

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

MARIANA FORDELLONE ROSA CRUZ

**O ENFOQUE DA CIDADANIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BACHAREL
EM DIREITO NO NORTE DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2022**

MARIANA FORDELLONE ROSA CRUZ

**O ENFOQUE DA CIDADANIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BACHAREL
EM DIREITO NO NORTE DO PARANÁ**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jussara Ayres Bourguignon.

**PONTA GROSSA
2022**

C957 Cruz, Mariana Fordellone Rosa
O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná / Mariana Fordellone Rosa Cruz. Ponta Grossa, 2022.
209 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Ayres Bourguignon.

1. Formação profissional. 2. Educação cidadã. 3. Currículo acadêmico. 4. Direito - Bacharelado. 5. Paraná - Região norte. I. Bourguignon, Jussara Ayres. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 304

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA FORDELLONE ROSA CRUZ

"O enfoque da cidadania no processo de formação do Bacharel em Direito no Norte do Paraná".

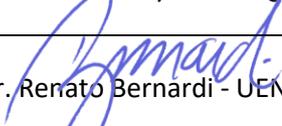
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 05 de dezembro de 2022.

Membros da Banca:



Prof^ª. Dra. Jussara Ayres Bourguignon - UEPG-PR - Pres



Prof. Dr. Renato Bernardi - UENP-PR - Membro Externo

idente



Prof^ª. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa - UENP-PR - Membro Externo



Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG-PR - Membro Interno



Prof^ª. Dra. Luana Márcia de Oliveira Billerbeck - UEPG-PR - Membro Interno

Prof^ª. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins - UNESP-SP - Membro Suplente Externo

Prof^ª. Dra. Dircéia Moreira - UEPG-PR - Membro Suplente Interno

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento não poderia deixar de ser a Deus, por ter me capacitado, fortalecido e me guiado durante essa desafiadora jornada.

Ao meu marido e aos meus familiares, por compreenderem meus momentos de ausência e por me apoiarem em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Jussara, pelo fundamental incentivo diante das dificuldades, para que eu me mantivesse firme e seguisse em frente.

Ao Professor Nei, meu primeiro professor na UEPG, que me abriu os olhos para a necessidade de um estudo interdisciplinar, com visão holística e voltado para a área da educação.

Aos membros da minha banca de qualificação, Professor Renato Bernardi, Professora Priscila Frasson e Professora Luana Billerbeck, pelas importantes contribuições naquele momento, por terem direcionado o meu olhar para além da área Direito, e por terem me guiado na finalização dessa pesquisa.

Às instituições de ensino superior que cederam os dados necessários para as análises desenvolvidas nesse estudo.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa.

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)*

RESUMO

FORDELLONE ROSA CRUZ, Mariana. **O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná.** 2022. 209f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

O tema da formação do bacharel em Direito no Brasil remonta a 1827, com a criação dos primeiros cursos jurídicos brasileiros. Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Resolução nº 5, instituidora das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atuais do curso de graduação em Direito. Após decorridos quase 200 anos da criação dos primeiros cursos jurídicos, o foco da formação jurídica pouco se alterou; assim, o objeto de estudo dessa pesquisa questiona: quais seriam os pressupostos fundamentais para uma proposta formativa que contenha elementos de uma formação jurídica mais cidadã? Nesse intuito, tem como objetivo geral verificar se a proposta dos currículos acadêmicos dos cursos de Direito, ofertados nas instituições de ensino superior (IES) do Norte do Paraná que receberam o selo outorgado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), chamado “Selo OAB Recomenda”, em 2022, incluem, na formação de seus bacharéis, elementos formativos voltados à cidadania; e como objetivos específicos: a) caracterizar os conceitos norteadores para uma educação cidadã; b) analisar a evolução das DCN do curso de graduação em Direito; c) examinar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) dos cursos de Direito dessas IES; e d) analisar as atividades extracurriculares desenvolvidas pela comunidade acadêmica desses cursos, a partir dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos programas institucionais desenvolvidos. A metodologia de pesquisa empregada foi de natureza exploratória e descritiva, sustentada em pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. O universo de pesquisa foi delimitado a partir dos cursos e IES que se enquadravam nos critérios acima, tendo sido selecionadas quatro IES: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) - campus Londrina e campus Maringá, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - campus Jacarezinho. Os resultados encontrados, a partir das análises conduzidas, concluíram pela presença de elementos formativos “cidadãos” durante o percurso da graduação dos cursos de Direito dessas IES, os quais foram identificados como: a) dos conteúdos generalistas e humanistas nas disciplinas do currículo acadêmico do curso; b) da previsão expressa, nos PPC e Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), de objetivos direcionados para um perfil de egresso voltado ao desenvolvimento do senso de preocupação com a sociedade; c) e dos diversos pontos de inflexão e contato com a comunidade, por meio de projetos e programas prestadores de serviços às populações dos municípios onde as IES estão presentes. Apesar de não existir um modelo ideal de “currículo cidadão”, não é demais afirmar que ele deverá passar, necessariamente, pela atuação tríplice da universidade, coexecutando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o olhar voltado às necessidades locais e regionais, e com atualizações constantes, de forma a acompanhar as mudanças, para que as atividades desenvolvidas permitam uma melhor adequação à realidade, levando à efetiva integração da universidade na comunidade em que está inserida.

Palavras-chave: Formação profissional. Educação cidadã. Currículo acadêmico. Bacharel em Direito. Região Norte do Paraná.

ABSTRACT

FORDELLONE ROSA CRUZ, Mariana. **The focus on citizenship in the training process of the Bachelor of Law in Northern Paraná.** 2022. 209f. Thesis (Doctorate in Applied Social Sciences) – State University of Ponta Grossa, 2022.

The formation within the Law graduation in Brazil dates to 1827, with the creation of the first Brazilian legal courses. In 2018, the Ministry of Education (MEC) issued the Resolution number 5, founder of the current National Curriculum Guidelines (NCGs) for the undergraduate course in Law. Almost 200 years after the creation of the first legal courses, the focus of Law graduation has suffered little changes; thus, the object of study of this research asks: what would be the fundamental assumptions for a graduation proposal that contains elements of a more citizen-oriented legal formation? In this sense, it has as general objective to verify if the proposal of the academic curricula of the Law courses, offered in the higher education institutions (HEIs) located in the North of Paraná State that received the seal granted by the Federal Council of the Order of Lawyers of Brazil (OAB), called “OAB Recommends Stamp”, in 2022, include, in the formation of their bachelors, elements aiming the citizenship; and as specific objectives: a) to characterize the guiding concepts for a citizen education; b) analyze the evolution of the NCGs of the undergraduate course in Law; c) examine the pedagogical projects of the courses (PPC) of the Law courses of these institutions; and d) analyze the extracurricular activities developed by the academic community of these courses, based on the teaching, research and extension projects, as well as the institutional programs developed. The research methodology used was exploratory and descriptive, supported by bibliographic and documentary research and content analysis. The delimitation of the research universe considered the courses and institutions that suit the above criteria, with four selected: Pontifical Catholic University of Paraná (PUC/PR) - Londrina campus and Maringá campus, State University of Londrina (UEL), State University of Maringá (UEM) and State University of Northern Paraná (UENP) - Jacarezinho campus. The results found, based on the analyzes, concluded by the presence of "citizen" elements during the graduation period of the Law courses of these institutions, which were identified through: a) the generalist and humanist contents in the disciplines of the academic curriculum of the courses; b) the express provision, in the PPC and Institutional Development Plans (IDPs), of objectives driven by a profile of graduates aiming to develop a sense of concern for society; c) and the different points of inflection and contact with the community, through projects and programs that provide services to the populations of the municipalities where the HEIs are present. Although there is no ideal model of a “citizen curriculum”, it is not too much to say that it must necessarily involve the triple action of the university, co-executing teaching, research and extension activities, with a view to local and regional needs, and with constant updates, in order to follow the changes, so that the activities developed allow a better adaptation to the reality, leading to the effective integration of the university in the community in which it is inserted.

Keywords: Professional training. Citizen education. Academic curriculum. Law graduation. North region of Paraná.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS INSTITUIÇÕES E CURSOS DE DIREITO, CONFORME A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA.....	92
FIGURA 2 - AUTORIZAÇÃO PARA CURSOS DE DIREITO: INOVAÇÕES E CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELA INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1/2017.....	112
FIGURA 3 - RELAÇÃO ENTRE MEC, OAB E IES E O ENSINO JURÍDICO.....	116
FIGURA 4 - MESORREGIÕES GEOGRÁFICAS DO ESTADO DO PARANÁ...	123
FIGURA 5 – DETALHAMENTO DA REGIÃO NORTE DO PARANÁ COM A IDENTIFICAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ.....	123
FIGURA 6 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DO NORTE PIONEIRO PARANAENSE E DO MUNICÍPIO DE JACAREZINHO.....	124
FIGURA 7 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DO NORTE CENTRAL PARANAENSE E DOS MUNICÍPIOS DE LONDRINA E MARINGÁ.....	124
FIGURA 8 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	127
FIGURA 9 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IDM) – PARANÁ (2001)	129
FIGURA 10 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IDM) – PARANÁ (2009)	130
FIGURA 11 – CENSO DOS ESTUDANTES DA PUC/PR.....	139
FIGURA 12 - RENDA FAMILIAR PER CAPITA – CAMPUS LONDRINA.....	140
FIGURA 13 - RENDA FAMILIAR PER CAPITA – CAMPUS MARINGÁ.....	140
FIGURA 14 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR – CAMPUS LONDRINA.....	140
FIGURA 15 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR – CAMPUS MARINGÁ.....	141
FIGURA 16 - DADOS DE MORADIA – CAMPUS MARINGÁ.....	141
FIGURA 17 – ATENDIMENTOS REALIZADOS PELO SEAP (SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO) DA PUC/PR.....	142

FIGURA 18 – PROJETO COMUNITÁRIO DA PUC/PR.....	143
FIGURA 19 – ORIGEM DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO DA UEM (1992 a 2017)	164
FIGURA 20 – DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPI DA UEM.....	164
FIGURA 21 – INFORMAÇÕES BÁSICAS – EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DA UENP.....	173
FIGURA 22 – IMPACTO FINANCEIRO DA GRADUAÇÃO – EGRESSOS DA UENP.....	173
FIGURA 23 – INFORMAÇÕES BÁSICAS – EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO.....	173
FIGURA 24 – IMPACTO FINANCEIRO DA GRADUAÇÃO - EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO.....	174

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSO DE DIREITO, DE 1827 A 2004.....	75
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ.....	88
QUADRO 3 - CONTEÚDOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS DOS CURSOS DE DIREITO.....	105
QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO.....	106
QUADRO 5 – COMPARATIVO DAS INSTITUIÇÕES QUE RECEBERAM O SELO “OAB RECOMENDA” NO DECORRER DAS SETE EDIÇÕES.....	120
QUADRO 6 - INDICADORES, EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO E FONTE.....	128
QUADRO 7 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – PUC/PR.....	131
QUADRO 8 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – PUC/PR (MARINGÁ).....	132
QUADRO 9 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – PUC/PR (LONDRINA).....	132
QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DIURNO – PUC/PR (LONDRINA).....	132
QUADRO 11 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO NOTURNO – PUC/PR (LONDRINA).....	135
QUADRO 12 – DISCIPLINAS DO EIXO DE FORMAÇÃO GERAL PUC/PR....	138
QUADRO 13 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UEL.....	145
QUADRO 14 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UEL.....	146
QUADRO 15 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEL.....	146
QUADRO 16 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTO – UEL.....	150
QUADRO 17 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEL.....	151

QUADRO 18 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS “GESTÃO DE CONFLITOS” E “DIREITOS HUMANOS” – UEL.....	152
QUADRO 19 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UEM.....	155
QUADRO 20 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UEM.....	156
QUADRO 21 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEM.....	156
QUADRO 22 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS – UEM.....	159
QUADRO 23 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEM.....	161
QUADRO 24 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UENP (JACAREZINHO).....	167
QUADRO 25 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO).....	167
QUADRO 26 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO).....	167
QUADRO 27 - PREVISÃO DOS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO EM VIGOR PARA A GRADUAÇÃO – UENP (JACAREZINHO).....	171
QUADRO 28 – EIXO DE REFLEXÃO: PERFIL DO EGRESSO POR IES.....	177
QUADRO 29 – EIXO DE REFLEXÃO: CURRÍCULO ACADÊMICO – DISCIPLINAS DO EIXO DE FORMAÇÃO GERAL POR IES.....	179
QUADRO 30 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE ENSINO POR IES.....	180
QUADRO 31 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE PESQUISA POR IES.....	181
QUADRO 32 - EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE EXTENSÃO POR IES.....	185
QUADRO 33 – EIXO DE REFLEXÃO: PROGRAMAS INSTITUCIONAIS POR IES.....	186

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2009-2019.....	85
TABELA 2 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO.....	86
TABELA 3 – OS 10 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE MATRÍCULAS, DE INGRESSANTES E DE CONCLUINTES (CLASSIFICAÇÃO CINE BRASIL) – BRASIL – 2009-2019.....	87
TABELA 4 - DADOS GERAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – INSTITUIÇÕES E CURSOS – 2019.....	87
TABELA 5 - DADOS GERAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – MATRÍCULAS E CONCLUINTES – 2019.....	88
TABELA 6 – POPULAÇÃO, DENSIDADE DEMOGRÁFICA E GRAU DE URBANIZAÇÃO SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ – 2010.....	125
TABELA 7 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ – 2010	125
TABELA 8 – TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ – 2010.....	125
TABELA 9 – TAXA DE MORTALIDADE GERAL E DE MORTALIDADE INFANTIL SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ – 2020.....	125
TABELA 10 - NÚMERO DE PESSOAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES SEGUNDO FAIXA DE RENDIMENTO FAMILIAR PER CAPITA - PARANÁ – 2010.....	126
TABELA 11 - DADOS ESTATÍSTICOS DO EAAJ DA UEL – 2021 e 2022.....	154
TABELA 12 - PERFIL DOS CANDIDATOS APROVADOS NO VESTIBULAR DA UEM.....	162
TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE E MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ.....	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AI	Ato Institucional
AMOVE	Ambulatório de Oftalmologia Veterinária
AP	Ação Popular
ART	Artigo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CES	Câmara de Educação Superior
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal
CH	Carga horária
CI	Conceito Institucional
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEMMA	Conselho Municipal do Ambiente
COU	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRED	Créditos
CRSS	Conselho de Recursos do Seguro Social
CUIA	Comissão Universidade para Índios
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAAJ	Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos
e-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ESG	“Environmental, social and governance” (ambiental, social e de governança)
FAE	FAE Centro Universitário (antiga Faculdade de Administração e Economia)
FAEFIJA	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho
FAFICOP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FAG	Faculdade/Centro Universitário Assis Gurgacz
FFALM	Fundação Faculdades Luiz Meneghel
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FJP	Fundação João Pinheiro
FUNDINOPI	Faculdade de Direito do Norte Pioneiro
GDUCC	Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HAB	Habitante
IAT	Instituto Água e Terra

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Índice de Desenvolvimento Observado e Esperado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDM	Índice de Desenvolvimento Municipal
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LINDB	Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NASP	Núcleo de Apoio Social e Psicológico
NEDDIJ	Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEIAB	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros
Nº	Número
NPJ	Núcleo de Prática(s) Jurídica(s)
NUDISEX	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual
NUMAPE	Núcleo Maria da Penha
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não-Governamental
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDI's	Planos de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PIBEP	Programa Institucional de Bolsas de Empreendedorismo e Pesquisa
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBIS	Programa de Apoio à Inclusão Social
PNUD	Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGD	Programa de Pós-graduação em Direito
PRO-DHAFE	Projeto de Desenvolvimento Humano por meio de Atividades Físicas e Esportivas
PROEC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROPAE	Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade

PROPAZ	Programa Justiça Restaurativa e Cultura de Paz
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEAP	Serviço de Apoio Psicopedagógico
SESA	Secretaria da Saúde
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TC	Trabalho de curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNICURITIBA	Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA
UNIGUAÇU	Centro Universitário do Vale do Iguaçu
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVEL	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UP	Universidade Positivo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - CONCEITO E CONTEÚDO DA CIDADANIA	23
1.1 RESGATE HISTÓRICO DA CIDADANIA BRASILEIRA.....	33
1.1.1 A Cidadania no Brasil Colônia.....	33
1.1.2 A Cidadania Brasileira Pós-Independência.....	35
1.1.3 O Marco Histórico dos Direitos Sociais Brasileiros.....	37
1.1.4 Os Direitos Políticos no Brasil.....	39
1.1.5 A Ditadura Militar e a Redemocratização Brasileira.....	40
1.1.6 O Caminho Percorrido pela Cidadania Brasileira.....	43
1.2 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	47
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL	54
2.1 RETROSPECTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS.....	54
2.1.1 O Ensino Jurídico no Império.....	54
2.1.2 As Primeiras Reformas no Ensino Jurídico.....	57
2.1.3 O Ensino Jurídico no Brasil República.....	60
2.1.4 O Ensino Jurídico no Estado Social.....	65
2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO CONDUTOR À FORMAÇÃO CIDADÃ.....	78
2.2.1 Dados Estatísticos sobre a Educação Superior Brasileira.....	84
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS REGULATÓRIOS DO CURSO DE DIREITO	93
3.1 REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL.....	93
3.1.1 Processos Avaliativos.....	95
3.2 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	97
3.2.1 Conceito ENADE.....	97
3.2.2 Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).....	98
3.2.3 Conceito Preliminar de Curso (CPC).....	99
3.2.4 Índice Geral de Cursos (IGC).....	99
3.3 OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO.....	100
3.4 O PAPEL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB).....	110
CAPÍTULO 4 - CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DO NORTE DO PARANÁ	119
4.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SELECIONADAS NO NORTE DO PARANÁ.....	131
4.1.1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR - Campus Londrina e Campus Maringá)	131

4.1.1.1	Perfil, projetos e programas institucionais da PUC/PR (Londrina e Maringá)	138
4.1.2	Universidade Estadual de Londrina (UEL).....	145
4.1.2.1	Perfil, projetos e programas institucionais da UEL.....	152
4.1.3	Universidade Estadual de Maringá (UEM).....	155
4.1.3.1	Perfil, projetos e programas institucionais da UEM.....	162
4.1.4	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – Campus Jacarezinho)	166
4.1.4.1	Perfil, projetos e programas institucionais da UENP – Jacarezinho.....	172
CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES SOBRE OS ELEMENTOS INDICATIVOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ DO BACHAREL EM DIREITO.....		177
CONCLUSÃO.....		189
REFERÊNCIAS.....		196
APÊNDICE A – TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE E MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ.....		207

INTRODUÇÃO

O tema da formação do bacharel em Direito no Brasil remonta a 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, quando teve início o movimento de fundação das primeiras escolas e universidades brasileiras. Até então, os primeiros bacharéis brasileiros buscavam sua formação na Universidade de Coimbra. Assim, a Lei Imperial de 11 de agosto de 1827 criou os dois primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais no Brasil, um em São Paulo/SP e um em Olinda/PE.

Contemporaneamente, o Ministério da Educação (MEC) é o órgão do governo federal responsável pela emissão das normas regulamentadoras atinentes à educação e à cultura, emitindo pareceres e resoluções, bem como promovendo a avaliação do ensino, através de seus órgãos, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O MEC, por meio da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação, emitiu a Resolução nº 5, em 17 de dezembro de 2018, documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atuais do curso de graduação em Direito; a Resolução estabelece o perfil do graduando, previsto no artigo 3º, bem como as perspectivas formativas a serem atendidas durante a formação, que se dividem em geral e específica (técnico-jurídica e técnico-profissional), cuja previsão está contida no artigo 5º, conforme segue:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, restauração da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

[...]

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam as seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e

contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC [...] (BRASIL, 2018a).

A Resolução nº 5/2018, do CES/CNE foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122, e republicada no DOU de 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 47 e 48; posteriormente, foi alterada pelo Parecer CNE/CES nº 757/2020 e pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 (ambas as alterações incidiram sobre o texto do art. 5º); por fim, o Parecer CNE/CES nº 498/2020 adicionou um ano ao prazo final estabelecido para a implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que se findava em 19/12/2020. Assim, os cursos de Direito passaram a ter como data limite, para a implantação das novas DCN aos ingressantes, o dia 19/12/2021.

Entretanto, apesar de decorridos quase 200 anos da criação dos primeiros cursos jurídicos, além das diversas alterações ocorridas nas DCN (10 Pareceres e 4 Resoluções da CES/CNE), pode-se afirmar que o foco da formação jurídica pouco se alterou, mantendo-se, em geral, a abordagem tecnicista em detrimento da formação humanística.

Portanto, o objeto de estudo dessa pesquisa propõe o seguinte questionamento: quais seriam os pressupostos fundamentais para uma proposta de formação jurídica que contenha elementos potenciais de uma formação mais cidadã?

Tal indagação justifica-se em vista da importância (e a responsabilidade) da educação na formação de cidadãos conscientes de sua contribuição para a sociedade, e, por isso, questiona-se: o bacharel em Direito que vem sendo formado no atual contexto educacional jurídico norte paranaense possui, em sua formação, elementos formativos voltados à capacidade cidadã e atuação com autonomia no contexto social no qual seus estudantes estão inseridos?

A reflexão a que se propõe o estudo buscará embasar a hipótese de que o ensino jurídico no Norte do Paraná, especificamente quanto ao seu processo de

formação nos cursos de graduação listados, não contempla os múltiplos elementos que compõem a perspectiva formativa cidadã que norteia esse estudo.

Desse modo, a tese propõe-se a examinar o processo de formação do bacharel em Direito no Norte do Paraná, por meio do levantamento e análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Direito, cujas instituições tenham recebido o chamado “Selo OAB Recomenda”, em 2022, que é concedido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e conjuga o conceito do curso no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o índice de aprovação no Exame de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em busca de referências à perspectiva da formação geral, mais especificamente quanto aos temas relacionados à cidadania.

O recorte geográfico adotado, com a escolha dos cursos do Estado do Paraná considerados como “destaque”, em 2022, na perspectiva da OAB, deu-se em razão do local de fala dessa pesquisadora, cuja formação e carreira como docente, coordenadora e diretora de um *campus* universitário, desenvolveram-se numa universidade norte paranaense, e, enquanto educadora, sempre buscou elementos que definissem e defendessem a necessidade de uma formação humanística e cidadã no curso de Direito.

Nesse sentido, a concepção de cidadania adotada nesse estudo defende o conceito contemporâneo de cidadania ativa, do cidadão enquanto participante do seu contexto, cujo aporte teórico está embasado em: Thomas Marshall, Bottomore e Bendix, como ponto de partida; Boaventura de Sousa Santos e Will Kymlicka, de forma a demonstrar contrapontos à perspectiva sociológica da cidadania; Norbert Lechner, que volta o olhar especificamente para a América Latina; José Murilo de Carvalho e Marco Aurélio Nogueira, buscando perfazer o caminho e a concepção da cidadania no Brasil; e, por fim, Adela Cortina, com a proposta do conceito de uma cidadania contemporânea cosmopolita.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: verificar se a proposta dos currículos acadêmicos dos cursos de Direito ofertados nas instituições de ensino superior (IES) do Norte do Paraná, que receberam o selo “OAB recomenda” em 2022, incluem, na formação de seus bacharéis, elementos formativos voltados à cidadania, e, como objetivos específicos: a) caracterizar os conceitos norteadores para uma proposta de educação cidadã; b) analisar a evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Direito, de forma a compreender o

contexto histórico-político das suas alterações; c) examinar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Direito, vigentes em 2022, ofertados nas IES do Norte do Paraná que receberam o selo OAB recomenda, também em 2022, em busca de disciplinas de formação geral e humanística; d) analisar as atividades extracurriculares desenvolvidas pela comunidade acadêmica, a partir da relação de projetos de ensino, pesquisa e extensão; e) analisar os programas institucionais desenvolvidos pelos cursos de Direito das IES do Norte do Paraná, considerando tanto as atividades realizadas quanto os serviços prestados à comunidade externa, e o impacto social dessas atividades, confrontando o conceito de educação cidadã proposto no presente estudo à realidade dos cursos de Direito listados.

Tendo em vista a prorrogação do prazo para a implantação das novas DCN do curso de Direito, definiu-se, como recorte temporal, os PPC vigentes nos cursos e instituições pesquisadas, no ano de 2022.

A metodologia adotada, majoritariamente exploratória e descritiva, foi conduzida por pesquisa bibliográfica - referenciais teóricos a respeito da cidadania - e pesquisa documental – legislações e normativas instituidoras das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. Desse modo, a diversidade de natureza das fontes, com o tratamento de fontes primárias (documentos) e secundárias (referências bibliográficas), levaram ao contexto geral do corpo da pesquisa, cujos dados foram objeto de análise¹.

Cumprido destacar que, em respeito à diversidade de fontes e o formato adotado por cada IES para a disponibilização de seus dados, estes são apresentados de forma descritiva, ou seja, com a descrição das informações obtidas nos materiais disponibilizados, sem a pretensão de confrontá-los².

No que diz respeito ao processo de análise dos dados coletados – a partir dos documentos institucionais (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e PPC dos cursos de Direito), adotou-se o método de análise do conteúdo, em busca de temas voltados à formação que permeie a cidadania, mediante as seguintes categorias de análise: a) perfil do egresso; b) currículo acadêmico; c) projetos de ensino, pesquisa e extensão; e d) programas institucionais. Nessa análise, priorizaram-se as categorias

¹ Pesquisa documental (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

² Abordagem qualitativa (BOURGUIGNON, 2019).

temáticas, com a organização e categorização dos termos encontrados, sob a luz da formação generalista, a partir do viés de cidadania desse estudo³.

