétence**: mythe, construction ou réalité? Paris: Éditions L'Harmattan, 1994. p. 111-134.

ZAVASCKI, T. **Processo coletivo**: tutela de direitos coletivos e tutela coletiva de direitos. 2005. 295 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4574/000502398.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ZIMIANI, Doroteu; HOEPPNER, Márcio. Interdisciplinaridade no ensino do Direito. **Akrópolis**, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2302>. Acesso em: 21 jul. 2021.