O universo de pesquisa foi delimitado a partir das instituições de ensino superior do Norte do Estado do Paraná, cujos cursos de Direito receberam o Selo “OAB Recomenda” em 2022, tendo sido selecionadas, a partir desse critério, quatro IES: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) - *campus* Londrina e *campus* Maringá, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - *campus* Jacarezinho.

Visando à construção histórica e caracterização do processo de formação acadêmica do bacharel em Direito, bem como ao mapeamento do processo de construção e conteúdo da cidadania - principalmente no Brasil - e dos fatores influenciadores nesse processo, e, ainda, para o levantamento da estrutura regulatória e índices de qualidade do ensino superior brasileiro, os capítulos foram organizados da seguinte forma: Capítulo 1): promove um resgate histórico, desde a definição inicial do conceito de cidadania, de forma a comparar tal configuração com os moldes da cidadania brasileira, que seguiu caminho destoante e inverso, para se chegar à perspectiva contemporânea de cidadania, adotada nesse estudo; Capítulo 2): problematiza o contexto do curso de Direito no Brasil, em diferentes momentos históricos, iniciando por uma retrospectiva histórica, desde a sua implantação, em 1827, até os dias atuais, passando pela legislação e fontes documentais que embasaram todas as reformas no ensino jurídico; Capítulo 3): discorre sobre o sistema de regulação do ensino superior brasileiro, apresentando a evolução das diretrizes curriculares nacionais (DCN) do curso de Direito e os indicadores de qualidade da educação superior estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Capítulo 4): caracteriza os dados amostrais, apresentando as principais características geográficas e socioeconômicas da região em que se localizam as instituições de ensino superior (IES) escolhidas, seus dados institucionais e regulatórios, bem como as matrizes curriculares adotadas em seus cursos de Direito; Capítulo 5): apresenta a análise e reflexões acerca dos elementos indicativos de uma formação mais cidadã encontrados nos PPC, Planos de

³ Análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES, bem como nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como programas institucionais por elas desenvolvidos.

CAPÍTULO 1 CONCEITO E CONTEÚDO DA CIDADANIA

O conceito de cidadania se altera conforme o nível de desenvolvimento social existente em um determinado Estado; assim, a sua compreensão e a amplitude do seu conceito variam no tempo e no espaço. Portanto, o objetivo desse capítulo é realizar um resgate histórico da origem e evolução do conceito de cidadania moderna; posteriormente, apresentar o caminho percorrido pela cidadania no Brasil; e, ao final, correlacionar a educação à cidadania. Teve como principais bases teóricas: Marshall (1967), Kymlicka (1989; 2003), Santos (1991), Carvalho (2002), e Cortina (2005).

Pinsky e Pinsky (2013), na introdução da obra “História da Cidadania”, afirma: “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. Assim, de acordo com o autor, “ser cidadão(a)” possui diferentes acepções, nos diferentes países e partes do mundo, tanto pelas regras que definem a sua titularidade, quanto pelos direitos e deveres estabelecidos em cada Estado-nacional. Ele também afirma que o conceito e a prática de cidadania vêm se alterando, com uma maior ou menor abertura do estatuto de cidadão para a população – especialmente no caso de imigrantes, diante do grau de participação política dos grupos na sociedade, e, finalmente, ao se considerar a oferta de direitos sociais pelo Estado, e sua respectiva proteção.

Nesse mesmo sentido, Reis (1998) ensina que a cidadania representa uma identidade social politizada; para ela, a multiplicidade de significados desse conceito pode ser resumida como o campo dos valores, da prática dos direitos e a sua respectiva efetividade.

Já para Machado (2013), atrelar a noção de cidadania à ideia de ter direitos é uma herança generalista (e insuficiente), que decorre da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948; assim, para ele: “[...] restringir a ideia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da DUDH ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais” (MACHADO, 2013, p. 1).

No resgate histórico da sua definição, o conceito de cidadania moderna foi apresentado no final dos anos 1940, pelo britânico Thomas Marshall, na conferência

intitulada “Cidadania, classe social e status”, de 1950, com referência à obra do economista Alfred Marshall.

Desse modo, o conceito liberal contemporâneo de cidadania de T. H. Marshall estabelece que a aquisição da cidadania se dá a partir de 3 etapas: a) aquisição de direitos civis, a partir do século 18, tais como: liberdade individual, de expressão e de pensamento, e direito de propriedade; b) aquisição de direitos políticos, a partir do século 19, com a participação no exercício do poder político (como eleito ou eleitor); e c) aquisição de direitos sociais, a partir do século 20, com o foco no bem-estar econômico e social.

Para ele, portanto, só haverá, de fato, o exercício da cidadania, quando presentes os direitos nos âmbitos econômico, civil, social e coletivo; e a igualdade entre os cidadãos só será alcançada com a conjugação de dois fatores: em parte, pela cidadania, e, em parte, pelo sistema econômico (influência da classe social como um fator necessário e útil).

Bendix (1996), ao analisar o estudo clássico de Marshall, ensina que este formulou uma tipologia de direitos tripartite, correspondentes, respectivamente, a quatro grupos de instituições públicas:

- Direitos civis como "liberdade pessoal, liberdade de palavra, pensamento e fé, o direito à propriedade e a concluir contratos válidos, e o direito à justiça".
- Direitos políticos tais como o direito de voto e o direito ao acesso a cargo público.
- Direitos sociais que vão do "direito ao bem-estar económico e à segurança mínimos ao direito de participar inteiramente na herança social e a viver a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões prevaletentes na sociedade".
- [...]
- instituições públicas [...]:
- Os tribunais, para a salvaguarda dos direitos civis e, especificamente, para a proteção de todos os direitos extensivos aos membros menos articulados da comunidade nacional.
- Os corpos representativos locais e nacionais como vias de acesso à participação na tomada de decisão e na legislação.
- Os serviços sociais, para garantir um mínimo de proteção contra a pobreza, a doença, e outros infortúnios; e as escolas, para possibilitar a todos os membros da comunidade receberem pelo menos os elementos básicos de uma educação (BENDIX, 1996, p. 111).

Para Botelho e Schwarcz (2012), Marshall tratou o desenvolvimento da cidadania como uma sequência evolutiva - histórica e lógica - dos direitos civis, políticos e sociais. A visão dele, fundada na experiência inglesa, sugere que, a partir do exercício dos direitos civis (fundamentais à proteção da liberdade e da igualdade), houve a conquista dos direitos políticos (de participação no governo), e estes, por sua

vez, levaram aos direitos sociais (justiça social - direito ao trabalho, à saúde, à educação). Os autores afirmam que essa visão levou à:

[...] naturalização do conceito de cidadão como aquele que concentra plenamente a titularidade dos três direitos — um ideal normativo que, mesmo sendo, talvez, inatingível historicamente, tem se mostrado potente o suficiente para favorecer a mobilização pela cidadania (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, introdução).

Sopesando as características do conceito marshalliano de cidadania, Gurza Lavalle (2003, p.77) remarca as suas características constitutivas, que podem ser sintetizadas em quatro elementos:

- i) universalidade da cidadania: atribuição de um status elaborado em termos de direitos universais para categorias sociais formalmente definidas, ao invés, para estamentos ou castas com qualidades substantivas inerentes;
- ii) territorialização da cidadania: territorialidade combinada com o elemento anterior para delimitar politicamente os alcances da cidadania, ou seja, assunção do território como critério horizontal a delimitar a abrangência desse status, em substituição dos princípios corporativos;
- iii) princípio plebiscitário da cidadania ou individualização da cidadania: generalização dos vínculos diretos entre o indivíduo e o Estado como forma legítima de reconhecimento e subordinação política, suprimindo não apenas o princípio funcional da tutela das antigas corporações, mas também o chamado governo indireto, quer dizer, a delegação das funções do Estado às camadas locais de intermediários entre os poderes centrais e os donos de terras, os mercenários, o clero, e os diversos tipos de oligarquias;
- iv) índole estatal-nacional da cidadania: existência de vínculo constitutivo entre cidadania e a edificação do Estado-Nação, graças à construção histórica de coincidência dupla: entre o território e um poder centralizado único, de um lado, e, do outro, entre a população constituída como comunidade política e o Estado enquanto encarnação presuntiva dessa comunidade concebida em termos culturais ou de identidade nacional.

O autor afirma que, na concepção tradicional da cidadania, esses quatro elementos resultam numa síntese capaz de descrever, historicamente, o status moderno da cidadania.

Embora de grande influência para a definição das bases conceituais da cidadania moderna, a visão de Marshall recebe críticas, pois, na visão de Botelho e Schwarcz (2012), ela desconsidera as peculiaridades e o percurso histórico de cada sociedade, e como tais fatores influenciaram as mudanças sociais. Para eles, como não existe um único caminho para a cidadania e a conquista de direitos, outras visões vêm ganhando espaço.

Morais (2013) estatui que a história da cidadania moderna tem sua trajetória marcada pela articulação entre o Estado e a Nação: aquele como autoridade pública e essa dotada de solidariedade social, englobando as partes da comunidade política. Assim, para a autora:

Ser cidadão constitui-se em uma prática que, historicamente, emerge como processo de disputa no cerne das políticas nacionais e também de batalha por direitos no campo das fronteiras políticas do Estado-nação, advindo deste contexto uma concepção de cidadania que abrange a relação de pessoas e/ou grupos com o Estado e que, contemporaneamente, engloba o sentimento de pertencimento a uma dada nação (MORAIS, 2013, p. 20915).

Ainda no que se refere ao conceito de cidadania moderna, Gurza Lavalle (2003) defende que o conceito não adota qualquer afirmação sobre a substância ou o “dever-ser” da cidadania; para ele, ela deve ser definida mediante o reconhecimento de novos direitos e de novos setores da população, trazendo à discussão uma sociedade com novas identidades e diferentes reivindicações. Assim, a noção de cidadania, enquanto status universal, provoca questionamentos quanto à necessidade de sua reconstrução conceitual, pois as condições que lhe deram viabilidade política e plausibilidade simbólica não mais se sustentam.

Nesse sentido, conforme os ensinamentos de Botelho e Schwarcz (2012), com a noção de “direitos dos homens”, a concepção de cidadania foi incorporada à experiência política cotidiana e a luta pela sua garantia uniu-se à dos direitos civis, principalmente a partir dos anos 1970. Eles afirmam: “A ideia de cidadania parecia, então, associar-se ao exercício pleno num Estado de direitos, e ao exercício do convívio entre iguais e em sociedade, mas também a um exercício de diferenças, e de diferenças entre iguais” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, introdução).

Para os autores, portanto, a cidadania envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e senso de pertencimento coletivo, de modo que seus múltiplos significados incorporem as mobilizações, confrontos, negociações cotidianas e práticas simbólicas; portanto, na modernidade, o universo de valores e das práticas dos direitos - e o reconhecimento destes - fornecem o conteúdo e os limites da cidadania.

De fato, retomando o olhar histórico para os elementos constituintes da cidadania, Bendix (1996, p. 109-110) ensina que, no Estado-nação, em que cada cidadão se encontrava numa relação direta com a autoridade soberana do país, um elemento essencial para a existência da cidadania era a codificação de direitos e deveres de todos classificados como cidadãos. Entretanto, o ponto primordial residia, justamente, na definição de quem era cidadão, pois, inicialmente, tal cidadania excluía todos os que eram social e economicamente dependentes do Estado.

Assim, para o autor, se, por um lado, os direitos de cidadania estabeleceram a igualdade perante a lei, reconhecendo, legalmente, a individualidade, por outro lado,

escancararam a distinção entre igualdade legal e desigualdade social e econômica; portanto, tal noção de cidadania beneficiava apenas aqueles cuja independência social e econômica os habilitava a tirarem proveito de seus direitos legais (BENDIX, 1996, p. 135). Ele conclui, portanto: “[...] o princípio abstrato de igualdade, que fundamenta o reconhecimento legal e ideológico do indivíduo independente, é muitas vezes a causa direta das acentuadas desigualdades” (BENDIX, 1996, p. 115).

Desse modo, nos dizeres de Botelho e Schwarcz (2012), se antes a cidadania era relacionada apenas à noção de pertencimento, posteriormente, passou a representar a égide e o exercício dos direitos dos indivíduos. Assim, historicamente, o cidadão surge como fruto do processo de lutas no interior das políticas nacionais e das lutas pelos direitos dentro das fronteiras geográficas do Estado-Nação.

Nessa mesma linha de pensamento, Morais (2013) afirma que, no debate contemporâneo, a cidadania se situa no campo de ação concreta e na multiplicidade. De fato, também para Botelho e Schwarcz (2012), a noção moderna de cidadania é construída coletivamente e ganha sentido, tanto nas experiências sociais quanto individuais, e, portanto, deve ser considerada uma identidade social; na atualidade, portanto, a cidadania se transforma, cada vez mais, numa escolha moral e não apenas num status legal, representando a agenda de grupos que declaram e defendem sua diferença. Os autores afirmam:

[...] a própria percepção e a atribuição de significados sobre direitos e cidadania mudam o tempo todo, quanto porque imensas parcelas da população mundial permanecem ainda sem acesso ou possibilidades de desfrutar dos direitos mais antigos dessa história da cidadania. Essa é, assim, uma história que se processa combinando mudanças e persistências, criatividade e reposição de problemas, desafios e lutas, modernidade com atraso, inclusão com exclusão (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, introdução).

Assim, considerando o conceito de Reis (1998), que caracteriza a cidadania como uma “Identidade social politizada”, tem-se que a extensão dos direitos da cidadania democrática deve ser pensada como resultado das contendas concretas de grupos sociais - fontes poderosas de identificação intersubjetiva e reconhecimento entre as pessoas.

Santos (1991) ensina que, apesar do “alargamento” da cidadania ter aberto novos horizontes à subjetividade, os direitos sociais e as instituições estatais aumentaram a burocracia e controle, sujeitando os indivíduos às rotinas de produção e consumo, convertendo o sujeito num objeto em si próprio. Para ele, tal transformação: “[...] criou um espaço urbano desagregador e atomizante, destruidor

das solidariedades das redes sociais de interconhecimento e de entreajuda [...]” (SANTOS, 1991, p. 148).

Já Avritzer (2002), em sua obra, ao comparar as teorias da modernidade e cidadania de Giddens, Habermas e Boaventura, define, para o primeiro, que: “[...] a cidadania estará ligada às lutas concretas ocorridas no interior do Estado nacional e irá pressupor uma associação singular entre territorialidade e homogeneidade cultural” (AVRITZER, 2002, p. 36). Já na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, a modernidade é compreendida como um processo de diferenciação de dois tipos: a diferenciação entre Estado, mercado e comunidade, e a diferenciação entre três tipos de racionalidade: a cognitivo-instrumental, a prático-moral e a estético-expressiva, sendo primeiro ligado a um eixo da regulação (ideia de obrigação) e segundo ligado à ideia de emancipação. E é especialmente nesse último onde os problemas da modernidade irão se manifestar - no eixo ciência e direito, pois, ao invés de se constituírem como categorias emancipatórias, tornaram-se eixos a partir dos quais a regulação se processa. Assim, para o autor: “[...] o que passamos a ter na modernidade tardia, foi a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação; mercado, ciência e direito se associam em um projeto regulativo hegemônico capaz de anular potenciais emancipatórios” (AVRITZER, 2002, p. 40).

O autor defende que, apesar do Estado nacional ter unificado o direito em uma base territorial e imposto um processo de abstração à aplicação das normas, o que denota a sua incapacidade de regular as formas concretas de desigualdade, existem outras “constelações de juridicidade” para “darem conta” das formas concretas de desigualdade, sendo que:

É no interior dessas constelações, que envolvem seis tipos de direito - o direito doméstico, o direito de produção, o direito de troca, o direito da comunidade, o direito territorial e o direito sistêmico – que irá ocorrer a tensão entre abstrato e concreto, motivada pelo fato de não coincidir a dinâmica de desenvolvimento do direito estatal com o senso comum e com as práticas em cada uma dessas seis áreas (AVRITZER, 2002, p. 41-42).

De acordo com Oliveira e Silva (2015), a teoria liberal dos direitos de minoria de Will Kymlicka, que possui fundamento na noção de cidadania diferenciada ou multicultural, defende a coexistência de direitos liberais com direitos de grupos, ou seja, propõe um multiculturalismo liberal, com a conciliação do modelo liberal de justiça com a existência de direitos e liberdades coletivas às minorias étnicas e nacionais.

Para Kymlicka (1989), o liberalismo moderno teria que considerar tanto a cultura como o contexto social, sendo este importante para a construção das características humanas, bem como para a defesa individual das escolhas e liberdades civis. Para ele, devem ser combinadas as condições culturais individuais, para que os indivíduos compreendam as múltiplas facetas da “vida boa”, e a partir das liberdades individuais e condições de sociabilidade, possam revisar suas crenças, valores e visões. Assim, diante da importância na formação das identidades e no sentido de pertencimento dos indivíduos, os contextos culturais são valorizados como locais de exercício da liberdade de escolha de concepções.

A proposta de cidadania diferenciada de Kymlicka (2003) pretende incorporar direitos diferenciados aos direitos individuais (direitos fundamentais e direitos humanos), pois apenas direitos especiais/diferenciados seriam capazes de conceber as características da realidade e dos conflitos oriundos da diversidade cultural, tanto na sociedade quanto entre sociedades.

Na interpretação de Oliveira e Silva (2015), a cidadania diferenciada se caracteriza pelos direitos de proteções externas em função do grupo: “[...] que incluem os direitos de autogoverno, os direitos poliétnicos e os direitos especiais de representação” (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 128), sendo que tais direitos teriam por objetivo proteger as minorias contra o poder econômico e/ou político da sociedade na qual estão inseridas.

Mas se, por um lado, tais grupos exoram tal proteção, por outro, o Estado não tem conseguido identificar, quem dirá atender tais demandas.

E, nesse sentido, Lechner (2000), ao tratar das novas cidadanias e dos processos de transformação política na América Latina, no século XXI, explica que a perda da centralidade da política, diante da globalização contemporânea que transcendeu a estrutura nacional da política, produziu, também, uma ressignificação da cidadania. Para ele, a autonomia do sistema econômico fez com que esse assumisse parte das decisões que antes eram nacionais, estabelecendo uma forma de soberania compartilhada com os atores de mercado.

Para o autor, diante da omissão estatal, as organizações do setor empresarial privado vêm incentivando mudanças nas prioridades sociais e políticas, o que, a longo prazo, diante desse desequilíbrio a favor dos interesses privados, gera mais descrédito na política e nos atores políticos.

Desse modo, para ele, a dimensão simbólica da política fica comprometida, pois os cidadãos esperam o atendimento concreto de suas necessidades básicas, como saúde, educação e emprego, com respeito à sua individualidade e subjetividade.

Para Cortina (2005), o conceito de que a cidadania é um vínculo político entre indivíduo e comunidade política, ou seja, o reconhecimento da sua integração à comunidade política pouco reflete sobre a natureza da cidadania. Por isso, para a autora, além do elemento político, o elemento da identificação social dos cidadãos também é fundamental, de modo que, dois elementos constituem a trama da cidadania: a aproximação dos semelhantes e a separação dos diferentes. Portanto, para ela, a noção de cidadania moderna precisa unir a cidadania nacional e a cosmopolita, em uma identidade integrativa.

Cortina (2005, p. 35) retoma o conceito histórico do cidadão como aquele pertencente a uma comunidade política, com participação ativa; ela afirma que tal conceito nasceu em Atenas, nos séculos V a IV a.C., e, na sua concepção: “[...] cidadão é aquele que se ocupa das questões públicas e não se contenta em se dedicar a seus assuntos privados”.

Assim, a autora defende que só se garante uma vida digna ao cidadão que participa ativamente da legislação e da administração da pólis, deliberando com os concidadãos, uma vez que a “socialidade”, característica nata aos que são dotados de palavra, representaria, além da capacidade de convivência, “[...] a de participar da construção de uma sociedade justa, na qual os cidadãos possam desenvolver suas qualidades e adquirir virtudes (CORTINA, 2005, p. 37).

No que tange ao conceito de cidadania moderna, Cortina (2005, p. 46) ensina que esse passa a se configurar com o surgimento do Estado moderno, e, portanto, deve ser conciliado à noção de Estado Nacional. Para a autora, no Estado moderno, por meio da nacionalidade, são consideradas cidadãs as pessoas que pertençam a um determinado Estado, reconhecido pelo direito internacional; ela afirma, entretanto, que para a manutenção desse vínculo, é indispensável à vontade do cidadão e, na sua concepção, tal vontade: “[...] não parece um motivo suficientemente forte para comprometer a pessoa nas tarefas públicas [...]” (CORTINA, 2005, p. 46).

Para tanto, outro conceito adjacente ao Estado Nacional, qual seja, o conceito de Nação, se torna fundamental. Nos dizeres de Cortina (2005), a Nação representa a comunidade natural em que se nasce, ou seja, o conjunto de pessoas que compartilham costumes, língua e território, por natureza; entretanto, como a

conciliação dessas características com o conceito de Estado é contingente e, ao mesmo tempo, artificial, a autora defende que: “[...] a ideia de nação que gera adesão e lealdade não é a que um grupo ou vários impõe coativamente, e sim a que livremente aceitam por se sentir unidos por uma história comum [...]” (CORTINA, 2005, p. 48). Portanto, a autora defende que qualquer movimento em sentido diverso negaria a característica essencial do núcleo da cidadania moderna: a autonomia.

Logo, para Cortina (2005), embora a autonomia represente a independência de cada membro de uma comunidade enquanto cidadão, ainda assim, a sua existência – por si só - não seria suficiente, pois:

[...] a nacionalidade não se refere ao estatuto legal de quem dispõe de um passaporte, nem tampouco ao nacionalismo como ideologia política, e sim ao sentimento de compartilhar algumas tradições e uma cultura, a solidariedade, por fim, é a força emocional que une o grupo numa identidade comum, em sentido amplo, porque compromete numa atividade comum” (CORTINA, 2005, p. 49-50).

Assim, ao apresentar a sua concepção de cidadania, a autora se vale dos ensinamentos de Daniel Bell, em sua obra “Las contradiciones culturales del capitalismo”, segundo a qual: a sustentabilidade da democracia liberal e do capitalismo dependem de uma revolução cultural que leve ao comprometimento do cidadão com a coisa pública, numa cooperação para a construção de uma comunidade política (Bell *apud* Cortina, 2005, p. 18). Na concepção do autor, até a década de 1970, não existia qualquer teoria sociológica do espaço público ou filosofia política centradas no espaço público social; até que, em 1971, John Rawls publicou a obra “Teoria da Justiça”, cujo tema central foi a noção de justiça distributiva, com o objetivo de aumentar o sentimento de pertencimento a uma comunidade e o desejo dela participar, fortalecendo a “civildade”, exigindo-se, para isso, dois fatores principais: o reconhecimento da sociedade por seus membros e a adesão aos projetos comuns (CORTINA, 2005, p. 20).

Ao citar a teoria de John Rawls, Cortina (2005, p. 21-22) explica que essa consiste em encontrar o que se considera “justo” na cultura política dos cidadãos, incorporando tal noção às instituições básicas da sociedade; os “mínimos de justiça” seriam, portanto, os valores aos quais a sociedade pluralista não está disposta a renunciar – chamados por Cortina (2005) de “ética mínima” ou “ética de mínimos”; esses, por sua vez, em contraponto aos projetos “máximos de felicidade”, representados pelos diferentes projetos ideais de felicidade dos diversos grupos existentes numa sociedade plural.

Nesse sentido, a concepção de cidadania adotada por Cortina (2005, p. 23) vai além do sentido político, incorporando, também, o papel do “cidadão civil” e do “cidadão econômico”, cujos ideais, amparados por Rawls, Nozick, Walzer e MacIntyre, pressupõem que o pertencimento a uma comunidade justa seria essencial para se sentir cidadão.

Portanto, para Cortina (2005, p. 27-28): “A cidadania é um conceito mediador porque integra a exigência de justiça e, ao mesmo tempo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença”. Desse modo, para além das dimensões política, social e econômica da cidadania, a autora defende que o ser humano é membro de uma sociedade civil, espaço no qual as pessoas aprendem a participar e se interessar pelas questões públicas; portanto, deve-se considerar, também, a sua “cidadania civil” (CORTINA, 2005, p. 106).

Ao resgatar o conceito de “revolução social”, Cortina (2005, p. 110) relaciona sua origem ao proletariado e não ao Estado burguês, e que representava, portanto, as vulnerabilidades e interesses da humanidade, ou seja, o “impulso ético” a exigir universalismo, levando à superação da ideia de indivíduo em favor de uma cidadania cosmopolita. De acordo com a autora, tal impulso, necessário para “universalizar a aristocracia”, tem sua expressão exigida, hoje: no terceiro setor, nas profissões e na opinião pública.

Com o foco nas profissões e na qualificação necessária ao seu exercício, a autora afirma: “[...] a principal fonte de riqueza dos povos é a qualidade no ensino, qualidade nos produtos, qualidade nas informações, profissionalismo no trabalho de médicos, juristas, engenheiros e de todos que geram riqueza material e imaterial em um país” (CORTINA, 2005, p. 114).

Para ela, apesar de originalmente refletir um caráter privilegiado e até mesmo sagrado (na origem religiosa das profissões), o sentido da palavra profissão remonta a Max Weber, contemplando o sentido de “vocação” e “missão”. Assim, Cortina (2005, p. 116) ensina que o exercício de uma tarefa profissional passa a ser visto, principalmente a partir da reforma protestante, como um dever decorrente da conduta moral de cada um. Para ela, esse dever moral impulsiona o espírito ético do capitalismo, ou seja, não sendo exercido apenas em favor do interesse individual, mas para cumprir um serviço que transcenda os próprios interesses.

A autora apresenta como características das profissões: a) é uma atividade humana social, mediante a qual se presta um serviço à sociedade; b) é uma vocação e uma missão, portanto, exige dedicação no cumprimento das suas tarefas; c) os profissionais que exercem determinada profissão obtêm, por meio dela, sua subsistência; d) o acesso a determinada profissão se dá a partir de um processo de capacitação teórica e prática, e, muitas vezes, exige-se o cumprimento de um processo regulatório; e) a autonomia conferida ao “especialista no saber” também corresponde ao dever de assumir responsabilidade pelos atos e técnicas exigidos no exercício correto da profissão; e f) o exercício da profissão não deve se pautar apenas pelo desejo individual de lucro, pois se destina, também, ao favorecimento da coletividade, portanto, existem três vieses a serem considerados: finalidade da profissão, o bem objetivo que ela busca e o interesse subjetivo do profissional (CORTINA, 2005, p. 118-121).

Desse modo, sendo a atividade profissional considerada uma atividade social, Cortina (2005, p. 122) vale-se dos ensinamentos de MacIntyre para defini-la como uma atividade social cooperativa, destinada a alcançar bens internos que nenhuma outra pode, além de ser socialmente legitimada, acompanhando e adaptando-se ao nível de consciência moral da sociedade em que se desenvolve.

Nesse ponto específico, qual seja, a formação acadêmica para a qualificação profissional, reside a importância de se analisar o conteúdo ministrado durante o processo de capacitação teórica e prática do bacharel em Direito.

1.1 RESGATE HISTÓRICO DA CIDADANIA BRASILEIRA

A finalidade desse subitem é discorrer a respeito da construção histórica do modelo de cidadania no Brasil, desde o período da colônia até a contemporaneidade, mais especificamente, sob a égide da Constituição Federal de 1988,

1.1.1 A Cidadania no Brasil Colônia

Na primeira fase histórica do Brasil, ainda enquanto colônia de Portugal, pode-se afirmar que prevalecia o status de “não-cidadania” aos residentes no território brasileiro. De acordo com Carvalho (2002, p.17-18):

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

Para Silva (2019), dois principais obstáculos se opunham à formação de uma cidadania nacional: as grandes propriedades de terra e a mão-de-obra com base na escravidão, ambos utilizados no cultivo de cana-de-açúcar. Para ela, nascia aí uma sociedade desigual, em que senhores de engenho se viam frente aos escravos e pequenos artesãos; tal desigualdade se apresentava não apenas quanto ao patrimônio, mas em relação, principalmente, ao acesso aos direitos e garantias, que estavam distantes da maior parte da população. A autora afirma: “[...] é certo que o exercício dos direitos civis só é possível frente a um Estado garantidor e com um Judiciário independente, o que, definitivamente, não existia no período colonial” (SILVA, 2019, p. 13).

No Brasil, no período citado, não existia a configuração de um poder público, já que as funções judiciárias eram exercidas pelos senhores de engenho e outras funções públicas eram exercidas por particulares (arrecadação de impostos) e pela Igreja (registros públicos), ficando evidente, portanto, a fragilidade do processo inicial da cidadania brasileira (SILVA, 2019).

De fato, estima-se que até a independência, 3 milhões de escravos vieram para o Brasil, sendo que, em 1822, em uma população de 5 milhões de habitantes, havia 1 milhão de escravos (CARVALHO, 2002, p. 19), os quais, privados de direitos civis básicos, como integridade física e liberdade, enfrentaram um longo caminho para a sua inserção como titulares de direitos iguais perante a lei.

Outro fator preponderante para o lento desenvolvimento da cidadania no Brasil, foi a ausência de incentivo público para a educação nesse período. De acordo com Carvalho (2002, p. 23), após a independência, mais especificamente no ano de 1872, apenas 16% da população brasileira era alfabetizada, e não havia qualquer valorização da educação pelo Estado ou pelos senhores.

Além da educação básica e da alfabetização, a educação superior era igualmente ignorada. No Brasil, diferente do que ocorria na América Espanhola, era proibida a criação de universidades. O autor apresenta, a título de comparação, dados do fim do período de colonização, em que havia 23 universidades na América Espanhola, enquanto no Brasil, apenas em 1808, com a vinda da corte portuguesa

para o Brasil, é que foram autorizados os primeiros cursos superiores. Dessa forma, o descaso com a educação no período colonial, foi mais um dos obstáculos à formação da cidadania brasileira (CARVALHO, 2002, p. 23).

O período colonial representou, portanto, um período de “não-cidadania” e um dos termômetros dessa constatação, de acordo com Silva (2019, p. 15), foram as raras revoltas cívicas do período, sendo que, as poucas manifestações que ocorreram foram quase que totalmente promovidas pela elite contra as políticas da metrópole, e, em casos específicos, pleiteavam a independência de algumas regiões, como, por exemplo, a Inconfidência Mineira.

1.1.2 A Cidadania Brasileira Pós-Independência

Após a independência, nos dizeres de Silva (2019, p. 16), apesar de a elite almejar maior liberdade de Portugal, entendia a necessidade da figura do rei para manter a ordem social. Assim, a Constituição outorgada em 1824 trouxe uma ampla liberdade de voto, para os padrões da época - incluindo os analfabetos, mas estabeleceu uma limitação de renda; assim, apesar de representar um avanço nos direitos políticos, o avanço se deu apenas na forma – “direitos políticos só no papel”.

Portanto, apesar de a previsão constitucional do direito ao voto ter representado uma evolução, a forma e os objetivos do processo eleitoral não refletiam a participação popular, mas um instrumento de manutenção e controle de poder pela elite. Carvalho (2002, p. 35) ensina que: “o voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e gratidão [...]”, aos chefes políticos locais, os quais, muitas vezes, eram responsáveis por um mínimo de assistência social que existia na época. Além disso, o povo que agora podia votar era o mesmo que tinha vivido três séculos de colonização, o que trouxe a herança de 85% de analfabetismo na população, e, como consequência, a incapacidade de compreensão das estruturas do Estado e do governo representativo (CARVALHO, 2002, p. 32).

Para Silva (2019), em 1889, com a Proclamação da República, surgiu uma nova forma de controle do poder, com a descentralização e fortalecimento das oligarquias locais e, ao contrário do que se esperava, houve um retrocesso quanto aos direitos políticos (exclusão dos analfabetos, aumento do limite de renda e estabelecimento do voto facultativo); relativamente aos direitos civis, a abolição da escravidão não foi acompanhada da reinserção dos escravos libertos na sociedade

os quais, por consequência, foram deixados: “à própria sorte: sem educação, sem terras, sem trabalho e renegados por uma sociedade em que a ideia do negro como escravo estava extremamente enraizada em sua cultura” (SILVA, 2019, p. 17); e, por fim, em relação aos direitos sociais, esses eram praticamente inexistentes: a assistência social era praticada pelo setor privado, principalmente pela Igreja, como forma de caridade; por fim, como a Constituição Republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de promover a educação primária (prevista na Constituição de 1824), isso significou, para muitos, a manutenção do “status quo” de analfabetismo e ignorância da maioria da população.

Apesar da inexistência de uma população politicamente ativa e organizada, Carvalho (2002, p. 65-66) destaca a ocorrência de dois movimentos que tiveram mobilização nacional e que, para ele, indicavam um início de cidadania ativa: o movimento abolicionista e o tenentismo. Ele também ensina que, mesmo não ocorrendo dentro de instrumentos formais de efetivação, o exercício de cidadania do povo brasileiro se dava de outras formas:

Parece-me, no entanto, que uma interpretação mais correta da vida política de países como o Brasil exige levar em conta outras modalidades de participação, menos formalizadas, externas aos mecanismos legais de representação. É preciso também verificar em que medida, mesmo na ausência de um povo político organizado, existiria um sentimento, ainda que difuso, de identidade nacional. Esse sentimento, como já foi observado, acompanha quase sempre a expansão da cidadania, embora não se confunda com ela. Ele é uma espécie de complemento, às vezes mesmo uma compensação, da cidadania vista como exercício de direitos (CARVALHO, 2002, p. 67).

O autor cita algumas manifestações ocorridas no Rio de Janeiro, como, por exemplo, o manifesto assinado por 8 mil pessoas (numa cidade de 150 mil habitantes), em 1822, contra o regresso de Dom Pedro a Portugal (CARVALHO, 2002, p. 68). Ele também relembra algumas rebeliões que tiveram caráter nitidamente popular, enaltecendo as revoltas populares mais importantes no Brasil, que ocorreram em áreas rurais: a Revolta dos Cabanos, a Balaiada e a Cabanagem.

A primeira ocorreu em 1832, na fronteira das províncias de Pernambuco e Alagoas; os cabanos, representados por pequenos proprietários, índios, camponeses e escravos, enfrentaram, durante três anos, as tropas do governo, em defesa da Igreja Católica, e pleiteando a volta de Dom Pedro I. A Balaiada ocorreu em 1838, no Maranhão, perto da fronteira com o Piauí, numa região de pequenas propriedades; levou esse nome porque um dos líderes era fabricante de balaios, e, no movimento,

chegaram a reunir 11 mil homens. Por fim, a revolta popular mais violenta e dramática foi a Cabanagem, na província do Pará, iniciada em 1835; os rebeldes, em sua maioria índios, chamados "tapuios", negros e mestiços, tomaram a capital da província, Belém, e a proclamaram independente; o movimento foi duramente repreendido pelo novo presidente e, ao final do conflito, calcula-se um total de 30 mil mortos, entre rebeldes e soldados, número que representava 20% da população da província – a maior carnificina da história do Brasil independente (CARVALHO, 2002, p. 68-69).

O autor também cita a retomada dos protestos no Rio de Janeiro. No ano de 1880, em razão do aumento de um vintém (20 réis) no preço das passagens do transporte urbano, cinco mil pessoas se reuniram em praça pública para protestar; e, em 1904, ocorreu a “Revolta da Vacina”, a mais importante revolta urbana de acordo com Carvalho (2002, p.74-75):

A Revolta da Vacina foi um protesto popular gerado pelo acúmulo de insatisfações com o governo. A reforma urbana, a destruição de casas, a expulsão da população, as medidas sanitárias (que incluíam a proibição de mendigos e cães nas ruas, a proibição de cuspir na rua e nos veículos) e, finalmente, a obrigatoriedade da vacina levaram a população a levantar-se para dizer um basta. O levante teve incentivadores nos políticos de oposição e no Centro das Classes Operárias. Mas nenhum líder exerceu qualquer controle sobre a ação popular. Ela teve espontaneidade e dinâmica próprias.

Assim, para Silva (2019, p. 18), apesar de ainda não existir um exercício organizado de cidadania que causasse impacto aos rumos da política e da sociedade, o povo brasileiro havia despertado para o papel que o Estado deveria assumir na proteção dos direitos da população.

1.1.3 O Marco Histórico dos Direitos Sociais Brasileiros

Para Carvalho (2002), no ano de 1930, o Brasil vivenciou uma experiência única: uma mobilização civil derrubou a estrutura governamental.

Desde a formação do partido comunista no Brasil, em 1922, com as revoltas que se seguiram, em 1922 e 1924, bem como diante da crise do capitalismo – com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e, ainda, em razão da aliança das elites oligárquicas de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, os ânimos já estavam exaltados e tais eventos culminaram na Revolta Civil-Militar em 1930 (CARVALHO, 2002, p. 90-91).

O autor afirma que, o período compreendido entre os anos de 1930 e 1937, foi uma fase de grande agitação política, mas o ano de 1930 superou os demais pela amplitude e pelo grau de organização dos movimentos políticos:

Quanto à amplitude, a mobilização atingiu vários estados da federação, além da capital da República; envolveu vários grupos sociais: operários, classe média, militares, oligarquias, industriais. Quanto a organização, multiplicaram-se os sindicatos e outras associações de classe; surgiram vários partidos políticos; e pela primeira vez foram criados movimentos políticos de massa de âmbito nacional (CARVALHO, 2002, p. 97).

Nos dizeres de Silva (2019, p. 19), o movimento de 30 derrubou o último presidente da Primeira República e colocou em seu lugar Getúlio Vargas, representante da oligarquia, mas com ideais e propostas totalmente opostas aos da República Oligárquica; apesar do ideal liberal que prevalecia, ou seja, de não-intervenção do governo nas relações de trabalho, Vargas instituiu as primeiras legislações trabalhistas no Brasil.

Por outro lado, diante de um governo revolucionário, também crescia a oposição, sobretudo em São Paulo; em 1932, as elites paulistas se uniram contra o governo federal, pedindo o fim da intervenção federal no estado e a volta ao regime constitucional; também pleiteavam o fim do governo ditatorial e a convocação de eleições para escolher uma assembleia constituinte. Para Carvalho (2002), a chamada Revolução Constitucionalista foi a mais importante guerra civil brasileira do século XX; ele afirma: “Em um país com tão pouca participação popular, a guerra paulista foi uma exceção. Não favorecia a identidade brasileira, mas revelou e reforçou um forte sentimento de identidade paulista” (CARVALHO, 2002, p. 100-101). Assim, como resultado do movimento paulista, o governo federal convocou eleições - para a assembleia constituinte e para a presidência da República, e, com a confirmação de Vargas no cargo, a Constituinte elaborou uma constituição que previa, pela primeira vez, um capítulo sobre a ordem econômica e social.

Um aspecto negativo da expansão dos direitos trabalhistas, de acordo com Silva (2019, p. 19), foi a sua limitação, pois os trabalhadores urbanos, autônomos e domésticos (sendo a maioria mulheres), e, principalmente, os trabalhadores rurais, ficaram de fora. Além disso, como os direitos sociais foram efetivados a partir do governo para o povo, antes mesmo da consolidação dos direitos políticos e civis, e, portanto, sem luta e mobilização popular para a sua conquista, instaurou-se uma lógica paternalista: do Estado para seus cidadãos. De todo modo, para ela, quanto aos direitos políticos, a Constituição de 1934 também trouxe avanços e consolidação,

com a introdução do voto secreto, a criação da Justiça Eleitoral, bem como a ampliação do direito de voto às mulheres - avanço importantíssimo ao exercício da cidadania política.

Apesar dos progressos, Carvalho (2002, p. 105) afirma que a luta contra o comunismo e o espírito pré-segunda guerra mundial serviram de pretexto para o final do “experimento constitucional” brasileiro inaugurado em 1934, fulminado com o golpe de 1937 e o fechamento do Congresso.

Apesar de ter sido um período de ataque a direitos civis e políticos, a ausência de revoltas populares nesse período demonstra, para Silva (2019, p. 20), que: “[...] os avanços democráticos ainda eram frágeis e pouco consolidados para se perceber a gravidade de um ataque às próprias estruturas democráticas de poder”.

1.1.4 Os Direitos Políticos no Brasil

No ano de 1946, de acordo com Carvalho (2002, p. 127), com a eleição de Eurico Gaspar Dutra como presidente e a promulgação de uma nova constituição, o país vive sua primeira experiência democrática, pois, além de manter as conquistas sociais, a Constituição Federal de 1946 garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. Para ele, apesar de algumas restrições que permaneceram (como a proibição do voto aos analfabetos, que representavam 57% da população em 1950 e a proibição do direito de greve), a participação popular na política cresceu a partir de 1945: em 1930, apenas 5,6% da população participou das eleições; nas eleições de 1950, 15,9%; e, em 1962, o eleitorado chegou a 26% da população total (CARVALHO, 2002, p. 145 -146).

O autor ensina que a rápida urbanização favoreceu a onda populista que tomou conta do país, fator que deu a vitória a Vargas, em 1950; a Kubitschek, em 1955; e a Goulart (vice), em 1960. Assim, para Carvalho (2002, p. 147): “O populismo pode, sob certos aspectos, ser considerado manipulação política, uma vez que seus líderes pertenciam às elites tradicionais e não tinham vinculação autêntica com causas populares”. Entretanto, ele afirma, por outro lado:

Pode-se alegar que o povo era massa de manobra em disputas de grupos dominantes. Mas o controle que tinham esses líderes sobre os votantes era muito menor do que na situação tradicional. Baseava-se em apelos paternalistas ou carismáticos, não em coerção. Exigia certo convencimento, certa relação de reciprocidade que não era puramente individual (CARVALHO, 2002, p. 147).

Carvalho (2002, p. 148) estatui que o progressivo amadurecimento democrático pode ser verificado na evolução partidária: à época existiam 12 partidos nacionais, sendo os dois principais os criados por Vargas (o Partido Social Democrático - PSD e o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB), e a União Democrática Nacional (UDN), que reuniu a maioria da oposição. O PSD reunia os interventores dos estados, ou seja, as forças dominantes locais; o PTB tinha como base a estrutura sindical corporativa; e a UDN reunia a oposição liberal e socialista.

Nos dizeres de Silva (2019, p. 22), o governo de João Goulart, vice de Jânio Quadros, que assumiu com a renúncia do presidente eleito: “[...] teve como realizações a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, estendendo ao campo a legislação social e sindical e a promoção das chamadas “reformas de base”, que consistiam em reformulações das estruturas agrária, fiscal, bancária e educacional”. Tais medidas foram consideradas um risco e uma proposta ao comunismo, o que culminou com o golpe militar do setor liberal e dos militares, em 31 de março de 1964.

1.1.5 A Ditadura Militar e a Redemocratização Brasileira

Em 1964, como reação defensiva ao rápido aumento da participação política, Carvalho (2002, p. 157) indica a imposição de um regime ditatorial, com a restrição dos direitos civis e políticos, pela violência. Assim, o governo militar cassou os direitos políticos, através do Ato Institucional nº 1 (AI-1), utilizou mecanismos de aposentadoria forçada de servidores públicos, interveio em movimentos e fechou sindicatos, bem como perseguiu opositores. Com o AI-2, decretou o fim da eleição direta para presidente e do pluripartidarismo; dissolveu os partidos e manteve apenas dois: ARENA, do governo e MDB, da oposição, o qual não conseguia atuar e só existia para conferir ao regime uma suposta legitimidade democrática; também conferiu ao presidente legitimidade para dissolver o parlamento, intervir nos estados, decretar estado de sítio, demitir funcionários civis e militares, bem como promover uma reforma no Judiciário, aumentando o número de juízes nos tribunais superiores, para que o presidente pudesse nomear apoiadores do governo (SILVA, 2019, p. 23).

Silva (2019, p. 23) ensina que, no ano de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi o que mais atingiu direitos políticos e civis: o Congresso Nacional foi fechado, o

“habeas corpus” para crimes contra a segurança nacional, suspenso, e os atos decorrentes do AI-5, retirados do escopo da apreciação judicial. Em outubro de 1969, quando o general Garrastazu Médici assumiu a presidência, foi promulgada uma nova Constituição que incorporava os atos institucionais; foi o ponto alto da ditadura, com a introdução da pena de morte por fuzilamento, imposta pela nova lei de segurança nacional.

Carvalho (2002, p. 162) relata, também, os acontecimentos do ano de 1970, em que foi introduzida a censura prévia nos meios de comunicação: jornais, livros, programas de rádio e televisão tinham que ser submetidos aos censores do governo antes de serem levados ao público. Segundo o autor:

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito a vida era desrespeitado. As famílias de muitas das vítimas até hoje não tiveram esclarecidas as circunstâncias das mortes e os locais de sepultamento. Foram anos de sobressalto e medo, em que os órgãos de informação e segurança agiam sem nenhum controle.

[...]

Segundo levantamento de Marcos Figueiredo, entre 1964 e 1973 foram punidas, com perda de direitos políticos, cassação de mandato, aposentadoria e demissão, 4.841 pessoas, sendo maior a concentração de punidos em 1964, 1969 e 1970. Só o AI-1 atingiu 2.990 pessoas. Foram cassados os mandatos de 513 senadores, deputados e vereadores. Perderam os direitos políticos 35 dirigentes sindicais; foram aposentados ou demitidos 3.783 funcionários públicos, dentre os quais 72 professores universitários e 61 pesquisadores científicos (CARVALHO, 2002, p. 163-164).

Para Silva (2019, p. 24), o regime militar repetiu a tática do Estado Novo, compensando a falta de liberdade política com o paternalismo social. No período, houve a criação do Instituto de Previdência Social (INPS), a criação do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), incluindo os trabalhadores rurais na previdência, a incorporação das domésticas e dos autônomos na previdência, a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) e a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Portanto, considerando tais circunstâncias, a avaliação do governo militar, sob o ponto de vista da cidadania, na concepção de Carvalho (2002, p. 172-173): “Tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos”.

A reabertura democrática, de acordo com Silva (2019, p. 25), teve início a partir de 1974, com a posse do general Ernesto Geisel na presidência da República. Os principais atos promovidos rumo ao abrandamento do regime ocorreram em 1978 e 1979, que foram: o fim do AI-5, o fim da censura prévia no rádio e na televisão, e o restabelecimento do “habeas corpus” para crimes políticos; além disso, o governo permitiu o retorno de 120 exilados políticos e aboliu o bipartidarismo.

Carvalho (2002, p. 177) relata, como outra medida importante, as eleições diretas para os governadores de estados, ocorridas em 1982, em que a oposição saiu vencedora em 9 dos 22 estados (inclusive nos mais importantes, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e conseguiu maioria na Câmara dos Deputados. Assim, como ato final da transição, os militares deixaram de indicar um candidato à sucessão presidencial, em 1985, e venceu o candidato da oposição, Tancredo Neves, do PMDB, que morreu antes de assumir, tomando posse, em seu lugar, o vice, José Sarney.

Finalmente, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal. Nos dizeres de Silva (2019, p. 26), a Constituição de 1988 representou um marco na história democrática do país, e, trouxe, dentre as principais mudanças: a universalização do direito ao voto com a inclusão dos analfabetos (em 1990 ainda representavam cerca de 30 milhões de brasileiros); a fixação do limite de um salário-mínimo para aposentadorias e pensões; a instituição do pagamento de um salário-mínimo a todos os deficientes físicos e maiores de 65 anos, independentemente de contribuição; a introdução da licença-paternidade; a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que garantiu o acesso gratuito e universal da população aos serviços públicos de saúde; previu, ainda, a figura do “habeas data”, garantindo o acesso de qualquer cidadão a suas informações cadastradas em registros públicos, mesmo que confidenciais, e do mandado de injunção, garantindo a possibilidade de se recorrer à justiça para a concretização dos direitos constitucionais previstos; além disso, criou os Juizados Especiais, o que permitiu um maior acesso da população ao Judiciário; e, ainda, definiu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e a tortura como crime inafiançável e não anistiável.

1.1.6 O Caminho Percorrido pela Cidadania Brasileira

José Murilo de Carvalho (2002), em sua obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, demonstra que a existência de uma espécie de direito não pressupõe o surgimento de outra, tendo em vista que, no Brasil, os direitos sociais precederam os demais direitos, de cunho político e civil.

Portanto, historicamente, ao contrário do caso inglês de Marshall, no Brasil, houve a precedência e uma maior ênfase nos direitos sociais em comparação aos direitos políticos e civis. Nesse sentido, Botelho e Schwarcz (2012, introdução) afirmam:

Assim, se em tese é possível haver direitos civis sem direitos políticos, ou existirem direitos sociais sem direitos civis, ou ainda haver direitos sociais sem direitos políticos, em tese também parece legítimo pensar que, na ausência de direitos civis e políticos, o conteúdo e o alcance dos direitos sociais tendem a ser arbitrários e autoritários.

De acordo com Carvalho (2002), a trajetória dos direitos no Brasil seguiu lógica inversa da lógica inglesa. Primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis (Era Vargas), depois vieram os direitos políticos.

Para ele, a trajetória da cidadania na Inglaterra, em comparação ao Brasil, deu-se pelas condições históricas completamente diferentes: primordialmente, a situação de colônia de exploração agrícola impedia a evolução do senso de cidadania. No Brasil, após a independência política de Portugal, o “império” brasileiro consolidou a sua dependência econômica à Inglaterra, o que não contribuiu em nada para o desenvolvimento da compreensão de cidadania ou de direitos. E, embora a Proclamação da República tenha permitido a modificação do poder político, os direitos civis eram compreendidos da mesma forma que antes, conforme as ordenações do reino: ou seja, eram restritos - por meios censitários que autorizavam a votação ativa e passiva de poucos “cidadãos”, e a quase inexistente industrialização e a reduzida população urbana contribuíam para a formação de uma população que sequer compreendia tais direitos.

O autor afirma que as condições sociais relacionadas à escravidão, ao latifúndio e à formação de grandes proprietários, foram situações que produziram consequências importantes no processo de formação da cidadania brasileira:

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. [...] Entre escravos e senhores, existia uma

população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis sobretudo a educação [...] Não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Eram, sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas eleições municipais [...] Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. (CARVALHO, 2002, p. 21).

Assim, para Botelho e Schwarcz (2012), o percurso da cidadania no Brasil seguiu os rumos da história do país, cuja maioria da população pós-independência estava excluída do exercício dos direitos civis e políticos, sem qualquer mobilização ou sentimento de nacionalidade. Eles afirmam que a longa experiência social da escravidão moldou uma sociedade que negava os direitos mais básicos de liberdade e igualdade, deixando um legado limitante à cidadania. De fato, para eles, sem a garantia dos direitos civis, premissa necessária a uma sociedade mobilizada coletivamente, os direitos políticos ficam esvaziados de conteúdo. Portanto, apenas com base na articulação dos direitos civis e políticos, é que a noção de cidadania toma forma.

Nesse mesmo sentido, Nogueira (2010, p.39), ao discorrer sobre a constituição da sociedade brasileira no período pós-independência, afirma que a história do Império no Brasil é “[...] a história do apogeu e crise de um engenhoso mecanismo de dominação” que foi suficiente para frustrar a organização de um Estado Nacional fundado em bases liberais. Para ele:

Com um imenso contingente de escravos, excluídos por definição de qualquer forma de cidadania, classes pouco definidas, incapazes de expressão institucional e marginalizados dos negócios públicos, a sociedade tinha de ser administrada por um pequeno número, separado e distinto do resto.

[...]

Nesse sistema excludente, os poucos que faziam política projetavam-se com facilidade. [...] Tudo girava em torno das individualidades, embora o fulcro de tudo fosse a Coroa, que atraía para si as energias dispersas e desorganizadas, de certa forma organizando-as e as administrando. A Coroa fazia as vezes de sucedâneo da sociedade civil. Hipertrofiava-se. Via crescer e manipulava a ilusão socialmente justificada de estar separada e acima dos interesses particulares deste ou daquele grupo, ajudando a difundir uma paternal imagem de tolerância, isenção e altruísmo, através de uma prática patrimonial baseada na cooptação e neutralização dos opostos. É a Coroa, encarnada no Imperador, a grande personagem do sistema. É ela, não as casas legislativas ou os partidos, muito menos a sociedade, que controla e faz funcionar o arremedo de parlamentarismo com que se queira governar. [...] A Coroa só não pôde controlar o fim dos antagonismos e contradições sociais, nem controlá-las por completo (NOGUEIRA, 2010, p.40-41).

Assim, de acordo com o autor, durante o Segundo Império, o crescimento econômico foi responsável por estabilizar a monarquia e o sistema político, bem como normalizar a estrutura político-administrativa e institucional da forma como estava

posta. Tal situação prevaleceu até meados de 1880, quando a Monarquia teve que ceder espaço à República, a qual, com o suporte do capitalismo em seus primeiros passos, favoreceu a manutenção da elite no poder. Nogueira (2010, p. 42) ensina: “A modernização conservadora, no entanto, encontraria na República meios de se reproduzir. Não se alteraria o caráter da evolução social – permaneceu ela elitista e marginalizadora da participação popular, conciliadora e autoritária”.

A Nação Brasileira, de acordo com Coutinho (2006), foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares. Assim, ele afirma:

[...] desde o início da nossa formação histórica, uma classe dominante, que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares [...] que não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais (COUTINHO, 2006, p. 76).

Portanto, nos dizeres de Moraes (2013), o processo de independência brasileira não significou melhoria na qualidade de vida da maior parte da população, que continuou excluída dos direitos civis e políticos; além disso, como se tratou de uma revolução burguesa, não havia, no povo, um sentimento de nacionalidade que o impulsionasse à mobilização no processo pós-independência. Para a autora, a experiência social da escravidão no Brasil, mesmo após sua extinção, continuou a negar direitos de liberdade e da igualdade, deixando um legado de discriminação e exclusão, que limita, até hoje, o conceito de cidadania no Brasil. Nesse sentido, ela afirma:

A situação dos homens livres pobres, representantes da maioria da população nacional do período, não representou grande diferença em relação ao contexto de vida dos escravos, haja vista que permaneciam vinculados a estruturas tradicionais de dominação, a exemplo do coronelismo, nutrindo, para sobreviver, relações de favor com os mais abastados e socialmente poderosos (MORAIS, 2013, p. 20917).

Seguindo a linha do tempo da história da cidadania brasileira, a autora defende que o real sentimento de identidade nacional somente começou a ser inspirado em 1889, com a Proclamação da República, dando início à concepção de cidadãos brasileiros, e não apenas súditos do Imperador.

Já no Estado Novo, no período de 1937 a 1945, embora o Brasil passasse a se inserir num contexto moderno de cidadania, à medida que se constituía uma ditadura, esta negligenciava os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos sociais. A política integracionista de Juscelino Kubitschek não foi suficiente para reverter o “abismo social que já assolava o Brasil” (MORAIS, 2013, p. 20918).

Posteriormente, com a Ditadura Militar instaurada em 1964, o processo de construção da cidadania nacional sofreu grande abalo, com o cerceamento dos direitos. Assim, foi apenas no final dos anos 70, com a transição democrática, que tem início um novo momento da história da cidadania nacional, com a Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição-Cidadã”, que estabeleceu o reconhecimento e o exercício pleno de direitos de todas as ordens (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, introdução).

Pode-se concluir que, seja no Brasil ou mundialmente, a história da cidadania representa as lutas e conquistas em diferentes contextos e processos de construção e democratização dos Estados. E, embora existam diferenças de um contexto nacional para outro, há, também, características comuns que permeiam a sua construção.

Outrossim, no caminhar social da história da Cidadania, houve a redescoberta do seu conteúdo, a qual passou a considerar, questões de pertencimento e identidade coletiva, em respeito aos direitos emergentes, surgidos a partir da cultura da diferença e da necessidade de sua integração à comunidade política nacional; além de novos direitos coletivos, de grupos, etnias, nações e da própria humanidade. O resultado dessa nova perspectiva, na história brasileira, é resumido da seguinte forma, por Botelho e Schwaecz (2012, introdução):

Assim, teríamos duas formas básicas de encarar, por exemplo, o legado da cidadania fortemente ligada ao Estado no Brasil para o contexto contemporâneo, marcado pelo ressurgimento da ideia de “sociedade civil” e por sua luta por direitos, bem como a revalorização do debate sobre “esfera pública” como uma arena a ser fortalecida diante do Estado e do mercado

Assim, para eles, depende-se a existência de um contexto de dualidade: direitos e deveres. Tal análise permite distinguir que a existência (ou a exclusão) da cidadania se apresenta conforme o momento e as condições históricas presentes. Portanto, mais do que do que buscar no conceito a sua compreensão essencial, parece mais produtivo pensar em como a cidadania se constrói socialmente, em relação a outros fenômenos, instituições e atores sociais.

1.2 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Ao retomar os estudos de Bendix (1996, p. 122), no que se refere ao direito à educação básica, o autor afirma: “[...] os direitos sociais são distintivos pelo fato de, comumente, não permitirem ao indivíduo decidir se deve ou não tirar proveito de suas vantagens”. Para ele, em todas as sociedades ocidentais, a educação básica tornou-se dever da cidadania e, nesse sentido:

O direito e o dever de receber uma educação básica podem ser considerados outros modos de igualar a capacidade de todos os cidadãos de se utilizarem dos direitos a que estão habilitados. [...] ela é talvez a implementação universalmente mais aproximada da cidadania nacional, tendo todos os outros direitos um caráter mais facultativo ou mais seletivo (BENDIX, 1996, p. 136).

Portanto, os direitos sociais, como um atributo da cidadania, podem ser considerados benefícios que compensam o indivíduo por seu consentimento em ser governado pelas leis e pelos agentes de sua comunidade política nacional (BENDIX, 1996, p. 122).

Segundo Saes (2016), há que se ponderar a indissociável correlação entre a educação e a cidadania, o que pode ser feito sob duas perspectivas: a primeira consiste em qualificar o direito à educação como um direito instrumental, sem o qual todos os outros direitos não podem se concretizar, ou seja, a educação seria um instrumento que possibilita o exercício da cidadania e dos demais direitos fundamentais; já a segunda linha versa sobre a educação enquanto “um fim em si mesmo”, cuja justificativa reside na possibilidade de desenvolvimento intelectual das pessoas, possibilitando o acesso a “todo o saber historicamente acumulado”.

Com efeito, os dizeres de Henriques (2000) reforçam as características de uma educação cidadã:

A educação para a cidadania toca todos os registros da existência humana: desde as redes de proximidade da família, escola e comunidade local, até aos grandes espaços públicos da vida nacional [...]. Por outro lado, o conceito de educação é aproximável de conceitos que levantam problemas profundos como sejam formação, ensino, e socialização, entre outros. Assim, não é pacífica, nem nunca será, a caracterização conceptual da «educação para a cidadania», quer pelos reflexos no processo educativo, quer pela clarificação preliminar que exige de conceitos da ciência e da filosofia. (HENRIQUES, 2000, p. 37-38).

Os dizeres de Brzezinski e Santos (2015, p. 14) corroboram tal entendimento, segundo os quais: “a cidadania se aprende, mas, sobretudo, se conquista”, e a melhor

forma de conquistá-la é pela educação, um verdadeiro instrumento de revolução cultural, meio e fim para a construção de uma sociedade mais justa e livre.

Noutra linha é a lição de Saviani (2013), segundo a qual a educação não institui a cidadania, mas proporciona as condições para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, constituindo-se numa atividade mediadora das práticas sociais. Ele explica:

Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã. (SAVIANI, 2013, p. 1).

Para Benevides (2013, p. 2), a educação para a cidadania comporta as dimensões de educação para a paz, democracia, direitos humanos e a tolerância. Para isso, são necessários três elementos: formação intelectual e informação; educação moral (chamada por ela de “conquista de corações e mentes”); e educação do comportamento, voltada a ensinar a tolerância diante do diferente e a cooperação ativa, com foco no bem comum, em supremacia ao interesse pessoal.

Ela afirma: “No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu senso*, são, justamente, os mais marginalizados e “excluídos”. O direito à educação fundamental é um direito humano inalienável, de responsabilidade do Estado” (BENEVIDES, 2013, p. 2).

Para tanto, a autora ensina que a educação cidadã deverá se pautar, tanto no respeito dos valores republicanos quanto dos valores democráticos, assim resumidos:

Valores republicanos:

- a) o respeito às leis, acima da vontade dos homens, e entendidas como “educadoras”, no sentido da antiguidade clássica;
- b) o respeito ao bem público, acima do interesse privado (seja de indivíduos ou de grupos) e patriarcal;
- c) o sentido de responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e demais profissionais do ensino.

[...]

Valores democráticos:

- a) o reconhecimento da igualdade, como um pilar da democracia tão importante quanto o da liberdade, e o conseqüente repúdio a qualquer forma de privilégio e de repressão das liberdades fundamentais, individuais ou coletivas;
- b) o respeito integral aos direitos humanos, cuja essência consiste na vocação de todos - independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo,

instrução, credo religioso, opção política ou posição social - a viver com dignidade, o que traz implícito os valores da solidariedade e da tolerância, bem como os ideais de justiça e paz;
 c) o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias, o que pressupõe a aceitação da diversidade e a prática da tolerância (BENEVIDES, 2013, p. 3-4).

Quanto aos valores por ela expostos, destaca a importância da solidariedade, afirmando que se trata de: “[...] uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada -, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos” (BENEVIDES, 1996, p. 1) e vai além:

Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais (BENEVIDES, 1996, p. 1).

Para a autora, a escola ainda é o *locus* privilegiado, onde deve ser desenvolvida a educação do cidadão e, embora hoje esteja em choque com outras instituições (inclusive os meios de comunicação em massa), ainda é a única instituição voltada, exclusivamente, à finalidade educacional.

Teixeira (2016) estatui que a educação tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento de aspectos da personalidade e da vida humana que vão além daqueles realizados nas atividades de ensino; para ela, sua função é possibilitar, a cada um, a compreensão da realidade individual e social para poder, por meio do exercício da cidadania, atuar na elaboração, realização e fiscalização das atividades estatais.

No mesmo sentido, Tardiff (2002), em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, destaca que o saber docente deve ser plural, proveniente, não apenas das instituições de ensino formais, como também da formação profissional e da prática cotidiana, o que ele chama de “saberes experienciais”.

A obra de Paulo Freire (2005), a “Pedagogia do Oprimido”, estabelece uma pedagogia para a emancipação humana, sendo a participação fundamental no processo de libertação, pois: “[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2005, p. 90).

Já na obra “Pedagogia da Esperança”, Freire (2007) ensina que a práxis educativa deve partir da realidade vivida e experimentada e a partir dela se define: “[...] a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só

de conteúdos, mas de razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos ideológicos, históricos [...] “(FREIRE, 2007, p. 102).

Ao tratar da uma educação que conviva com as diferenças, o autor discorre a respeito da necessidade de uma prática educativa que considere os espaços multiculturais e as diferenças. Assim, é necessária a construção de um processo educativo que respeite: “[...] a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente” (FREIRE, 2007, p.168).

De acordo com Freire (2001), em um de seus ensaios de Política e Educação:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 2001, p.30).

Ao considerar a alfabetização não mais como um processo mecânico, mas sim um ato de construção de conhecimento, Comelli e Feitoza (2016) propõem uma “alfabetização de cidadania”, de forma a abordar possibilidades, direitos e deveres, uma leitura e ação sobre o mundo. Para eles, essa seria considerada: “[...] construto da identidade, como artefato e gênese do próprio instrumento da cidadania” (COMELLI; FEITOZA, 2016, p. 72). Para eles, portanto, não há neutralidade na alfabetização, pois não existe cidadão neutro nos temas que permeiam a vida – política, educação, direitos ou democracia. Os autores defendem, portanto: “[...] a “alfabetização como formadora da cidadania”, alfabetização de crianças e adultos, de homens e mulheres, de alunos e docentes – pois não há como separar a atividade do professor da prática da cidadania” (COMELLI; FEITOZA, 2016, p. 72).

Como proposta a uma educação mais cidadã, os autores identificam na proposta de Araújo (2015), as “assembleias escolares” como um exercício de cidadania, sendo que essas representariam: “[...] um espaço democrático de debate, de resolução de conflitos, de troca de ideias, um espaço de equidade e igualdade. Um núcleo de formação para a cidadania” (COMELLI; FEITOZA, 2016, p. 74).

Nos dizeres do próprio Araújo (2015), proponente dessa iniciativa:

Essa forma de trabalhar conflitos almeja, entre outros objetivos, reconhecer e articular os princípios de igualdade e equidade nas relações interpessoais nos espaços de convivência humana, o que nos remete à construção da democracia e da justiça. Como isso opera? Em um espaço de assembleia, ao se dialogar sobre um conflito, garante-se a todos os membros que dela participam a igualdade de direitos de expressar seus sentimentos, desejos e modos de ação. Pelo diálogo, mediado na assembleia pelo grupo, as alternativas de solução ou enfrentamento de um problema são

compartilhadas, sendo as diferenças explicitadas e trabalhadas pelo grupo regularmente, durante um longo processo e período (ARAÚJO, 2015, p. 26).

Portanto, para Comelli e Feitoza (2016, p.76):

Pensar uma escola cidadã, em Paulo Freire, significa pensar a escola como 'um centro de direitos e deveres', de diálogo, de democratização da gestão à democratização dos conteúdos curriculares. Espaço de valorização da inclusão, da liberdade e da cidadania.

Assim, pode-se constatar que, possuir espaços de cultura e de debate, desde as fases formativas iniciais, favorece a construção de um espaço de formação de cidadãos aprendentes e participantes ativos de seu processo de instrução – formal e informal. Da mesma forma, a autonomia é condição *sine qua non* à participação efetiva de alunos e professores no processo educativo, contribuindo, assim, para uma educação com sentido, crítica e emancipatória.

Nesse mesmo, sentido, Moacir Gadotti (1992), na obra “Escola Cidadã”, faz uma abordagem dos termos: “Autonomia”, “Autogestão” e “Administração” dentro do contexto escolar, passando por vários autores e diversos momentos históricos relevantes para o assunto.

Para ele: “A ideia de autonomia está sempre associada à ideia de liberdade” (GADOTTI, 1992, p. 12) e, nesse sentido, o autor defende a tese de que a capacidade de educar para a cidadania, ou seja, para a liberdade de participar do governo está relacionada, fundamentalmente, com o processo de autonomização da escola.

O autor defende que a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. Para isso, ele defende a criação de “Conselhos de Escola”, como o órgão mais importante de uma escola autônoma, com a participação de pais, professores, alunos e membros da comunidade (GADOTTI, 1992, p. 49-51).

Gadotti (1992) ensina que a escola democrática deve atender à especificidade de cada escola e região, incorporando as práticas mais adequadas à realidade social. Desse modo, considerando que escola não é um espaço fechado, essa precisa se comunicar com o mundo exterior, através dos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas.

Para ele, o desafio é garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local; ou seja, construir uma escola pública universal,

mas que respeite as diferenças locais e regionais – a multiculturalidade. O autor afirma ser necessário:

Valorizar a iniciativa pessoal e os projetos das escolas. O problema não está na crise da escola, mas na crise do sistema (na rotina que ela produz). A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto de democratização de oportunidades (GADOTTI, 1992, p. 56).

Nos dizeres de Hooks (2013, p. 25), defensora da “pedagogia engajada”, esta somente ocorre quando a educação é vista como prática da liberdade, ou seja, quando mais do que compartilhar informações, o ensinar é visto como uma participação do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. E, para isso, é necessário que professores e alunos sejam participantes ativos e não consumidores passivos, durante o processo de ensino-aprendizagem.

E desse modo, para desenvolver práticas pedagógicas que enfatizem a participação de alunos e professores, Hooks (2013, p. 267), ela afirma que é necessário um maior tempo e esforço. Por isso, “nadar contra a corrente” acaba tendo consequências negativas para o professor que, por isso, acaba optando pelo ensino pautado na educação bancária, incentivada pelas instituições educacionais.

Mas a autora afirma: “[...] a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender” (HOOKS, 2013, p. 269).

É nesse mesmo sentido a lição de Machado (2013, p. 9), que afirma: “Educar para a Cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”. Portanto, no entendimento do autor:

Educar para a Cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros slogans e o remédio pode transformar-se em veneno. Essa tarefa de negociação, sem dúvida, é bastante complexa; enfrentá-la, no entanto, não é uma opção a ser considerada, é o único caminho que se oferece para as ações educacionais (MACHADO, 2013, p. 10).

Assim, ressalta-se a importância (e a responsabilidade) da educação na formação de cidadãos conscientes de sua contribuição para a sociedade. E, portanto, debruçar-se sobre o estudo da qualificação acadêmica e profissional, e, mais especificamente, da formação jurídica voltada à cidadania, é de essencial importância;

não apenas para consolidar os ditames da cidadania legal, prevista na Constituição Federal, como também para se alcançar a verdadeira cidadania social e cosmopolita necessária à noção de coletividade, de participação popular e de integração na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL

Nesse segundo capítulo, a proposta é problematizar o contexto do curso de Direito no Brasil, iniciando por uma retrospectiva histórica até os dias atuais. Serão utilizadas como fontes documentais os marcos legislativos e o censo da educação superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e como fontes bibliográficas, entre outros, os autores Melo Filho (1995) e Bastos (2000).

Portanto, a partir de elementos históricos, institucionais, curriculares e sociais, serão destacados os principais aspectos dos cursos jurídicos no Brasil, em momentos históricos distintos.

2.1 RETROSPECTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS

2.1.1 O Ensino Jurídico no Império

Em maio de 1823, com o Brasil já independente, a primeira Assembleia Constituinte brasileira iniciou seus trabalhos e, na sessão de 14 de junho de 1823, discutiu-se a criação dos cursos de Direito no Brasil, diante da proposta apresentada por José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo), cujo texto discorria sobre a importância e a necessidade da criação de uma universidade brasileira:

As disposições e eficácia desta assembléa, sobre o importantíssimo ramo da instrução publica, não deixão á duvidar, de que essa base solida de um governo constitucional ha de ser lançada em o nosso codigo sagrado de uma maneira digna das luzes do tempo, e da sabedoria dos seos colaboradores. [...] Proponho que no Imperio do Brazil se crie quanto antes uma universidade pelo menos, para assento da qual parece dever ser preferida a cidade de S. Paulo pelas vantagens naturaes, e rasões de conveniencia geral [...] (BRASIL. ANAIS..., 1823, p. 63).

Em 19 de agosto de 1823, a proposta de Pinheiro tornou-se o primeiro projeto de lei que fundava uma faculdade de Direito no Brasil; o projeto foi aprovado em 04 de novembro daquele ano e propunha as cidades de São Paulo e Olinda como sedes dos dois primeiros cursos de Direito brasileiros.

Na exposição de motivos, o estatuto abordava a instrução pública e a necessidade de formação dos magistrados, advogados, deputados, senadores e

diplomatas que a sociedade brasileira necessitava; também ressaltava as cautelas para se evitar uma disseminação de bacharéis em Direito sem capacidade e conhecimento jurídico para assumirem sua função social, criticando, severamente, os estatutos que regiam o curso de Direito da Universidade de Coimbra, principalmente por seu apego à excessiva erudição, conforme afirmou em seu texto:

[...] Além do que fica dito cumpre observar que a nímia erudição dos autores dos estatutos de Coimbra; a profusão com que a derramaram na sua obra, o muito e demasiado cuidado com que introduziram o estudo de antiguidades e as amiudadas cautelas que ensinaram para a intelligeancia dos textos, e que só deveriam servir para aclarar, e alcançar o sentido dos difficeis, fizeram que os estudantes sahissem da Universidade mal aproveitados na sciencia do direito pátrio, e sobrecarregados de subtilezas, e antiguidades, que mui pouco uso prestaram na prática dos empregos a que se destinaram. [...] Houve demasiados Bacharéis, que nada sabiam, e iam depois nos diversos empregos aprender rotinas cegas e uma jurisprudência casuística de arestos, sem jámais possuírem os princípios, e luzes desta sciencia (BRASIL. DECRETO..., 1878, p. 8-9; p. 11).

Embora aprovado o estatuto, foi somente em 1826 que o parlamento retomou as discussões sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Nas novas sessões parlamentares, José Cardoso Pereira de Melo, Januário da Cunha Barbosa e Antônio Ferreira França apresentaram um novo projeto para a instituição dos cursos jurídicos, mas, dessa vez, com o propósito estritamente político, ou seja, voltado à formação de uma elite administrativa brasileira. Para Mossini (2010, p. 77), a criação dos cursos de Direito brasileiro revelava as intenções dos grandes latifundiários do país, que precisavam incluir seus filhos na vida pública. Nesse mesmo sentido, leciona Bittar (2001, p.67):

A Academia [...] é vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender a uma demanda crescente em torno da autonomia dos estamentos do Estado e da ideologia liberal atuante na constituição do poder. A criação de dois cursos jurídicos é ato meticulosamente pensado, politicamente engajado, fruto de sérias polêmicas e contendas no período.

Portanto, a criação dos cursos jurídicos no Brasil não teve como fator preponderante o aprimoramento cultural da sociedade brasileira e a necessidade de se estruturar e organizar o Poder Judiciário de forma independente, imparcial e comprometido com o bem social, mas sim a instrução dos administradores do Império.

O projeto, composto por onze artigos, foi aprovado após várias emendas, transformando-se na Lei de 11 de agosto de 1827, representando, historicamente, a primeira diretriz curricular para o curso de Direito.

Após a sua aprovação, foram criados os dois primeiros cursos jurídicos do Brasil: o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, inaugurado em 11 de março de 1828, no Convento de São Francisco; e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, inaugurado em 15 de maio do mesmo ano, no Mosteiro de São Bento.

De acordo com a referida lei, o curso de Direito tinha duração mínima de cinco anos (art. 1º), sendo necessário, para nele ingressar, ter quinze anos completos e obter aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria (art. 8º). O corpo docente era constituído por nove professores titulares e cinco substitutos que na época eram denominados “lentes” (art. 2º).

Ainda nos termos da citada lei, a grade curricular era composta pelas disciplinas: “direito natural”, “direito público”, “análise da Constituição do Império”, “direito das gentes” e “diplomacia” (1º e 2º anos); “direito público eclesiástico” (2º ano); “direito pátrio civil” (3º ano e 4º anos); “direito pátrio criminal” e “teoria do processo criminal” (3º ano); “direito mercantil e direito marítimo” (4º ano); “economia política” e “teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império” (5º ano), organizadas da seguinte forma:

- 1.º ANNO: 1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.
- 2.º ANNO: 1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente. 2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.
- 3.º ANNO: 1ª Cadeira. Direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.
- 4.º ANNO: 1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
- 5.º ANNO: 1ª Cadeira. Economia politica. 2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio (BRASIL. LEI..., 1827).

O estatuto elaborado pelo Visconde de Cachoeira, por autorização do artigo 10º da lei, estruturava a forma de oferta das disciplinas e as metodologias de ensino a serem adotadas em sala de aula:

[...] Por este motivo o Professor de cada cadeira, dando as noções geraes do que se pretende por direito natural, ou da razão, tratará de geraes das leis, cujo complexo fórma este código da notureza: dará no princípio um resumo de sua historia, e da intelligência de delle tiveram os antigos e modernos, e a verdadeira, e genuína que deve ter, afastado os erros dos que com confusão escreveram; e fazendo um resumo histórico das compilação de Grocio, Puffendorffio, Wolfio e Tomassio, que apanharam do direito romano muitas regras, que a philosophia dos juriconsultos tinha sugerido como leis da razão, observará que convém considerar todas as relações dos homens, não em abstracto, nem como entes separados, e dispersos, mas como cidadãos que já vivem em sociedade (BRASIL. LEI..., 1827).

De acordo com os ensinamentos de Golinhaki (2017, p. 12), o Estatuto representa, historicamente, a primeira diretriz curricular para o curso de Direito e descreve a postura e as formas de ensino das relações ocorridas em sociedade e reguladas pelo Direito.

2.1.2 As Primeiras Reformas no Ensino Jurídico

Uma vez inaugurados os primeiros cursos de Direito no Brasil, Bastos (2000) discorre a respeito das três sucessivas reformas curriculares que ocorreram entre 1827 e 1879.

A primeira delas, a “Reforma de José Lino Coutinho”, ocorreu em 7 de novembro de 1831, quando foi aprovado o novo “Estatuto para os Cursos de Sciencia Jurídicas e Sociais do Império”, elaborado por José Lino Coutinho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e Conselheiro do Imperador.

O novo regulamento trouxe ínfimas alterações à matriz curricular. Assim, as disciplinas “direito das gentes” e “diplomacia”, antes objetos de duas cadeiras nos dois primeiros anos, passaram a ser de apenas uma cadeira no segundo ano do curso. Além disso, a disciplina “teoria do processo criminal”, antes entendida como disciplina autônoma, passou a compreender a teoria e prática do processo no quinto e último ano do curso. E, por fim, acrescentou-se a disciplina “hermenêutica jurídica”, que embora não fosse ainda autônoma, deveria ser lecionada na segunda cadeira do último ano, concomitantemente à disciplina “teoria e prática do processo”.

A segunda onda reformista iniciou-se em 16 de agosto de 1851, com o Decreto nº 608, que autorizava o governo a dar novos estatutos aos cursos jurídicos e a criar mais duas cadeiras, uma de “direito administrativo” e outra de “direito romano”.

A “Reforma de Francisco Gonçalves Martins” ocorreu pelo Decreto nº 1.134, de 30 de março do ano de 1853, criando o “Estatuto das Faculdades de Direito”, formulado pelo então Senador Francisco Gonçalves Martins, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e Conselheiro do Imperador.

Era o terceiro estatuto publicado e promoveu inúmeras modificações na matriz curricular, com a inclusão de nove disciplinas novas, a ramificação da teoria e prática do processo, e o aumento do conteúdo.

Foram acrescentadas as seguintes disciplinas: “direito público universal” (1º ano, 1ª cadeira; 2º ano, 1ª cadeira); “institutos de direito romano” (1º ano, 2ª cadeira; 2º ano, 2ª cadeira); “explicação dos Tratados em vigor entre o Brasil e outras nações” (2º ano, 1ª cadeira); “direito eclesiástico pátrio” (2º ano, 2ª cadeira); “hermenêutica jurídica com aplicação às leis” (5º ano, 1ª cadeira); e “direito administrativo pátrio” (5º ano, 2ª cadeira).

Além disso, a antiga cadeira de “teoria e prática do processo”, que se dividia entre ramo cível e criminal, transformou-se em duas novas disciplinas autônomas: “processo criminal pátrio” (3º ano, 2ª cadeira) e “processo civil e prática forense” (5º ano, 1ª cadeira).

Houve, ainda, modificações no conteúdo da disciplina “direito criminal”, que passou a abarcar o direito criminal militar, e “direito civil pátrio”, que passou a ser comparado com os institutos do direito romano.

As demais disciplinas (“direito natural”, “direito das gentes”, “diplomacia”, “direito público eclesiástico”, “direito marítimo”, “direito mercantil”, “análise da Constituição” e “economia política”) permaneceram inalteradas, com exceção de “análise da Constituição do Império”, que passou a ocupar apenas uma cadeira no quinto e último ano do curso.

Já a terceira reforma, “Reforma de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz”, deu-se em 28 de abril de 1854, com a publicação do Decreto nº 1.386, que introduziu um novo estatuto aos cursos jurídicos, confeccionado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e Conselheiro do Imperador.

O quarto estatuto, com cento e sessenta e sete artigos, introduziu apenas uma nova disciplina e excluiu outra, unificou matérias, bem como reduziu e alterou a ordem de cadeiras. Assim, acrescentou, tão somente, a disciplina “processo criminal militar” (5º ano, 1ª cadeira), que passou a ser lecionada concomitantemente com o direito processual criminal; os conteúdos sobre os institutos de direito romano (1º ano, 2ª cadeira), que antes eram lecionados em duas cadeiras, passaram a apenas uma, e a disciplina “direito eclesiástico pátrio” e “direito público eclesiástico” foram unificadas na disciplina “direito eclesiástico”, do segundo ano, segunda cadeira; também foi excluída, em definitivo, a disciplina que tratava a respeito dos tratados em vigor entre o Brasil e outras nações; por fim, houve modificações na ordem das disciplinas de processo criminal, que deixaram de ser no quarto ano e passaram a ser no quinto,

bem como a “análise da Constituição do Império”, que deixou de ser no último ano e passou a ser no primeiro.

Esse estatuto foi submetido ao Regulamento Complementar nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855; contudo, nenhuma alteração substancial ocorreu, permanecendo vigente até a reforma do ensino livre, em 1879.

A “Reforma do Ensino Livre”, assim conceituada por Bastos (2000), refere-se à reforma ocorrida em 1879, promovida por Carlos Leôncio de Carvalho, na condição de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril daquele ano; entrou em vigor na data de sua publicação e revogou todas as disposições em contrário.

A reforma de Leôncio foi a primeira grande reforma do ensino no Império, abrangendo a instrução primária e secundária, os exames preparatórios nas províncias e o ensino superior, com destaque para as escolas politécnicas, as faculdades de medicina e as faculdades de direito. Diversamente das reformas anteriores, o decreto não alterou apenas a matriz curricular, como também a própria constituição das faculdades e dos cursos jurídicos; e, a partir desse momento, nasciam as associações de ensino superior, que, com respeito a condições mínimas, poderiam adquirir o *status* e os privilégios e garantias das “faculdades livres”:

Art. 21. É permitida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as matérias que constituem o programma de qualquer curso official de ensino superior. O Governo não intervirá na organização dessas associações (BRASIL. DECRETO..., 1879).

Além disso, o decreto concedia o espaço das próprias faculdades públicas para a implantação de cursos livres, desde que o seu instituidor fosse, no mínimo, bacharel, e apresentasse requerimento à entidade, onde constasse seu título ou diploma e o programa que iria seguir:

Art. 22. Nos edifícios onde funcionarem as Escolas ou Faculdades do Estado poderão as respectivas Congregações conceder salas para cursos livres das matérias ensinadas nos mesmos estabelecimentos.

§1º. – As pessoas que pretenderem abrir taos cursos deverão dirigir um requerimento à Escola ou Faculdade, acompanhado de seu título ou diploma scientifico, designando a matéria que pretendem leccionar e o programa que se propõem a seguir (BRASIL. DECRETO... 1879).

Especificamente quanto ao regimento das faculdades de Direito, a primeira mudança estrutural foi a divisão das faculdades duas secções: uma de ciências jurídicas e outra de ciências sociais.

A matrícula nas faculdades de Direito tornou-se mais onerosa, pois, além dos exames preparatórios exigidos (aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria), acrescentaram-se os exames das línguas alemã e italiana, por força do art. 23, §10º.

A matriz curricular foi amplamente modificada. Primeiro, acrescentou-se uma cadeira às disciplinas “direito criminal”, “direito comercial” e “teoria do processo criminal e civil”; incluíram-se novas disciplinas: “medicina legal” (uma cadeira), “teoria do processo comercial” (duas cadeiras) e “aulas práticas do direito processual” (duas cadeiras); Assim, deixaram de fazer parte da matriz as disciplinas: “economia política”, “direito público universal”, “direito das gentes”, “direito administrativo”, “diplomacia”, “direito criminal militar”, “direito marítimo”, “processo criminal militar” e “hermenêutica jurídica”, as quais, com exceção das quatro últimas, passaram a integrar a grade da seção de ciências sociais.

As disciplinas “direito constitucional”, “direito criminal”, “direito civil”, e “direito comercial” deveriam ser ministradas em comparação com a legislação brasileira (em fase de desenvolvimento) e com a legislação estrangeira avançada, como era o caso da Alemanha, França e Itália.

Conforme o disposto no art. 23, § 9º, o grau obtido pelo bacharel em ciências jurídicas habilitava ao exercício da advocacia e da magistratura e aos bacharéis em ciências sociais eram destinados os cargos das secretarias de Estado e demais repartições públicas.

2.1.3 O Ensino Jurídico no Brasil República

Diante dos principais acontecimentos históricos, como a Proclamação da República, em 1889, e a promulgação da Constituição Federal, em 1891, aumentou a demanda por profissionais de Direito.

Assim, de acordo com Melo Filho (1995), a mercantilização dos cursos de Direito passou a ser vista como uma oportunidade de negócio para as faculdades, e não somente como fator de poder, criação e perpetuação da elite administrativa.

Portanto, como resultado da conjunção desses fatores, o Estado foi cedendo espaço e permitindo que os cursos jurídicos deixassem de ser seu monopólio, permitindo a entrada da iniciativa privada no ensino jurídico. Relativamente ao crescimento de cursos jurídicos pelo país e diante da ausência de um mecanismo

efetivo de fiscalização estatal, na concepção de Barros (2000), a própria concorrência seria suficiente à garantia de qualidade do ensino superior privado:

[...] Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de “fiscalizar” a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado (BARROS, 2000, p. 75-76).

A primeira reforma ocorrida durante a República Velha, a “Reforma de Benjamin Constant”, ocorreu durante o Governo Provisório, em 02 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1.232-H, com a aprovação de novo “Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico”; o documento foi elaborado por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, então diretor da pasta de Instrução Pública.

O ensino do Direito foi novamente ramificado, agora não mais em duas, mas em três seções: cursos de ciências jurídicas, ciências sociais e notariado.

No curso de ciências jurídicas foram acrescentadas à matriz as disciplinas: “filosofia e história do direito”, “história do direito nacional”, e “noções de economia política e direito administrativo”; a disciplina “direito criminal” passou a ser lecionada em apenas uma cadeira e, tal como a disciplina “direito comercial”, voltaram a abranger, respectivamente, os temas de direito militar e de direito marítimo; as disciplinas “prática forense” e “teoria do processo criminal, civil e comercial” passaram a constituir disciplinas autônomas, ambas ministradas em uma cadeira; e as disciplinas “direito natural” e “direito eclesiástico” foram excluídas definitivamente. Portanto, assim ficou a disposição da grade curricular do curso de Direito, da seção de ciências jurídicas:

1ª série:
Filosofia e história do direito (1ª série, 1ª cadeira); Direito público e direito constitucional (1ª série, 2ª cadeira);
2ª série:
Direito romano (2ª série, 1ª cadeira); Direito civil (2ª série, 2ª cadeira);
Direito comercial (2ª série, 3ª cadeira); Direito criminal (2ª série, 4ª cadeira);
3ª série:
Medicina legal (3ª série, 1ª cadeira); Direito civil (3ª série, 2ª cadeira);
Direito comercial (3ª série, 3ª cadeira);
4ª série:
História do direito nacional (4ª série, 1ª cadeira); Processo criminal, civil e comercial (4ª série, 2ª cadeira); Noções de economia política e direito administrativo (4ª série, 3ª cadeira); Prática forense (4ª série, 4ª cadeira) (BRASIL. DECRETO..., 1891).

A “Reforma de Gonçalves Ferreira” foi a segunda reforma das diretrizes curriculares do ensino jurídico e ocorreu por meio da Lei nº 314, de 30 de outubro de

1895, que reorganizou o ensino das faculdades de Direito, extinguindo os cursos especiais de ciências sociais e notariado.

O curso de Direito voltou a ser ministrado em cinco anos, com três cadeiras no primeiro ano e quatro nos demais. A grade curricular foi profundamente alterada: a única disciplina que se manteve inalterada foi a de “filosofia do direito”, pois todas as restantes sofreram alterações. A composição da grade foi complementada com seis novas disciplinas autônomas: “direito internacional público e diplomacia” (2º ano, 3ª cadeira), “ciência das finanças e contabilidade do estado” (3º ano, 3ª cadeira), “ciência da administração” (5º ano, 2ª cadeira), e legislação comparada sobre direito privado (5º ano, 4ª cadeira); além disso, duas novas cadeiras foram acrescentadas: uma à disciplina “direito criminal”, que passou a abranger também o estudo do regime penitenciário, e uma à disciplina “direito civil”. Dessa forma, por força do art. 1º da Lei nº 314, de 1895, a grade curricular do curso de ciências jurídicas passou a ser assim constituída:

1º ano:

Filosofia do direito (1º ano, 1ª cadeira); Direito romano (1º ano, 2ª cadeira);
Direito público e constitucional (1º ano, 3ª cadeira);

2º ano:

Direito civil (2º ano, 1ª cadeira); Direito criminal (2º ano, 2ª cadeira; 3º ano, 2ª
cadeira); Direito internacional público e diplomacia (2º ano, 3ª cadeira);
Economia política (2º ano, 4ª cadeira);

3º ano:

Direito civil (3º ano, 1ª cadeira); Direito criminal (3º ano, 2ª cadeira); Ciência
das finanças e contabilidade do estado (3º ano, 3ª cadeira); Direito comercial
(3º ano, 4ª cadeira);

4º ano:

Direito civil (4º ano, 1ª cadeira); Direito comercial (3º ano, 4ª cadeira; 4º ano,
2ª cadeira); Teoria do processo civil, comercial e criminal (4º ano, 3ª cadeira);
Medicina pública (4º ano, 4ª cadeira);

5º ano:

Prática forense (5º ano, 1ª cadeira); Ciência da administração e direito
administrativo (5º ano, 2ª cadeira); História do direito e especialmente do
direito nacional (5º ano, 3ª cadeira); Legislação comparada sobre o direito
privado (5º ano, 4ª cadeira) (BRASIL. LEI.... 1895).

Em 1896, já no Brasil República, publicou-se o Decreto nº 2.226, que aprovou o “Estatuto das Faculdades de Direito da República”. O estatuto trazia disposições sobre os modelos a serem adotados por todas as faculdades, em qualquer região do país. Assim como o estatuto de Cachoeira, o novo decreto trazia as disciplinas a serem cumpridas em cada ano letivo, a quantidade de professores, as regras sobre aplicação de exames, a possibilidade de graduação com grau de doutor por meio da defesa de uma tese jurídica, bem como a exigência de uma revista científica para cada

curso de Direito no país. Portanto, a matriz curricular do curso de Direito passou a se organizar da seguinte maneira:

1º ano: 1ª cadeira - Philosophia do direito. 2ª cadeira - Direito romano. 3ª cadeira - Direito publico e constitucional.

2º ano: 1ª cadeira - Direito civil (1ª parte). 2ª cadeira - Direito criminal (1ª parte). 3ª cadeira - Direito internacional publico e diplomacia. 4ª cadeira - Economia politica.

3º ano: 1ª cadeira - Direito civil (2ª parte). 2ª cadeira - Direito criminal, especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª parte). 3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado, (continuação da 4ª cadeira do 2º ano). 4ª cadeira - Direito commercial (1ª parte).

4º ano: 1ª cadeira - Direito civil (3ª parte). 2ª cadeira - Direito commercial, especialmente direito maritimo, fallencia e liquidação judicial (2ª parte). 3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal. 4ª cadeira - Medicina publica.

5º ano: 1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º ano).

2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo. 3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional. 4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado (BRASIL. DECRETO..., 1896).

Nos anos seguintes, novos decretos regulamentadores foram publicados no Brasil, com destaque para o Decreto nº 3.903, de 1901, que trouxe uma mudança estrutural no currículo do curso de Direito, estabelecendo novas disciplinas e novas exigências para o ingresso no curso.

De acordo com Venâncio Filho (2004), algumas alterações geraram conflitos diante da postura legislativa extremamente positivista e sem grandes possibilidades de flexibilidade nas academias e, em 1906, a necessidade de mudança no ensino jurídico foi objeto de um projeto de lei, apresentado à câmara legislativa, pelo deputado Juvenal Camartine.

O projeto estava embasado na obra de Aurelino Leal, intitulada “A reforma do ensino do Direito no Brasil”, que, dentre as principais propostas, combinava o ensino da teoria com a prática e incluía nas disciplinas da graduação em Direito os estudos sobre sociologia, estabelecendo um curso jurídico-social.

Golinhaki (2017) ensina que a discussão acerca da reformulação do ensino jurídico ganhou força e, em 1908, por ocasião do primeiro congresso jurídico brasileiro, uma sessão exclusiva foi destinada à discussão dos diversos aspectos do ensino do Direito, tais como: preparação necessária ao ingresso no curso, aplicabilidade da legislação, disciplinas imprescindíveis à formação, a influência do meio social e do governo nos estudos jurídicos, entre outros.

Nesse sentido, Venâncio Filho (2004) destaca os ensinamentos de Andrade Bezerra, em 1924, em sua obra intitulada “O Método de Ensino nas Faculdades de Direito”:

O ideal seria que o estudante, em vez de decorar mecanicamente os princípios de uma ciência já feita e claramente exposta, em qualquer manual, aprendesse com o mestre a elaborar ele próprio a sua ciência, refazendo o caminho nem sempre fácil e cômodo dos que a sistematizaram e a fizeram progredir. Só assim poderá ele adquirir uma verdadeira formação científica e não simplesmente sobrecarregar a memória de detalhes que pouco tempo depois estarão esquecidos (BEZZERA *apud* VENÂNCIO FILHO, 2005, p. 249).

A última e decisiva reforma do ensino jurídico na República Velha, a “Reforma de Carlos Maximiliano”, ocorreu por obra do jurista e político Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, que era Ministro da Justiça e Negócios Interiores, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que revogou todas as disposições em contrário e entrou em vigência na data de sua publicação (BRASIL, 1915).

O novo regulamento, composto por duzentos e um artigos, reorganizou o ensino secundário e o superior na República; atribuiu especial atenção ao ensino jurídico, com a formulação de nova matriz curricular, e reafirmou o dever do Conselho Superior do Ensino, criado pelo Decreto nº 8.659/1911, de auxiliar o governo na fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados, como órgão consultivo deste - artigos 28 a 72 do novo decreto (BRASIL. DECRETO..., 1915).

A reforma manteve a divisão do curso em seções de, no máximo, três cadeiras; as disciplinas continuaram a ser fixadas pelo próprio governo e qualquer alteração na criação, supressão, transformação ou na distribuição de cadeiras deveria ser proposta pela Congregação de professores, através do Conselho Superior do Ensino - artigos 59, 60 e 70 do novo decreto (BRASIL, 1915).

Para efetuar a matrícula nos cursos superiores, fossem oficiais ou particulares, os candidatos deveriam comprovar idade mínima de dezesseis anos, idoneidade moral, e aprovação em exame vestibular; e, para se inscrever no vestibular, era necessário apresentar certificado de aprovação em todas as matérias que constituíam o curso ginásial, de preferência obtidos no Colégio Pedro II.

O vestibular para ingressar em faculdade de Direito compreendia duas provas: a primeira, comum a todos os cursos, consistia na tradução de trecho de texto da literatura francesa e outro da literatura alemã ou inglesa, sem auxílio de dicionário; e a segunda, exclusiva, versava sobre a história universal, elementos de psicologia, lógica e história da filosofia. (BRASIL, 1915).

Quanto às alterações da matriz curricular, foi incluída apenas uma disciplina, qual seja, “direito internacional privado”, e deixaram de compô-la as disciplinas “diplomacia”, “contabilidade do Estado”, “ciência da administração”, “história do direito” e “história do direito nacional”; além disso, houve a ramificação da disciplina “direito processual” em duas cadeiras, uma para o processo civil e comercial, e a outra para processo penal, que adquiriu autonomia e passou a ser lecionado em cadeira própria, com teoria e prática. Portanto, a organização curricular passou a ser organizada seguindo a seguinte ordem e distribuição de cadeiras:

- 1º ano - Filosofia do Direito, Direito Público e Constitucional, Direito Romano.
- 2º ano - Direito Internacional Público, Economia Política e Ciência das Finanças, Direito Civil (1º ano).
- 3º ano - Direito Comercial (1º ano), Direito Penal, Direito Civil (2º ano).
- 4º ano - Direito Comercial (2º ano), Direito Penal (2º ano), Direito Civil (3º ano), Teoria do Processo Civil e Comercial.
- 5º ano - Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Pública, Direito Administrativo, Direito Internacional Privado (BRASIL. DECRETO, 1915).

2.1.4 O Ensino Jurídico no Estado Social

Superados os ideais do liberalismo e inaugurados os primeiros cursos jurídicos, surge uma nova concepção social, especialmente diante da nova Constituição Federal, a de 1934, a mais democrática até então, mas, por outro lado, a que menor duração teve (apenas 3 anos). De acordo com Rodas (2019), a Constituição brasileira foi inspirada na Constituição Alemã de Weimar, de 1919, uma das primeiras do mundo a prever os direitos fundamentais e, principalmente, os direitos sociais - incluindo normas de proteção ao trabalhador e o direito à educação, o que inaugurou a “função social do Estado contemporâneo”: além de garantir a liberdade, deve, também, ser garantidor da proteção do indivíduo.

Apesar da mudança de mentalidade, de acordo com Venâncio (2004), não houve muito progresso no campo do ensino jurídico no período compreendido entre 1930 e 1945, sobressaindo apenas a “Reforma de Francisco Campos”, em 1931, que é considerada por Mossini (2010) como um marco regulatório importante, pois institucionalizou, em definitivo, a figura da Universidade no Brasil.

Durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), com a criação do Ministério da Educação e Saúde, sob a chefia do mineiro Francisco Campos, promoveu-se uma grande reforma no ensino, no dia 11 de abril de 1931, com três

decretos: a) Decreto nº 19.850: criação do Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851: criação do Estatuto das Universidades Brasileiras; e c) Decreto nº 19.852: criação do Estatuto da Universidade do Rio de Janeiro.

O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto nº 19.850/1931, para colaborar com o Ministro quanto aos temas da cultura brasileira, valores intelectuais dos indivíduos e educação profissional; tinha, dentre suas diversas atribuições: estudar e emitir pareceres sobre assuntos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, e facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária, promovendo maior contato entre os institutos técnico-científicos e o ambiente social.

Já o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931) abordava os fins do ensino universitário, as exigências para a constituição das universidades, a administração universitária, o corpo docente, os requisitos para a admissão, a habilitação, e a promoção nos cursos universitários, os diplomas e dignidades universitárias, o corpo discente, o regime disciplinar e as disposições transitórias; a ele submetiam-se obrigatoriamente os regulamentos das universidades que se instituíssem e dos institutos isolados e seu texto compreendia, além da organização administrativa, também a didática:

Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º. A organização das universidades brasileiras atenderá, primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários

[...]

Art. 7º. A organização administrativa e didática de qualquer universidade será instituída em estatutos, aprovados pelo ministro da Educação e Saúde Pública e que só poderão ser modificados por proposta do Conselho Universitário ao mesmo Ministro, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação.

[...]

Art. 13. As universidades estaduais e livres equiparadas ficarão sujeitas à fiscalização do Governo Federal, por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, que verificará a fiel observância de todos os preceitos legais e estatutários que regem a organização e o funcionamento da universidade e dos institutos que a compuserem, solidários e estritamente responsáveis pela eficiência do ensino neles ministrados (BRASIL.DECRETO...,1931b).

Com a instalação do Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino permaneceu estagnada até 1961, quando foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024/1961 - após treze anos em tramitação no Congresso Nacional.

A nova lei abordava: os fins da educação; o direito à educação; a liberdade do ensino; a administração do ensino; os sistemas de ensino; a educação de primeiro grau, de grau médio e de grau superior, este último compreendendo as universidades e os estabelecimentos isolados.

O ensino jurídico, assim como todo o ensino superior, foi ramificado em cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão ou quaisquer outros, a juízo da respectiva instituição. As universidades, por força dos artigos 80 e 104 da mencionada lei, gozavam de autonomia para regerem sua matriz curricular, métodos e períodos próprios, além de possuírem autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

Em 15 de setembro de 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio da Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, propôs uma alteração curricular. O Parecer nº 215 fixou o novo currículo mínimo dos cursos jurídicos, ou seja, um mínimo imprescindível à concessão de diploma de bacharel em Direito, em anuência ao art. 70 da LDBEN. De acordo com o parecer, o curso estava previsto para cinco anos de duração, constituído pelas seguintes disciplinas:

Introdução à Ciência Do Direito;
Direito Civil;
Direito Comercial;
Direito Judiciário Civil (Com Prática Forense);
Direito Internacional Privado;
Direito Constitucional;
Direito Internacional Público;
Direito Administrativo;
Direito do Trabalho;
Direito Penal;
Direito Judiciário Penal (Com Prática Forense);
Direito Financeiro e Finanças;
Economia Política;
Medicina Legal (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER..., 1962).

O currículo mínimo representava um núcleo de matérias, sendo possível a inclusão de complementos para atender às peculiaridades regionais, às diferenças individuais dos alunos e à expansão e atualização dos conhecimentos, com o objetivo de solucionar o descompasso social do ensino jurídico; assim, a flexibilização do ensino superior atendia uma demanda face às discrepâncias regionais existentes no

Brasil, concedendo às faculdades e aos institutos isolados a possibilidade de complementarem suas grades com outras disciplinas, além das cadeiras indicadas pelo parecer citado.

Após os militares assumirem o governo, pelo golpe militar, em 1964, contra o governo legalmente constituído de João Goulart, iniciou-se um período marcado por intensa e violenta repressão aos setores politicamente mobilizados da sociedade, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Ação Popular (AP) – embora o golpe tenha sido apoiado por importantes setores da sociedade brasileira, como empresários e proprietários rurais, receosos pela “esquerdização” do governo (CASTRO, 2014); O novo regime, que privilegiava a autoridade do Estado, em detrimento das liberdades individuais, e do Poder Executivo, em detrimento dos demais Poderes, influenciou, diretamente, as relações de poder e, principalmente, a relação com a sociedade civil e a cidadania, sendo que, o prometido retorno à “normalidade democrática”, só ocorreu 21 anos mais tarde.

No que diz respeito à educação superior, foi apenas no governo de Costa e Silva (1967-1969) que teve início do projeto da reforma universitária. Para tanto, criou-se, em 02 de julho de 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), pelo Decreto nº 62.937. O GTRU era composto por onze membros, designados pelo Presidente da República, e tiveram o dever de elaborar, no prazo de trinta dias, um estudo e projeto da reforma das universidades brasileiras, em favor da sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país; terminado o projeto, remeteram-no ao Congresso Nacional, em 07 de outubro de 1968 (BRASIL. 1968).

Com a sua aprovação, em 28 de novembro de 1968, transformou-se na Lei nº 5.540, após a sanção do presidente. A nova lei manteve os objetivos do ensino superior, a autonomia didático-científico, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, a previsão de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros a juízo da respectiva entidade; por outro lado, promoveu uma alteração substancial na organização das universidades: extinguiu a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior e criou os departamentos, que passaram a ser a menor fração da estrutura universitária. O concurso vestibular foi unificado - no conteúdo e execução - para todos os cursos de uma mesma universidade, federação de escolas ou estabelecimentos isolados de organização pluricurricular. No que tange ao corpo discente, foi criada a figura do monitor, o qual,

ao demonstrar capacidade de desempenho nas atividades técnico-científico de determinada disciplina, além de ser remunerado, também adquiria título para posterior ingresso no magistério superior (BRASIL, 1968).

Ainda no Regime Militar (1964-1985), a democratização da educação e a simplificação do exame de acesso às instituições de ensino superior, levaram à proliferação das faculdades e cursos universitários (BRASIL, 1968).

De acordo com o Relatório Técnico do MEC, de 2012, a facilidade na abertura dos cursos acarretou, principalmente a partir da década de 1970, uma ampla expansão - sobretudo nas instituições privadas, quando, de 61 faculdades existentes, o Brasil chegou a 122 faculdades de Direito (BRASIL, 2012).

Em meio a essa profusão de faculdades, as críticas ao modelo de ensino jurídico exasperaram nos seminários para Reforma do Ensino Jurídico. Juristas, como elucida Ada Pellegrini Grinover (1977), defendiam a reforma do modelo conservador de educação superior no curso de Direito:

[...] San Tiago Dantas, preconizava a reforma do ensino jurídico, nos moldes do sistema norte-americano (case system); Oscar Barreto Filho sugeriria, entre outras medidas, a substituição do case system pelo problem method, como complemento do método tradicional de conferências; Na mesma oportunidade, Dalmo de Abreu Dallari, insistia na integração universitária, na flexibilização do currículo, na promoção de aulas teóricas, seminários e trabalhos extracurriculares e na valorização da vida escolar (GRINOVER, 1977, p. 228).

Após sucessivas proposições, da comunidade jurídica e da própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o presidente do Conselho Federal de Educação fixou, em 1972, a Resolução nº 3/72, que estabelecia um novo currículo mínimo aos cursos jurídicos, com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos (mais flexível que o anterior), e com, pelo menos 2.700 horas-aula.

O texto da Resolução, além de se exigir a prática forense, sob a forma de estágio supervisionado, e o estudo de educação física, seu artigo 1º estabeleceu a nova matriz curricular mínima, composta por três cadeiras básicas e dez profissionalizantes, sendo duas optativas, no quinto ano, com a seguinte disposição:

A - Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia.

B – Profissionais:

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro).
5. Direito Civil (Parte Geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas - Família - Sucessão).
6. Direito Penal (Parte Geral - Parte Especial).

7. Direito Comercial (Comerciante - Sociedades – Títulos de Crédito - Contratos Mercantis e Falência).
8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho - Contrato de Trabalho - Processo Trabalhista).
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos - Atos e Contratos Administrativos - Controle de Administração Pública - Fundação Pública).
10. Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária - Ações - Recursos - Execução).
11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução).
- 12/13. Duas dentre as seguintes:
 - a) Direito Internacional Público. b) Direito Internacional Privado. c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal). d) Direito da Navegação (Marítima). e) Direito Romano. f) Direito Agrário. g) Direito Previdenciário. h) Medicina Legal (RODRIGUES, 1995, p. 44 – grifo do autor).

Kinzo (2001, p.4), ensina que, até o retorno à democratização, houve um longo processo de transição democrática: “um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular”. Ela divide o processo em três fases: a) 1974 a 1982: política de transição nas mãos dos militares; b) 1982 a 1985: apesar do domínio militar, outros atores civis tiveram participação no processo de transição democrática; e c) 1985 a 1989: políticos civis e outros setores organizados da sociedade civil passaram a atuar. Importante salientar que os movimentos sociais organizados, com destaque para o movimento pelas eleições diretas para presidente, as "Diretas Já", foram imprescindíveis para o retorno da democracia, representando, em grande medida, a maturidade da concepção cidadã dos brasileiros.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, algumas interferências legislativas foram de vital importância para o curso de Direito. Destacam-se a Portaria nº 1.886, de 1994, do Ministério de Educação e Desporto, que promoveu alterações nos currículos dos cursos jurídicos; a Lei nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que representou um grande marco no direito educacional brasileiro; e, posteriormente, a Resolução nº 9 de 2004, do Conselho de Ensino Superior do Ministério da Educação, que delimitou os critérios para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito.

Publicada em 04 de janeiro de 1995, a Portaria nº 1.886/94 fixou as novas diretrizes curriculares gerais e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos no Brasil, o equivalente, de acordo com Álvaro Melo Filho (1995), a uma nova “Carta Magna do Ensino Jurídico”. Rodrigues (1993), ao esmiuçar os motivos da criação da referida Portaria, esclarece que seus pressupostos e objetivos fundamentais foram:

a) o rompimento com o positivismo normativista; b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito àquele que exerce atividade forense; c) a negação de auto-suficiência ao Direito; d) a superação da concepção de educação como sala-de-aula; e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórico, crítica, dogmática e prática) (RODRIGUES, 1993, p. 122).

A primeira modificação introduzida foi quanto à duração do curso e à sua carga horária. De acordo com a nova Portaria, os cursos jurídicos deveriam ser ministrados em, no mínimo, cinco anos e, no máximo, sete, com, pelo menos, 3.300 horas de atividades; além disso, ela tornou obrigatório o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de atender as seguintes necessidades de formação: fundamental e sociopolítica, técnico-jurídica e prática forense (MELO FILHO, 1995).

Por formação fundamental entendia-se o estudo dos princípios e fontes mediatas e imediatas do Direito, bem como a legitimação do poder estatal e a democratização das estruturas socioeconômicas que compõem a sociedade; já a formação sociopolítica implicava em inserir o bacharel na sociedade, de forma que ficasse interligado aos problemas sociais e consciente de sua função, na busca da construção e fortalecimento das instituições democráticas; os conhecimentos específicos no ramo jurídico, objeto da formação técnico-jurídica, concediam ao bacharel aptidão para o exercício legal e qualitativo de sua profissão; e, por fim, a prática forense propiciava a aproximação à vida profissional, de forma a adequar o aprendizado à realidade (MELO FILHO, 1995).

No que diz respeito ao currículo, poucas foram as alterações, com o acréscimo de apenas três disciplinas, duas básicas e uma profissionalizante. Portanto, como disciplinas básicas, o curso de Direito tinha: “introdução ao direito”, “filosofia” (geral e jurídica); “ética” (geral e profissional), “sociologia” (geral e jurídica), e “economia e ciência política” (com teoria geral do estado). Esse conteúdo básico tinha por objetivo familiarizar o discente com os pressupostos políticos, econômicos, sociais e filosóficos das ciências jurídicas, além de conhecer e saber interpretar as suas fontes, com atenção constante aos fins sociais e às exigências do bem comum a que se destina a lei. Para se compreender a relevância desse bloco fundamental, Melo Filho (1995) expõe quatro funções basilares a que se destinava:

- a) Implodir a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou uma panacéia para resolver conflitos;
- b) Amputar um aspecto nevrálgico do ensino jurídico decorrente de uma concepção vesga que o vê “como um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber porque”, como sublinha Tércio Ferraz;

- c) Assegurar uma base formativa comum a todos os alunos de Direito, independentemente da Instituição de Ensino Superior a que pertença ou da especialidade que pretende eleger;
- d) Permitir, nas palavras de José Geraldo de Souza Junior, “o desenvolvimento de padrões de qualidade que conduzem o estudante a pensar juridicamente a sociedade de dimensão totalizadora” (MELO FILHO (1995, p. 333).

Por outro lado, o bloco das disciplinas profissionalizantes incluiu a disciplina “direito tributário” às demais disciplinas desse bloco, que eram: “direito constitucional”, “direito civil”, “direito administrativo”, “direito tributário”, “direito penal”, “direito processual civil”, “direito processual penal”, “direito do trabalho”, “direito comercial” e “direito internacional”.

As disciplinas opcionais do quinto ano foram suprimidas, de forma a dar mais flexibilidade à matriz, permitindo que fossem incluídas novas matérias, considerando a interdisciplinaridade e as peculiaridades regionais de cada curso jurídico (parágrafo único do art. 6º da Portaria nº 1.886/94).

As novas diretrizes curriculares estabeleceram, também, a obrigatoriedade do estágio supervisionado, inserindo um mínimo de 300 horas de atividades práticas, reais e simuladas, sob o controle e orientação do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). O art. 10, §1º, da mencionada portaria, estabelecia que o NPJ devia ser coordenado pelos professores do curso e dispor de instalações próprias para o treinamento das atividades profissionais atinentes à advocacia, magistratura, ministério público, demais profissões jurídicas e para o atendimento ao público, de forma gratuita; já o §2º, desse mesmo artigo, ditava que tais atividades poderiam ser efetivadas através de convênio com a defensoria pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais, possibilitando a prestação de serviços à comunidade, em assistência judiciária gratuita ou em juizados especiais, de forma que tais práticas revertessem em benefício para a sociedade.

Após a Portaria nº 05, de 01 de março de 1995, de autoria do então Presidente do Conselho Federal da OAB, José Roberto Batochi, que dispunha sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, e da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que, posteriormente, deu origem ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), ocorreu uma segunda grande reforma no ensino jurídico (BRASIL, 1995).

A nova reforma educacional deu-se sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, por meio da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que entrou em vigor na data de sua publicação e revogou todas as disposições em contrário; contudo, especificamente em relação ao ensino jurídico, a nova Lei fortaleceu e viabilizou a efetivação da Portaria nº 1.886/94, que continuou vigente (BRASIL. LEI..., 1996).

Nos anos seguintes, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006), diante do parecer do CNE/CES nº 211, de 18 de julho de 2004, foi publicada a Resolução nº 9, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em 01 de outubro de 2004; a nova Resolução revogou todas as disposições em contrário, em especial a Portaria nº 1.886/94, e, embora tenha entrado em vigor na data de sua publicação, somente se tornou obrigatória em 01 de outubro de 2006 - art. 12, § único, e art. 13 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

O novo regulamento instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e conferiu outras providências a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular; além disso, delineou o perfil, as competências e as habilidades do bacharel em direito do século XXI (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

Assim, passou-se a exigir que a formação profissional assegurasse: a leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; a interpretação e aplicação do Direito; a pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; a adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização dos processos, atos e procedimentos; a correta utilização da terminologia jurídica ou da ciência do Direito, a utilização do raciocínio jurídico, da argumentação, da persuasão e da reflexão crítica; o julgamento e a tomada de decisões; o domínio de tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito - art. 4º (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

Dessa forma, as habilidades e competências voltavam-se a uma sólida formação geral, humanística, axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania - art. 3º (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

Além disso, a Resolução passou a exigir das IES a elaboração de um “Projeto Pedagógico” contendo: a concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; as cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; as formas de realização da interdisciplinaridade; os modos de integração entre teoria e prática; as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; os modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; a 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 NPJ; a concepção e composição das atividades complementares; e a inclusão obrigatória do trabalho de curso - art. 2º (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

As disciplinas que deveriam compor a matriz curricular obrigatória foram divididas em três eixos: formação fundamental, formação profissional e formação prática. O primeiro, contemplando os estudos sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; o segundo, os conteúdos sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e o terceiro, promovendo a integração entre teoria e prática, através do Estágio Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares, sendo estas representadas por estudos e atividades independentes, transversais e interdisciplinares, realizadas fora do ambiente acadêmico, relacionando-se com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (MEC, 2004).

Por fim, a Resolução nº 9/2004 estabeleceu a necessidade de criação dos planos de ensino, a serem desenvolvidos e apresentados no início de cada período letivo, contendo: os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação e a bibliografia básica.

A Resolução nº 9/2004 vigorou por 14 anos, até ser substituída pela Resolução nº 5/2018 do CNE/CES, publicada em 18 de dezembro de 2018 e ainda vigente, que será objeto de apreciação no Capítulo 3 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2004).

Findado o retrospecto histórico dos cursos de Direito brasileiros e sua respectiva regulamentação, desde a sua origem até os dias atuais, expõe-se, a seguir,

um quadro comparativo entre todas as matrizes curriculares do curso, de forma a sintetizar o resultado das inúmeras reformas curriculares, desde 1827:

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSO DE DIREITO, DE 1827 A 2004
(continua)

IMPÉRIO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1827	Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.	Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia e Direito Público Eclesiástico.	Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal e Teoria do Processo Criminal.	Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil, e Direito Marítimo.	Economia Política, Teoria e Prática do processo adotado pelas leis do Império
1831	Direito Natural, Direito Público e Análise da Constituição do Império.	Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia e Direito Público Eclesiástico.	Direito Civil Pátrio e Direito Pátrio Criminal.	Direito Civil Pátrio, Direito Mercantil, e Direito Marítimo.	Economia Política, Teoria e Prática do Processo.
1853	Direito Natural, Direito Público Universal e Institutos de Direito Romano.	Direito Natural, Direito Público Universal, Direito das Gentes, Diplomacia, Explicação dos Tratados [...], Institutos de Direito Romano, Direito Público Eclesiástico e Direito Eclesiástico Pátrio.	Direito Civil Pátrio, com a análise e comparação com o Direito Romano, Direito Criminal incluindo o Militar e Processo Criminal Pátrio.	Direito Civil Pátrio, com a análise e comparação com o Direito Romano, Direito Comercial e Direito Marítimo Pátrio.	Hermenêutica Jurídica com aplicação às leis, Análise da Constituição, Processo Civil, Prática Forense, Direito Administrativo Pátrio e Economia Política.
1854	Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império e Institutos de Direito Romano.	Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia e Direito Eclesiástico.	Direito Civil Pátrio, com a análise e comparação do Direito Romano, Direito Criminal, incluindo o Militar.	Direito Civil Pátrio, com a análise e comparação do Direito Romano, Direito Marítimo e Direito Comercial.	Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal, incluindo o Militar, Prática Forense, Economia Política e Direito Administrativo.

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSO DE DIREITO, DE 1827 A 2004
(continua)

IMPÉRIO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1879	Direito Natural, Direito Romano, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito Civil I e II, Direito Criminal I e II, Medicina Legal, Direito Comercial I e II, Teoria e Prática do Processo Criminal, Civil e Comercial I e II.				
REPÚBLICA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1891	Filosofia, História do Direito, Direito Público e Constitucional.	Direito Romano, Direito Civil, Direito Comercial e Direito Criminal.	Medicina Legal, Direito Civil e Direito Comercial.	História do Direito Nacional, Processo Criminal, Civil e Comercial, Noções de Economia Política, Direito Administrativo e Prática Forense.	
1895	Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público e Constitucional.	Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público, Diplomacia e Economia Política.	Direito Civil, Direito Criminal (Direito Militar e Regime Penitenciário), Ciência das Finanças, Contabilidade do Estado e Direito Comercial.	Direito Civil, Direito Comercial (Direito Marítimo, Falência e Liquidação), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública.	Prática Forense, Ciência da Administração, Direito Administrativo História do Direito (Direito Nacional) e Legislação Comparada sobre o Direito Privado.
1931	Introdução à Ciência do Direito, Economia Política e Ciências das Finanças. (aulas diárias)	Direito Civil, Direito Penal e Direito Público Constitucional.	Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial e Direito Público Internacional.	Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil e Medicina Legal.	Direito Civil, Direito Judiciário Civil, Direito Judiciário Penal e Direito Administrativo
1962	Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política e Medicina Legal.				
1972	I – Básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia; II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal; III – Duas Optativas: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Direito Financeiro, Direito da Navegação, Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário e Medicina Legal; IV – Prática Forense: Estágio Supervisionado; V – Estudo de Educação Física.				

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSO DE DIREITO, DE 1827 A 2004 (conclusão)

IMPÉRIO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1994	<p>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);</p> <p>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;</p> <p>III – Estágio Supervisionado;</p> <p>IV – Prática de Educação Física;</p> <p>V – Apresentação e Defesa de Monografia final.</p>				
2002	<p>I – Conteúdos de Formação Fundamental: Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional, entre outras;</p> <p>II – Conteúdos de Formação Profissional: conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais;</p> <p>III – Conteúdos de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas.</p>				
2004	<p>I – Eixo de Formação Fundamental: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;</p> <p>II – Eixo de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual;</p> <p>III – Eixo de Formação Prática: Estágio Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares;</p> <p>IV – Apresentação e Defesa de Monografia final.</p>				
2018	<p>I - Formação geral: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, entre outras;</p> <p>II - Formação técnico-jurídica: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos;</p> <p>III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas.</p> <p>IV – Prática Jurídica;</p> <p>V – Trabalho de Curso (TC).</p>				

Fonte: BRASIL (1827- 2018)

A análise dos conteúdos presentes nas matrizes curriculares do curso de Direito, bem como a sua evolução, no decorrer dos anos, deixa transparecer que, desde o Império e apesar das sucessivas alterações que sofreram no decorrer dos anos, não se pretendeu promover grande revolução quanto à finalidade da formação do bacharel em Direito; apesar de ser visível uma evolução, com a previsão e divisão clara de uma perspectiva voltada à formação fundamental e/ou geral, a partir de 1994,

é possível constatar, a partir da apresentação histórica das matrizes curriculares, que nelas prevalecem os conteúdos específicos, voltados à formação profissional, o que não se coaduna com os preceitos de uma formação generalista, humanística e cidadã.

2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO CONDUTOR À FORMAÇÃO CIDADÃ

A missão da Universidade, de acordo com o art. 1º da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, firmada em Paris, no ano de 1998, na Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, é: “A missão de educar, formar e realizar pesquisas [...] contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo”, especialmente para as seguintes finalidades:

Art. 1º: [...]

a) **educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana**, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às **necessidades presentes e futuras da sociedade**;

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a **educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo**, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Voltando o olhar para o Brasil, ao analisar o teor dos dispositivos da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda em vigor, o artigo 43 elenca as finalidades da Educação Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – **estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – **estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade**; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996 - grifo nosso).

A partir das revoluções sociais do século XX, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos. Assim, para a autora Marilena Chauí (2003, p. 5), a Universidade se tornou uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber.

No entanto, ela afirma que, justamente pela Universidade ser uma instituição social e, portanto, expressar a sociedade da qual faz parte, ela representa, hoje, a fragmentação das esferas da vida social, própria da forma atual do capitalismo, e reflete práticas neoliberais que se engendraram nos discursos atuais, tais como: considerar a independência do ensino superior em relação ao ensino de primeiro e segundo graus, e normalizar a ideia de terceirização do ensino e da universidade, passando esta a participar da economia e da sociedade como prestadora de serviços (CHAUÍ, 2001b, p. 35-36).

Para a autora, houve um desmonte do ensino público de qualidade, principalmente de primeiro e segundo graus, reduzindo sua tarefa à alfabetização e

treinamento de mão-de-obra para a imediata inserção no mercado de trabalho. Ela afirma:

[...] os alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam “naturalmente” destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares [...] (CHAUÍ, 2001b, p. 36-37).

Portanto, para ela, a aceitação do “abandono” do ensino público de primeiro e segundo graus, adotando como “remédio” a sua privatização, aumentou, ainda mais, as desigualdades educacionais, criando um sistema que reforça privilégios, pois: “[...] coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e segundo graus” (CHAUÍ, 2001b, p. 37).

Relativamente ao ensino superior, Chauí (2003) ensina que a docência passou a ser uma forma de habilitação rápida para graduados ingressarem rapidamente no mercado de trabalho. E, desse modo, com uma transmissão rápida de conhecimentos, constantes de materiais de fácil compreensão para os estudantes, o ensino passou a ser: “[...] Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

A autora afirma que, embora a sociedade do conhecimento seja inseparável da era da velocidade de informações (com o reduzido tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica), tal velocidade, na docência, faz com que: “[...] as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões” (CHAUÍ, 2003, p. 11), impactando, em última instância, qualquer possibilidade de formação cidadã.

No mesmo sentido, Hooks (2013, p.45), ao discorrer sobre o papel da universidade, ensina:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca de verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade.

E, por isso, ela reforça a necessidade de reconhecimento e incorporação da diversidade cultural, repensando modos de conhecimento e antigas epistemologias, com a transformação do que e como se ensina.

O que a autora chama de “comunidade de aprendizado” representaria um lugar onde as diferenças são reconhecidas. E, nessa perspectiva, para a demonstração de práticas engajadas na criação de uma nova linguagem, ela sugere a prática do diálogo como um dos meios mais simples para “romper as barreiras” da raça, gênero, classe social e demais diferenças. Os diálogos de colaboração devem ocorrer não apenas entre alunos e professores, mas entre pensadores críticos, dispostos a alterar as práticas de ensino convencionais, colaborando numa discussão “[...] que transponha fronteiras e crie espaço para a intervenção” (HOOKS, 2013, p. 173).

No capítulo dedicado à confrontação da classe social na sala de aula, Hooks (2013) expressa que, apesar de reconhecer a existência de diferenças na sala de aula, essa ainda é vista como um espaço democrático, em que o conhecimento será distribuído de forma justa. Entretanto, para ela:

Os valores na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. [...] Embora os alunos entrem na sala de aula ‘democrática’ acreditando que têm direito à ‘livre expressão’, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito” [...] Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias (HOOKS, 2013, p. 237).

Dias Sobrinho (2014), ao discorrer sobre o papel da Universidade, afirma:

Conhecimento é matéria de formação humana. Portanto, há de ter forte significado civilizador. A Universidade é da sociedade humana, não restritamente do mercado autointeressado. Pelos conhecimentos, valores e práticas democráticas, sua missão histórica é formar integralmente as pessoas e, assim, contribuir para a consolidação e elevação do processo jamais acabado de construção da humanidade. Sem valor público e social, uma universidade não é universidade (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 660).

No entanto, nas palavras do próprio Dias Sobrinho (2000), a Universidade se constitui numa instituição social histórica que contribui para o processo evolutivo da sociedade, possuindo, hoje, como papel imposto pela sociedade contemporânea: atender a certas demandas objetivas da sociedade – nova ordem de amplitude global. Assim, para o autor, na sociedade neoliebral, a universidade é vista como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal a formação do capital humano (DIAS SOBRINHO, 2000).

No mesmo sentido, para Chauí (2001a), por possuir um caráter formativo, que contribui para o desenvolvimento de instituições sociais e políticas, devem existir, na

Universidade, dois movimentos: um de dentro da instituição para fora (socialização das descobertas) e outro, de fora para, levando as discussões, ansiedades e necessidades da sociedade.

Já nos dizeres de Gonçalves e Santos (2013, p. 18): “[...] a educação ministrada no Ensino Superior desempenha função primordial de formar opiniões, sendo um agente social de transformação e inclusão de cidadania, ainda mais a educação jurídica”. Para as autoras, é importante que haja a integração do ensino jurídico à comunidade e, para isso, que se tenha visão crítica para reformar o pensamento e o ensino jurídico, tendo este, como ponto de partida, a virada do paradigma positivista. Elas afirmam: “E sob o novo paradigma epistemológico, não só o ensino jurídico será reformado, mas também a prática do profissional do direito, com a superação dessas cegueiras e ilusões da dogmática jurídica positivista” (GONÇALVES; SANTOS, 2013, p.18).

Scholant (2014) corrobora com esse entendimento, estatuidando a necessidade de reforma do ensino jurídico atual, mas não por meio de reformas paliativas – como as mudanças curriculares, e sim a partir de uma reformulação do próprio pensamento jurídico. Para ela:

Dentre as medidas necessárias para a modificação da situação vigente, estão a análise dos currículos jurídicos, com a modificação da visão tradicional do ensino, pautada, sobretudo, no positivismo exacerbado, na ausência de interdisciplinaridade e numa postura na qual o aluno não participa ativamente do processo de formação acadêmica. Ademais, dentro desse processo de transformação, é preciso construir um Direito crítico, capaz de fazer leituras da realidade, provocando mudanças sociais necessárias (SCHOLANT, 2014, p. 56).

Ao discorrer sobre o descompasso entre a educação jurídica e a realidade social, Petry (2018) afirma que o foco no estudo da técnica (códigos), acarreta numa postura de manutenção do “*status quo*” das desigualdades sociais, pois, ao invés de focarem na transformação social, com a adoção de uma postura crítica, acaba-se por manter e defender o sistema, sem refletir sobre ele. Ele conclui:

O ensino jurídico precisa ser baseado numa postura reflexiva, crítica, que busque a emancipação dos estudantes e futuro juristas. Nesse sentido, os educadores ligados à área do Direito precisam estar atentos ao processo de mercantilização do ensino jurídico, o qual aprofunda a marcada característica técnica destes cursos e leva os mesmos a se distanciarem ainda mais dos problemas sociais. Com isso, não se afirma que os cursos jurídicos devem virar as costas para os mercados, até porque formam profissionais que atuarão no mercado, mas precisam ter presente que a faculdade de Direito é local para pensar, discutir, desaprender e apreender temas atuais e relevantes para a sociedade, ou seja, que as faculdades não são empresas e que não devem se pautar pelas demandas do mercado, mas sim pelos

valores previstos nos seus planos pedagógicos. Para que isso aconteça, o ensino jurídico precisa passar por uma revolução (PETRY, 2018, p. 3).

Nessa mesma senda, ao discorrer sobre o papel e finalidade do ensino do Direito, Melo Filho (1997) ensina que ele não é uma ciência isolada e fria, pois está amparada nas demais ciências e no controle social, do qual é instrumento; além disso, ele afeta e é afetado pelos fenômenos sociais, por isso, não pode se afastar da interdisciplinaridade, do humanismo das noções gerais de interpretação da legislação, dos fins sociais e das exigências do bem comum a que a lei se destina.

Portanto, o espírito científico e o pensamento reflexivo são fatores fundamentais para a construção do jurista moderno, sendo incumbência do ensino jurídico desenvolver, no bacharel, o sentido humanístico do Direito, para que não fique restrito ao texto legislativo; seu papel social deve ir muito além da aplicação da lei: deve conhecer os problemas sociais - nacionais e regionais e prestar serviços especializados à comunidade, nela se inserindo.

Costa, Freitas e Motta (2017), na apresentação da obra “Educação Jurídica como Fonte e Locus de Construção da Cidadania”, estabelecem, quanto ao estudo do Direito:

O estudo do direito é uma fonte que legitima a compreensão dos parâmetros democráticos necessários ao exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Para isso, a ciência jurídica deve ser vista como *locus* de inclusão, superação da marginalidade social, instrumento de resistência às desigualdades (COSTA; FREITAS; MOTTA, 2017, apresentação).

Relativamente à concretização da cidadania, pela educação jurídica, os autores defendem:

Ser cidadão, na perspectiva democrática, é lutar para conseguir deixar a condição originária de desigualdade que acomete a maior parte das pessoas. O estudo da teoria democrática dos direitos fundamentais é o referencial jusfilosófico para reconhecer o próximo efetivamente de forma igual. A educação jurídica confere aos indivíduos condições de exercer a cidadania, no momento em que lhes confere lucidez e percepção sobre a própria condição do homem (COSTA; FREITAS; MOTTA, 2017, apresentação).

Assim, pode-se extrair que as funções da educação superior devem contemplar uma educação voltada à formação de cidadãos responsáveis e capazes de atender às necessidades presentes e futuras da sociedade, com uma visão global, de forma a consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; além disso, a formação também deve propiciar o olhar para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades,

respeitando o pluralismo, diversidade cultural, e os valores da cidadania democrática (COSTA; FREITAS; MOTA, 2017).

Portanto, mais do que se pautar nos ensinamentos pretéritos - necessários, sim, à compreensão das bases fundamentais da sociedade e do próprio Direito em si, a educação jurídica necessita estar inserida no estudo dos fenômenos e problemas sociais, fornecendo as ferramentas necessárias ao processo de intervenção social e transformação da sociedade. O que se corrobora com os dizeres de Adorno (2012, p. 142), segundo os quais: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”.

2.2.1 Dados Estatísticos sobre a Educação Superior Brasileira

No Brasil, conforme os dados extraídos do Relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), intitulado “Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil” (OCDE, 2018, p. 19), das cerca de 2.400 IES existentes, 92% são de responsabilidade regulatória do governo federal e essas instituições, juntas, respondem por 91% das matrículas na graduação; além disso, 75% do total de matrículas no Brasil são do setor privado e 9% são em instituições públicas estaduais e municipais, sujeitas, portanto, à regulamentação dos governos estaduais.

A educação a distância representa, hoje, quase 20% do total de matrículas no Brasil, com mais de 90% do setor privado. As instituições privadas de ensino à distância e seus programas estão sujeitos aos mesmos procedimentos para credenciamento institucional, autorização e reconhecimento (OCDE, 2018, p. 23).

A Sinopse Estatística da Educação Superior, de 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz a evolução das instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa, comparando-as num intervalo de 10 anos (de 2009 a 2019), indicada pela Tabela 1:

TABELA 1 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2009-2019

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	n.a.
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	n.a.
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	n.a.
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Fonte: INEP (2019)

Já na Tabela 2, são apresentados os dados relativos ao número de instituições de ensino, em 2019, por região e por Estado, por organização acadêmica, localização (capital e interior), unidade da federação e categoria administrativa; nesse recorte, especificamente, são apresentados os dados da região Sul e do Estado do Paraná:

TABELA 2 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO

Unidade da Federação	Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior
Brasil		2.608	918	1.690
	Pública	302	99	203
	Federal	110	66	44
	Estadual	132	33	99
	Municipal	60	0	60
	Privada	2.306	819	1.487
Sul		413	110	303
	Pública	32	9	23
	Federal	17	7	10
	Estadual	9	2	7
	Municipal	6	0	6
	Privada	381	101	280
Paraná		191	58	133
	Pública	14	3	11
	Federal	4	3	1
	Estadual	7	0	7
	Municipal	3	0	3
	Privada	177	55	122

Fonte: INEP (2019)

No que diz respeito aos cursos ofertados pelas instituições brasileiras, a Tabela 3 ranqueia os 10 maiores cursos de graduação, considerando o número de matrículas; no ano 2019, o maior curso, levando em conta esse critério, foi o curso de Direito:

TABELA 3 – OS 10 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE MATRÍCULAS, DE INGRESSANTES E DE CONCLUINTE (CLASSIFICAÇÃO CINE BRASIL) – BRASIL – 2009-2019

Ano	Posição	Matrículas		
		Curso/Cine Brasil	Número	%
2019	1	Direito	831.350	9,7
	2	Pedagogia	815.959	9,5
	3	Administração	645.777	7,5
	4	Contabilidade	358.240	4,2
	5	Enfermagem	326.750	3,8
	6	Engenharia civil	275.537	3,2
	7	Psicologia	270.239	3,1
	8	Educação física	222.677	2,6
	9	Medicina	187.710	2,2
	10	Sistemas de informação	184.845	2,1

Fonte: INEP (2019).

Especificamente quanto aos cursos de Direito ofertados, as tabelas a seguir explicitam o número de instituições que ofertam o curso, comparando as ofertas em nível nacional e estadual - Estado do Paraná (Tabela 4) e, também, em relação ao número de matrículas e de concluintes (Tabela 5), no ano de 2019:

TABELA 4 - DADOS GERAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – INSTITUIÇÕES E CURSOS – 2019

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Tipo de Cursos	Número de Instituições			Número de Cursos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	2.608	302	2.306	40.427	10.714	29.713
Direito	1.234	102	1.132	1.569	179	1.390
Paraná	191	14	177	2592	810	1.782
Direito	97	9	88	114	13	101

Fonte: INEP (2019)

TABELA 5 - DADOS GERAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO – MATRÍCULAS E CONCLUINTES - 2019

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Tipo de Cursos	Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	8.603.824	2.080.146	6.523.678	1.250.076	251.374	998.702
Direito	831.350	87.274	744.076	121.215	12.246	108.969
Paraná	557.074	145.814	411.260	84.604	18.723	65.881
Direito	48.673	5.246	43.427	8.172	926	7.246

Fonte: INEP (2019).

De acordo com a Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2019, existem 1.234 instituições que oferecem 1.569 cursos de Direito no Brasil, sendo que, desses, 179 são da rede pública e 1.390 da rede privada. Já no Estado do Paraná, são 97 instituições que ofertam 114 cursos de Direito, sendo 101 ofertados em instituições privadas (oriundos de 88 das 97 instituições) e 13 cursos provenientes de 9 instituições públicas presentes no Estado.

No sistema e-MEC (BRASIL, 2021a), existem 198 instituições de ensino ativas no Estado do Paraná, e, de acordo com o relatório de 2019, também do sistema e-MEC, 96 dessas instituições ofertam o curso de Direito, que estão assim distribuídas:

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ

(continua)

MUNICÍPIOS/INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	CURSOS
APUCARANA	2
FACULDADE DE APUCARANA	1
FACULDADE DO NORTE NOVO DE APUCARANA	1
ARAPONGAS	1
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	1
ARAUCÁRIA	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACEAR	1
FANEESP - FACULDADE NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ	1
BANDEIRANTES	1
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	1
CAMBÉ	1
FACULDADE CATUAÍ	1
CAMPO LARGO	1
FACULDADE CNEC CAMPO LARGO	1

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ

(continua)

MUNICÍPIOS/INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	CURSOS
CAMPO MOURÃO	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTEGRADO DE CAMPO MOURÃO	1
CASCABEL	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVEL	1
FACULDADE DE CASCAVEL	1
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1
CIANORTE	1
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1
CORNÉLIO PROCÓPIO	2
FACULDADE CRISTO REI	1
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO	1
CURITIBA	21
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	1
FACULDADE CURITIBANA	1
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	1
FACULDADE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ	1
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA	1
FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA	1
FACULDADE INSPIRAR	1
FACULDADE PARANAENSE	1
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	1
FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2
UNIVERSIDADE POSITIVO	2
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	1
DOIS VIZINHOS	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEP	1
FOZ DO IGUAÇU	7
CENTRO UNIVERSITÁRIO DINÂMICA DAS CATARATAS	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIÃO DAS AMÉRICAS	1
FACULDADE FOZ DO IGUAÇU	1
FACULDADES UNIFICADAS DE FOZ DO IGUAÇU	1
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	1

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ

(continua)

MUNICÍPIOS/INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	CURSOS
FRANCISCO BELTRÃO	3
<i>CENTRO DE ENSINO SUPERIOR CESUL</i>	1
<i>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ</i>	1
<i>UNIVERSIDADE PARANAENSE</i>	1
GUAÍRA	1
<i>UNIVERSIDADE PARANAENSE</i>	1
GUARAPUAVA	2
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPO REAL</i>	1
<i>FACULDADE GUARAPUAVA</i>	1
GUARATUBA	1
<i>FACULDADE DO LITORAL PARANAENSE</i>	1
IBAITI	1
<i>FACULDADE DE IBAITI</i>	1
IVAIPORÃ	2
<i>FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ</i>	1
JACAREZINHO	1
<i>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ</i>	1
JAGUARIAÍVA	1
<i>UNIÃO LATINO-AMERICANA DE TECNOLOGIA</i>	1
LONDRINA	8
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA</i>	1
<i>FACULDADE CESUMAR DE LONDRINA</i>	1
<i>FACULDADE PITÁGORAS DE LONDRINA</i>	1
<i>FACULDADE POSITIVO LONDRINA</i>	1
<i>FACULDADES LONDRINA</i>	1
<i>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ</i>	1
<i>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</i>	1
<i>UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR</i>	1
MANDAGUARI	1
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MANDAGUARI - UNIMAN</i>	1
MARECHAL CÂNDIDO RONDON	2
<i>FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON</i>	1
<i>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ</i>	1
MARINGÁ	8
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO METROPOLITANO DE MARINGÁ</i>	1
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE</i>	1
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR</i>	1
<i>CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ</i>	1
<i>FACULDADE MARINGÁ</i>	1
<i>FACULDADE SANTA MARIA DA GLÓRIA</i>	1
<i>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ</i>	1
<i>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</i>	1

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ

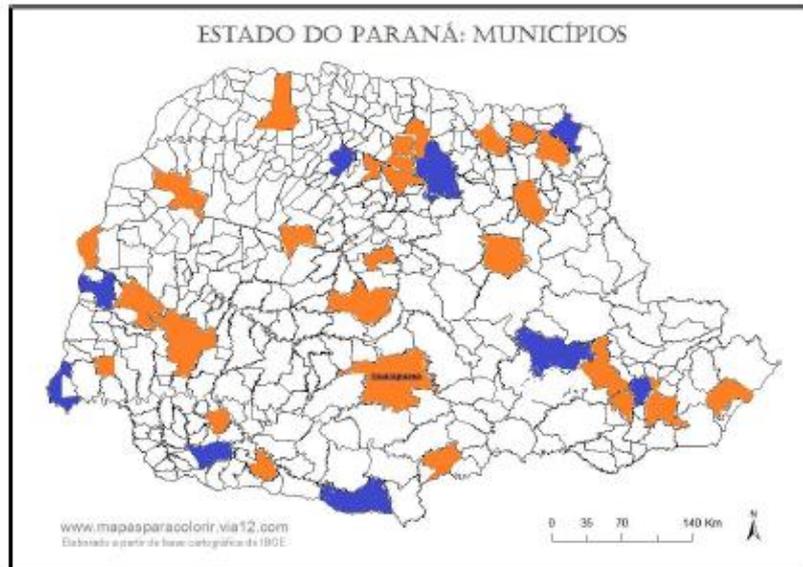
(conclusão)

MUNICÍPIOS/INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	CURSOS
MEDIANEIRA	1
FACULDADE EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA	1
PALMAS	1
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	1
PARANAGUÁ	1
INSTITUTO SUPERIOR DO LITORAL DO PARANÁ	1
PARANAVAI	2
FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DO NORTE DO PARANÁ	1
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1
PATO BRANCO	2
FACULDADE DE PATO BRANCO	1
FACULDADE MATER DEI	1
PITANGA	1
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANÁ	1
PONTA GROSSA	5
CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA AMÉLIA	1
FACULDADE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE PONTA GROSSA	1
FACULDADE EDUCACIONAL DE PONTA GROSSA	1
FACULDADES INTEGRADAS DOS CAMPOS GERAIS	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1
ROLÂNDIA	1
FACULDADE PARANAENSE	1
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	3
FACULDADE DA INDÚSTRIA SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	1
FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1
SANTO ANTÔNIO DA PLATINA	1
FACULDADE DE SANTO ANTONIO DA PLATINA	1
TELÊMACO BORBA	1
FACULDADE DE TELÊMACO BORBA	1
TOLEDO	3
FACULDADE ASSIS GURGACZ	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1
UMUARAMA	1
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1
UNIÃO DA VITÓRIA	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO VALE DO IGUAÇU	1
TOTAL GERAL	98

Fonte: Sítio eletrônico do e-MEC (2019)

Para dar visibilidade à distribuição geográfica das instituições e cursos de Direito paranaenses, válida a representação visual produzida por Golinhaki (2017):

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS INSTITUIÇÕES E CURSOS DE DIREITO DO PARANÁ, CONFORME A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA (LEGENDA: AZUL – IES PÚBLICA; LARANJA: IES PRIVADA).



Fonte: Golinhaki (2017, p. 33).

Concluída essa primeira etapa, com o resgate histórico da implantação dos cursos de Direito no Brasil, a caracterização dos cursos de Direito existentes no Brasil e no Estado do Paraná, bem como a discussão sobre o papel da educação - mais especificamente da educação jurídica, no próximo capítulo discutir-se-á a concepção de “formação jurídica cidadã” que se pretende propor nos currículos jurídicos.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS REGULATÓRIOS DO CURSO DE DIREITO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o sistema de regulação que envolve o ensino superior no Brasil e seus indicadores de qualidade, bem como discorrer sobre a evolução das diretrizes curriculares nacionais (DCN) do curso de Direito. Possui como principais fontes documentais: os portais eletrônicos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e como principais referenciais teóricos, os autores: Rodrigues (2021), Faria e Lima (2020) e Golinhaki (2017).

Ao final do capítulo será abordado o “Selo OAB Recomenda”, concedido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e que possui, como parte de sua avaliação, o índice de aprovação no exame de ordem - avaliação a que se submetem, por força de lei, os bacharéis em Direito; o exame de ordem é organizado pela OAB e tem por objetivo mensurar a capacitação, os conhecimentos e as práticas necessárias ao exercício da advocacia.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é o órgão do Ministério de Educação (MEC) responsável por coordenar os instrumentos de avaliação das instituições, cursos, bem como mensurar o desempenho dos estudantes – que ocorre através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Dentre os indicadores considerados, o Índice de Desenvolvimento Observado e Esperado (IDD) mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento do estudante durante o seu curso de graduação. O Conceito Institucional (CI) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) avaliam a instituição e o curso, respectivamente; e o Índice Geral de Cursos (IGC) avalia as próprias instituições – pela média dos CPCs obtidos por seus cursos no último triênio.

3.1 REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL

O Direito à Educação está previsto no artigo 205 e seguintes, da Constituição Federal (CF) vigente:

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

[...]

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público [...] (BRASIL. CONSTITUIÇÃO, 1988).

Assim, por exposto dispositivo constitucional, coube ao Ministério da Educação (MEC), por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a incumbência de autorizar e fiscalizar o credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES), bem como a autorização e/reconhecimento dos cursos por elas ofertados.

De acordo com o MEC/INEP (2021), conforme informações do portal eletrônico do Ministério da Educação, existem 3 formas de avaliação: 1) credenciamento e credenciamento de instituições de Ensino Superior: é a expedição de ato regulatório para que uma Instituição de Ensino Superior ofereça cursos de graduação; 2) autorização e reconhecimento de curso: representa, por sua vez, o ato regulatório necessário para que uma IES, regularmente credenciada, possa oferecer um curso de graduação e, posteriormente, emitir os diplomas dos concluintes; e 3) renovação de reconhecimento de curso: ato regulatório que renova o ato de reconhecimento do curso após processo de avaliação, pois, conforme os ditames da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ato de reconhecimento deve passar por renovações periódicas. Importante salientar que todos os atos são expedidos após protocolo de processo específico pela IES no Sistema e-MEC (Sistema Eletrônico de tramitação dos processos regulatórios) e requerem prévia avaliação, condicionada ao atingimento de determinados padrões de qualidade pela instituição/curso (BRASIL, 2021a).

Além da atuação do MEC/INEP nas atividades acima descritas, existem outros mecanismos responsáveis por garantir o acompanhamento das IES e seus respectivos cursos, previstos no SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2021a).

Conforme dados disponibilizados no Portal INEP e disponibilizados por Gomes (2018), o SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a) avaliação das instituições; b) avaliação dos cursos; e c) avaliação do desempenho dos estudantes. Assim, o SINAES propõe a

avaliação de todos os aspectos em torno, principalmente, do ensino, da pesquisa, e da extensão, mas, também, acerca da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente e das instalações. Nesse sentido, tem-se como principais objetivos da avaliação:

Melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (GOMES, 2018).

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do INEP (BRASIL, 2021d). Atualmente, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017).

3.1.1 Processos Avaliativos

O processo de avaliação do SINAES está fundamentado em três formas de avaliação: da instituição, dos cursos e dos estudantes. A avaliação institucional deve ocorrer de forma integrada, por meio de quatro instrumentos de avaliação complementares: 1) autoavaliação; 2) avaliação externa; 3) censo da Educação Superior; e 4) cadastro de cursos e instituições.

De acordo com o Gomes (2018), a avaliação institucional, interna e externa, considera 10 dimensões: 1) missão e plano de desenvolvimento institucional (PDI); 2) política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; 3) responsabilidade social da IES; 4) comunicação com a sociedade; 5) as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; 6) organização de gestão da IES; 7) infraestrutura física; 8) planejamento de avaliação; 9) políticas de atendimento aos estudantes; e 10) sustentabilidade financeira. Já a avaliação dos cursos é realizada levando em conta 3 dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) perfil do corpo docente; e 3) instalações físicas. E a avaliação dos estudantes, que ocorre através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), ocorre de forma periódica aos alunos de todos os cursos de graduação, no primeiro e último anos de curso; os

critérios de avaliação baseiam-se em padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (GOMES, 2018).

A “Autoavaliação” é conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) de cada instituição, que realiza uma autoavaliação articulando um roteiro geral – proposto em nível nacional - acrescido de indicadores específicos, além do estudo dos projetos pedagógico e institucional, os dados do cadastro e o censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico; todos esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificar os meios e recursos necessários para a melhoria da IES.

Por sua vez, a “Avaliação Externa”, é conduzida por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica. Já o “Censo da Educação Superior” é um instrumento independente, de caráter informativo; portanto, os instrumentos de coleta das informações censitárias devem integrar os processos de avaliação institucional, oferecendo os elementos necessários ao entendimento da instituição e do sistema, pois tais dados também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa. Por fim, no “Cadastro de cursos e instituições” (sistema e-MEC), são levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, tem por objetivo de fornecer subsídios quanto ao desempenho dos cursos e das instituições (BRASIL, 2021a).

A integração dos instrumentos, proposta pelo SINAES, permite que sejam atribuídos conceitos ordenados, numa escala de cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas; os resultados da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos são publicados e disponibilizados pelo MEC (GOMES, 2018).

A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (como dados do censo e do cadastro) quanto os conceitos das avaliações para os atos de renovação de reconhecimento e de credenciamento institucional. Conforme Gomes (2018), as avaliações do SINAES são um meio de avaliar a qualidade tanto dos cursos quanto das instituições de ensino superior brasileiras e, conforme informações obtidas nos processos de avaliação previstos no SINAES, o objetivo primordial, para a IES, seria:

[...] orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2021).

Os resultados das avaliações realizada pelo SINAES dão subsídios aos processos de regulação; permitindo, no caso dos cursos que apresentem resultados insatisfatórios, a elaboração de um protocolo de compromisso, firmado entre a IES e o MEC, estabelecendo procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados para a superação das fragilidades encontradas (GOMES, 2018).

3.2 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com o MEC/INEP (2021c), os indicadores de qualidade da Educação Superior denotam importantes instrumentos de avaliação do ensino superior; são expressos em escala contínua, de cinco níveis, e representados por diferentes indicadores, que são: 1) conceito preliminar de curso (CPC); 2) índice geral de cursos (IGC); 3) indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD); sendo que todos possuem relação direta com o ciclo avaliativo do ENADE.

3.2.1 Conceito ENADE

De acordo com o MEC/INEP (2020), o Conceito ENADE é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O indicador passou a ser calculado a partir de 2016, e, partir de então, é calculado anualmente, para os cursos que possuam, pelo menos, dois estudantes concluintes participantes do exame. O ciclo avaliativo do ENADE ocorre de forma trienal, avaliando, periodicamente, os cursos de graduação. As áreas de conhecimento e os eixos tecnológicos de cada ciclo avaliativo são definidas da seguinte forma:

Ano I:

- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de ciências agrárias, ciências da saúde e áreas afins;
- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de engenharias e arquitetura e urbanismo; e
- cursos superiores de tecnologia nas áreas de ambiente e saúde, produção alimentícia, recursos naturais, militar e de segurança.

Ano II:

- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de ciências biológicas; ciências exatas e da terra; linguística, letras e artes, e áreas afins;
- cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de ciências da saúde; ciências humanas; ciências biológicas; ciências exatas e da terra; linguística, letras e artes;
- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de ciências humanas e ciências da saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; e
- cursos superiores de tecnologia nas áreas de controle e processos industriais, informação e comunicação, infraestrutura e produção industrial.

Ano III:

- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de ciências sociais aplicadas e áreas afins;
- cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de ciências humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; e
- cursos superiores de tecnologia nas áreas de gestão e negócios, apoio escolar, hospitalidade e lazer, produção cultural e design (BRASIL, 2021c).

As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do MEC.

3.2.2 Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)

O IDD, indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado, é um indicador de qualidade que mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento do estudante, durante o seu curso de graduação. O cálculo é realizado por medida “proxy” (aproximação), considerando seu desempenho no ENADE, em comparação com o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (INEP, 2021).

Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições: a) possuir, no mínimo, dois estudantes concluintes participantes do ENADE, com dados recuperados da base do ENEM (nos três anos anteriores ao ingresso no curso avaliado); e b) atingir 20% do total de estudantes concluintes participantes do ENADE com dados na base do ENEM.

Embora o indicador fosse calculado desde 2007, como componente do CPC, somente a partir do ano de 2016 passou a ser divulgado de forma apartada; além

disso, desde 2014, o cálculo passou a ocorrer de forma individualizada para cada estudante.

3.2.3 Conceito Preliminar de Curso (CPC)

De acordo com o INEP (2021), o CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação e também passou a ser calculado a partir do ano de 2016; seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo, e em insumos referentes às condições de oferta (corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos), conforme metodologia aprovada pela CONAES, desde que os cursos tenham, pelo menos, dois estudantes concluintes participantes - caso contrário, não terão o CPC calculado, ficando SC - Sem Conceito (BRASIL, 2021c).

3.2.4 Índice Geral de Cursos (IGC)

O IGC é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior; seu cálculo, realizado anualmente, considera o CPC dos cursos avaliados tanto no ano do cálculo quanto nos dois anos anteriores; portanto, a divulgação do IGC refere-se ao triênio previsto no ciclo avaliativo do ENADE e a avaliação desse indicador contempla os seguintes aspectos:

- média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, conforme os dados oficiais da CAPES;
- distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (BRASIL, 2021c).

3.3 OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO

O planejamento educacional pressupõe a integração entre as definições e informações previstas no Plano Nacional da Educação (PNE), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC); este, por sua vez, deve ser elaborado respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) previstas para cada curso de graduação.

De acordo com Rodrigues (2021), a expressão “diretrizes curriculares” (hoje diretrizes curriculares nacionais – DCN), foi utilizada, pela primeira vez, na portaria nº 1.886/94, do MEC, e a competência para a sua definição foi atribuída à CES/CNE (Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação), pela Lei nº 9.131/95; as DCN são orientações gerais, definidas pelo órgão, e que devem ser cumpridas pela IES. Atualmente, para o curso de Direito, tal definição está prevista na Resolução nº 5/2018 da CNE/CES.

O processo de construção das diretrizes curriculares teve início, formalmente, com a publicação do Parecer nº 776/97, da CNE/CES, que previu orientações gerais a serem observadas na elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de todas as IES. Dentre as definições propostas, constaram, no documento, as seguintes diretrizes:

[...] 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições do exercício profissional e de produção do conhecimento [...]; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional [...] (BRASIL, 1997).

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação são os documentos de referência que as instituições de ensino superior devem considerar na organização e construção dos seus programas, ou seja, que servem de base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

As DCN do curso de Direito foram originalmente definidas na Resolução nº 9/2004 do CNE/CES, que vigorou por 14 anos (BRASIL, 2004), até ser substituída pela Resolução nº 5/2018 do CNE/CES, publicada em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

De acordo com Faria e Lima (2020), a atualização das DCN do curso de Direito teve como finalidade repensar o ensino universitário por completo e, por isso,

durante os quase cinco anos de debates, abriram-se espaços de reflexão e de inovação em diversas áreas, levando em conta os interesses de diversos atores num país de dimensões continentais e, ao mesmo tempo, tão desigual, como o Brasil. As autoras destacam as três premissas norteadoras que foram consideradas nesse processo: a) o respeito à diversidade, mas mantendo padrões de qualidade na formação de seus profissionais; b) a manutenção da autonomia dos cursos, ao definirem as particularidades de cada curso; e c) espaços de inovação para que os cursos se mantenham atuais diante das mudanças sociais.

Para elas, embora as novas DCN não tenham se contraposto às premissas definidas pela Resolução anterior, elas avançaram na definição de pressupostos, explicitando possibilidades já existentes e incentivando, sobretudo, a inovação no ensino universitário brasileiro - uma preocupação que se deu, principalmente, diante do impacto da globalização e da expansão de novas tecnologias, e a consequente transformação das categorias sociais, inclusive no mundo jurídico⁴.

Ao comparar o teor das DCN de 2004 e de 2018, Faria e Lima (2020) entendem que ambas representam guias, diversamente do que ocorria quando da previsão de um currículo mínimo ou fixo; para elas, tais guias encarregam o PPC de estruturar, discricionariamente, a oferta dos cursos de Direito, adequando os cursos às peculiaridades institucionais, políticas, geográficas e sociais.

Além disso, a nova Resolução faz menção expressa à missão, visão e valores pretendidos pelo curso, ao considerar o seu planejamento estratégico (art. 2º, § 1º, I, da Resolução nº 5/2018 do CNE/CES), tornando imprescindível, que cada curso: “[...] repense o motivo de sua existência, explicitando o tipo de perfil de formando que entregará à sua sociedade. Cada instituição necessita saber o seu papel social [...]” (FARIA; LIMA, 2020, p. 10).

Rodrigues (2021), por sua vez, ao tratar a respeito da organização do PPC pela IES, destaca que ele deverá estar dividido em quatro seções principais: 1) contextualização e apresentação do curso; 2) componentes curriculares; 3) conteúdos; e 4) elementos didáticos, integrativos e administrativos.

⁴De acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro de Ensino e Inovação do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), realizada nos anos de 2017 e 2018, o uso das ferramentas de automatização e inteligência artificial impactarão significativamente os profissionais do Direito, principalmente as funções mais mecânicas (FARIA; LIMA, 2020, p. 9).

Segundo o autor, na seção 1 do PPC, “Contextualização e apresentação do curso”, a IES deve trazer o planejamento estratégico, integração institucional, geográfica, política e social (ou seja, como o curso interage com o ambiente em que está inserido, como se integra ao seu contexto), concepção, objetivos e vocação do curso, condições objetivas de oferta do curso e perfil do formando; este último está previsto no art. 3º da Resolução nº 5/2018 do CNE/CES estabelece:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, restauração da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018a).

Para Rodrigues (2021), a definição de uma formação geral e humanística, bem como a capacidade de restaurar a justiça e desenvolver a cidadania, vão ao encontro do disposto no art. 205, da Constituição Federal, que estabelece como objetivo da educação: “o desenvolvimento integral como ser humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Portanto, para o autor, tal objetivo demanda a necessidade de uma formação profissional, geral e interdisciplinar, todas voltadas tanto ao pleno desenvolvimento quanto à “consciência de que se vive em mundo pautado pela interdependência no qual a cidadania deve ser exercida de forma solidária” e, para isso, “[...] é necessário que as questões relativas a essa formação humana e cidadã perpassasse o curso como um todo, de forma transversal” (RODRIGUES, 2021, p. 61).

Já a segunda seção do PPC, destacada pelo autor como “Componentes curriculares”, deve prever a identificação dos componentes curriculares obrigatórios; e, da mesma forma, deve identificar os conteúdos, competências e atividades que serão desenvolvidos no decorrer do curso; por fim, ela deve trazer a previsão de como tais conteúdos, competências e atividades serão integrados horizontal e verticalmente. A previsão consta do artigo 5º da Resolução nº 5/2018 da CNE/CES, que estabelece as perspectivas formativas os conteúdos e atividades devem atender no curso de Direito, que são: 1) formação geral; 2) formação técnico-jurídica; e 3) formação prático-profissional:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC (BRASIL, 2018a).

De acordo com Rodrigues (2021), os conteúdos podem ser representados pelos temas transversais propostos no art. 4º, § 2º, como também podem se traduzir em matérias (conjunto de disciplinas), disciplinas (divisão de uma matéria), módulos ou temas.

Ao tratar desse mister, para Faria e Lima (2020), embora os conteúdos já pudessem ser ofertados de outras formas e não apenas através de “disciplinas”, a nova Resolução incentivou, de forma expressa, a transdisciplinaridade (conforme §§ do art. 5º):

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa /que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (BRASIL, 2018a).

As competências, na perspectiva de Rodrigues (2021), representam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a execução de

uma tarefa ou solução de um problema. Para o autor, a exigência das competências, decorre do rol expresso constante dos artigos 4º, 3º e 5º, III, da Resolução nº 5/2018 do CNE/CES. Assim, ele distingue competência, ou seja, um “saber intelectual”, de habilidade, um “saber material”, e divide as competências em: a) competências cognitivas (relativas ao conhecer), b) instrumentais (relativas ao fazer), e c) interpessoais (relativas ao agir). Segue o dispositivo que contempla a lista de competências a serem adquiridas na formação do bacharel em Direito:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018a).

Relativamente ao art. 4º, da referida Resolução, Faria e Lima (2020) enaltecem o seu caráter inovador, especialmente ao estabelecer a necessidade de aceitação à diversidade e ao pluralismo cultural, bem como a previsão da perspectiva transversal dos temas de direitos humanos; elas afirmam que tal norma caminhou no mesmo sentido na Resolução Nº 1/2012 do CNE/CP (Conselho Pleno) nº 1/2012, que fixou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Ainda no estudo das competências, temas transversais e perspectivas formativas previstos na nova Resolução, Rodrigues (2021) entende que as últimas

podem ser de três ordens: para a formação jurídica; para a solução de problemas emergentes e transdisciplinares; e para o enfrentamento dos novos desafios de ensino e pesquisa (RODRIGUES, 2021).

Ele ensina que a formação geral, além de garantir o diálogo com demais ramos do conhecimento, inclusive as novas tecnologias da informação, também deve contemplar os conteúdos transversais obrigatórios, definidos em normas e diretrizes específicas e que devem, obrigatoriamente, integrar os currículos.

Ainda de acordo com Rodrigues (2021), a inclusão dos temas de forma transversal possibilita a análise e discussão em diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma visão sistêmica e integrada, de forma que os conhecimentos e práticas congreguem diferentes saberes, transcendendo a noção de disciplinas. O autor defende que tal escolha, de tratar temas formativos (e não apenas informativos) de forma transversal, dá forma a: “[...] uma perspectiva educacional específica e interdisciplinar, considerada como uma visão de mundo que precisa ser trabalhada e internalizada pela sociedade”, pois “[...] a função educativa dos temas transversais não é a divulgação ou reprodução conhecimentos, mas sim a formação de sujeitos conscientes e eticamente comprometidos” (RODRIGUES, 2021, p. 106).

Dentre os conteúdos curriculares previstos para a formação geral transversal obrigatória, um deles é, justamente, a educação para a cidadania, que prevê os seguintes temas: educação ambiental; educação para a terceira idade; educação das relações étnico-raciais; educação em direitos humanos; educação em políticas de gênero; educação para o trânsito; educação digital; e educação inclusiva, conforme segue quadro-resumo:

QUADRO 3 - CONTEÚDOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS DOS CURSOS DE DIREITO

(continua)

PERSPECTIVA FORMATIVA GERAL TRANSVERSAL	CONTEÚDOS	PREVISÃO LEGAL
Educação para a Cidadania	Educação Ambiental	Constituição Federal (art. 225, § 1º, VI) Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002 Resolução CNE/CP nº 2/2012 Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)
	Educação para o trânsito	Lei nº 9.503/1997 (CNT), art. 76
	Educação para a terceira idade	Lei nº 10.741/2003 (art. 22) Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)
	Educação das relações étnico-raciais	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2004 Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)

QUADRO 3 – CONTEÚDOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS DOS CURSOS DE DIREITO

(conclusão)

PERSPECTIVA FORMATIVA GERAL TRANSVERSAL	CONTEÚDOS	PREVISÃO LEGAL
Educação para a Cidadania	Educação em direitos humanos	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2012 Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)
	Educação em equidade de gênero e problema da violência familiar e contra a mulher	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)
	Educação digital	Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet), art. 26
	Educação inclusiva: temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento e Libras e Sistema Braille	Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 28, III, XII e XIV Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, § 2º

Fonte: Rodrigues (2021).

Relativamente às competências previstas na formação geral, conforme art. 3º, caput, art. 4º, I a XIV, e art. 5º, III, Rodrigues (2021) as define da seguinte forma: 1) “Temas transversais obrigatórios”: a) estar capacitado para desenvolver a cidadania; b) aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; c) desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos; d) desenvolver a cultura do diálogo; 2) ‘Temas interdisciplinares’: e) apresentar sólida formação geral e humanística, f) interpretar e valorar os fenômenos sociais, g) possuir postura reflexiva e visão crítica; h) possuir capacidade de análise; 3) “Demais temas”: i) comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita); j) deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica (metodologias ativas); k) compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; l) estar digitalmente letrado; m) conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação, conforme segue quadro-resumo:

QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO

(continua)

PERSPECTIVA FORMATIVA	COMPETÊNCIAS	PREVISÃO LEGAL
Geral	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar sólida formação geral e humanística; - Possuir capacidade de análise; - Interpretar e valorar os fenômenos sociais; - Possuir postura reflexiva e visão crítica; - Deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica; - Estar capacitado para desenvolver a cidadania. 	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º

QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO
(conclusão)

PERSPECTIVA FORMATIVA	COMPETÊNCIAS	PREVISÃO LEGAL
Geral	Comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita).	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, III
	Desenvolver a cultura do diálogo.	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VI
	Aceitar a diversidade e o pluralismo cultural.	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, X
	Desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIV
	Compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica.	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XI
	Estar digitalmente letrado conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)

Fonte: Rodrigues (2021).

No que tange às demais perspectivas formativas, ou seja, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional, Rodrigues (2021) defende que os conteúdos de formação profissional devem ser trabalhados sob três aspectos: dogmático, teórico e prático, tanto nos ramos público e privado, material e processual, devendo ser contínuos, integrados, organizados e contextualizados de acordo com a evolução do Direito e sua aplicação nas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais na realidade brasileira e internacional.

Além disso, os conteúdos devem se dividir sob a ótica de três enfoques primordiais: enfoque dogmático do Direito (estudo da legislação e jurisprudência); enfoque do conhecimento do Direito (teorias gerais e específicas e fundamentos teóricos das decisões judiciais); enfoque da aplicação do Direito (integração da teoria e prática – competências para atuar no mundo real), sendo necessário, para cada um dos conteúdos listados, tanto o estudo teórico, quanto normativo e jurisprudencial do direito vigente (história, teoria geral e fundamentos constitucionais) (RODRIGUES, 2021).

Por fim, de acordo com art. 5º, III e §1º da Resolução nº 5/2018 do CNE/CES, a perspectiva formativa prático-profissional tem por objetivo “a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o trabalho de

curso” e “devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas” (RODRIGUES, 2021).

O mesmo artigo, no § 3º, dispõe sobre a diversificação curricular (núcleo opcional), com a previsão de: a) conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional; b) definição de ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito; e c) articulação de novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito (RODRIGUES, 2021).

Os artigos seguintes da nova Resolução preveem a execução das atividades obrigatórias, sendo elas: Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) - art. 6º, atividades complementares (art. 8º) e trabalho de conclusão de curso (art. 10); já as atividades de extensão, previstas no art. 7º, possuem regulamentação própria (Resolução nº 7/2018); esse artigo também prevê a aproximação profissional como atividade não obrigatória, e prevê, ainda, no art. 9º, as atividades didático-pedagógicas (RODRIGUES, 2021).

Segundo Rodrigues (2021), diversamente do que ocorre com os conteúdos e competências, que são o objeto do processo de ensino-aprendizagem, as disciplinas, módulos e atividades são formas de organizar os conteúdos e competências, cuja autonomia para definição, pertence à IES.

Superadas as três tapas anteriores na elaboração e organização do PPC (contextualização e apresentação do curso, componentes curriculares e conteúdos), a última seção do PPC, de acordo com o autor, deve contemplar os “elementos didáticos, integrativos e administrativos”, iniciando pelos planos de ensino (RODRIGUES, 2021).

Ele ensina que essa seção do PPC deve incluir as metodologias de ensino-aprendizagem, sendo importante ressaltar que hoje estão previstas, como obrigatórias, as metodologias ativas de aprendizagem como modo de integração da teoria à prática – art. 2º, § 1º, VI das DCN); o autor relembra que a Resolução nº 5/2018 faz menção expressa à solução de problemas (art. 4º, I e art. 5º, § 1º) e às TICs (tecnologias de informação e comunicação), que deverão ser incorporadas aos métodos e práticas de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2021).

Outro ponto destacado pelo autor, previsto como elemento estrutural do PPC no art. 2º, § 1º, V, da nova Resolução, é a interdisciplinaridade; definida por ele como: a “análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do

conhecimento ao mesmo tempo, considerando a possibilidade de relações e compreensões”, e que se diferencia da multidisciplinaridade, considerada: o “conjunto de visões por áreas afins, o que propicia análises isoladas do mesmo objeto, sem uma perspectiva relacional” (RODRIGUES, 2021, p. 84).

Para Rodrigues (2021), as novas DCN também estabelecem a integração entre teoria e prática. O autor estatui que a educação jurídica tem se caracterizado por um processo em que os conteúdos são fragmentados, descontextualizados e não problematizados; entretanto, a teoria e a prática estão intrinsecamente conectadas, numa relação de interação e retroalimentação; imbricados nas relações com a vida social. Nesse sentido, para ele, as atividades de pesquisa e extensão, bem como a prática jurídica e o trabalho de curso, são os espaços adequados para que essa integração ocorra.

Conforme previsão do art. 43, da LDB, e do art. 2º, §3º das DCN, Rodrigues (2021) faz menção ao incentivo à pesquisa e à extensão, com a integração do ensino tanto às atividades de extensão, quanto de pesquisa, numa perspectiva interdisciplinar; ele também menciona o incentivo à inovação; para ele, tais medidas se justificam para a necessária incorporação do conhecimento, e dos futuros operadores do Direito, na realidade política, econômica, social e cultural da região, de forma a “não juridicizar a realidade”, uma vez que o objetivo maior deve ser: “humanizar o jurídico”.

Por fim, o autor estabelece que o PPC também deve trazer como tais elementos serão operacionalizados, tanto em relação às formas (estratégias, métodos, metodologias e técnicas), quanto aos meios (recursos e instrumentos).

O sistema de avaliação é objeto do art. 2º, que prevê a avaliação do ensino e da aprendizagem, e do art. 10, que prevê a existência de formas específicas e alternativas de avaliação, tanto internas quanto externas (pelo SINAES-INEP, ENADE – previsão do artigo 209, II, da Constituição Federal de 1988). De acordo com Rodrigues (2021), o currículo, as metodologias de ensino-aprendizagem e o sistema de avaliação são realidades integradas, e, portanto, devem apresentar coerência com a concepção, objetivos e vocação do curso.

3.4 O PAPEL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB)

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criada pelo Decreto nº 19.408, de 18 de novembro de 1930, é responsável por regulamentar os aspectos profissionais e sociais do bacharel em Direito que escolhe a carreira na Advocacia. Para tanto, a regulamentação e Estatuto da OAB, estão previstas na Lei nº 8.906, de 1994, sendo que as finalidades da OAB estão definidas no art. 44, da referida lei:

Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade: I – defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas; II – promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil (BRASIL, 1994a).

O exame de ordem, é a avaliação a que se submetem os bacharéis em Direito, como requisito necessário ao exercício da advocacia; foi criado pela Lei nº 4.215, de 1963, e, posteriormente regulamentado pela Lei nº 8.906/94, no art. 8º e § 1º, da referida lei:

Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário:

[...]

IV - aprovação em Exame de Ordem;

[...]

§ 1º O Exame da Ordem é regulamentado em provimento do Conselho Federal da OAB (BRASIL, 1994a).

A estrutura da prova está detalhada no Provimento nº 144/2011, do Conselho Federal da OAB, no art. 11:

Art. 11. O Exame de Ordem, conforme estabelecido no edital do certame, será composto de 02 (duas) provas:

I prova objetiva, sem consulta, de caráter eliminatório;

II prova prático-profissional, permitida, exclusivamente, a consulta a legislação, súmulas, enunciados, orientações jurisprudenciais e precedentes normativos sem qualquer anotação ou comentário, na área de opção do examinando, composta de 02 (duas) partes distintas:

a) redação de peça profissional;

b) questões práticas, sob a forma de situações-problema.

§ 1º A prova objetiva conterà no máximo 80 (oitenta) questões de múltipla escolha, sendo exigido o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de acertos para habilitação à prova prático-profissional, vedado o aproveitamento do resultado nos exames seguintes.

§ 2º Será considerado aprovado o examinando que obtiver, na prova prático-profissional, nota igual ou superior a 06 (seis) inteiros, vedado o arredondamento (OAB, 2011).

Dentre as Comissões Nacionais que compõem o Conselho Federal da OAB, a Comissão Nacional de Educação Jurídica tem como finalidade atuar no processo de

liberação de novos cursos de Direito, bem como nos processos de reconhecimento, renovação e fiscalização dos cursos já existentes.

O Decreto nº 9.235, de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, estabelece a atuação da OAB nos processos de autorização dos cursos de Direito, em seu art. 41 e § 1º:

Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

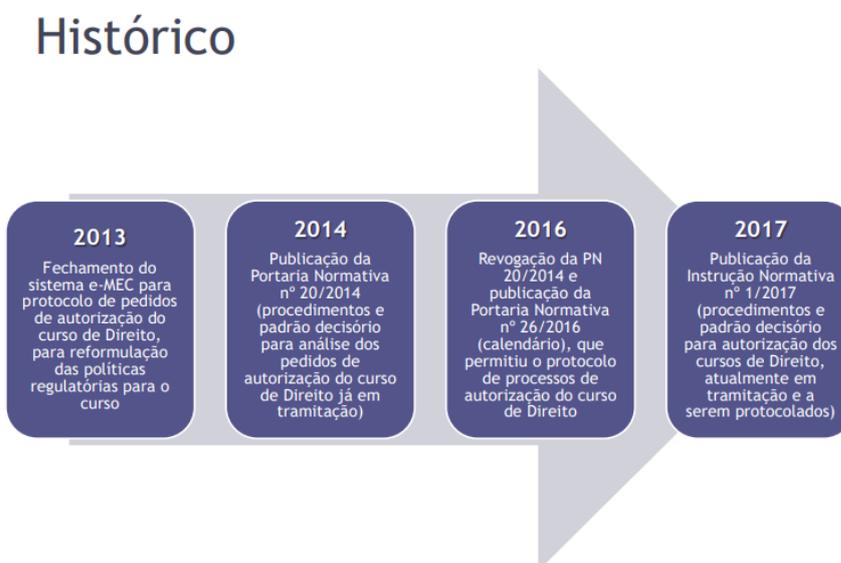
§ 1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (BRASIL. DECRETO, 2017).

Em 22 de março de 2013, o MEC e a OAB assinaram um acordo de cooperação para a suspensão da abertura de novos cursos de Direito, até a elaboração das novas regras de abertura e fiscalização dos cursos. Segundo a OAB (2011), pelo acordo:

Pelos termos do acordo, a OAB e o MEC formarão grupo de trabalho para atuar com vistas aos seguintes objetivos: o estabelecimento de nova política regulatória para o ensino jurídico; a definição de critérios para a autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Direito; a identificação periódica da demanda quantitativa e qualitativa de profissionais do Direito; identificação periódica da capacidade instalada de campo de prática para a realização de estágios supervisionados; a definição de critérios para acompanhamento e avaliação do atendimento à demanda social para fins de manutenção da quantidade de vagas e do próprio curso; a definição de diretrizes para avaliação do resultado de aprendizagem dos estudantes; e a definição de diretrizes para a elaboração do instrumento de avaliação dos cursos de Direito (OAB, 2021).

O histórico de alterações no campo regulatório, bem como o impacto das mudanças, na oferta de cursos de Direito, decorrentes desse acordo, são abordados pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em seu sítio eletrônico, e resumidos na Figura 2, a seguir:

FIGURA 2 - AUTORIZAÇÃO PARA CURSOS DE DIREITO: INOVAÇÕES E CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELA INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1/2017



Fonte: ABMES (2017)

Assim, apenas no ano de 2016, retomou-se a janela de protocolo para a solicitação de abertura de novos cursos de Direito. No ano seguinte, 2017, conforme a Instrução Normativa nº 01/2017, do MEC, o parecer favorável da OAB, para o deferimento de abertura de novos cursos de Direito passou a ser meramente opinativo, diversamente do que ocorria no Parecer Normativo nº 20/2014, em que o parecer da OAB deveria ser favorável para o deferimento dos pedidos, exceto em algumas situações específicas (CC 5, IGC ou CI 4, ou conceito 4 em todas as dimensões do CC) (ABMES, 2017).

O entendimento do processo de autorização de novos cursos, bem como dos instrumentos para a sua regulação, justificam-se na medida em que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, no Brasil, existem 1.010 instituições que oferecem 1.302 cursos de Direito, sendo 167 da rede pública e 1.135 da rede privada. Além disso, conforme já abordado anteriormente, o curso de Direito é o curso que mais possui matrículas no Brasil (ABMES, 2017).

Na publicação do Conselho Federal da OAB, de 2006, intitulada: “OAB Ensino Jurídico: o futuro da universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional”, menciona dados acerca da multiplicação dos cursos de Direito no Brasil e apresenta ponderações quanto à necessidade e urgência da fiscalização da educação jurídica:

De que adianta clamar por reforma, conceber novos padrões administrativos, atualizar e racionalizar a legislação processual, modernizar equipamentos, se

o básico, o fundamental, o essencial, que é a formação dos profissionais que irão atuar na área do Direito, e manejar todos esses instrumentos, permanece precária, para não dizer indigente? A verdadeira reforma do Judiciário começa pelo saneamento do ensino jurídico.

[...]

Em 1960, tínhamos no Brasil 69 faculdades de Direito. Nos anos 90, esse número passou para 400. Hoje, funcionam regularmente no País nada menos que 1 mil e 15 instituições de ensino jurídico superior. [...] Segundo o IBGE, 70 mil bacharéis de Direito ingressam no mercado a cada ano (OAB, 2006, p. 7, 9).

Assim, com o aumento expressivo de instituições que ofertam o curso de Direito, embora não exista previsão legal da atuação da OAB como órgão averiguador do ensino jurídico, anualmente, há divulgação dos índices de aprovação de todos os cursos de Direito ofertados no Brasil que possuem candidatos inscritos no exame de ordem unificado. Desse modo, com o intuito de representar um reconhecimento público da qualidade das graduações em Direito no Brasil, a OAB criou um programa intitulado “Selo OAB Recomenda”, instituído em 2001, e que consiste na combinação de dois critérios: desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e índice de aprovação no Exame de Ordem da OAB (OAB, 2021).

Conforme dados do Conselho Federal da OAB, instituição que outorga o selo, a primeira edição do programa foi divulgada em janeiro de 2001, quando 52 cursos de Direito integraram a publicação; no segundo “OAB Recomenda”, ocorrido em janeiro de 2003, 60 cursos de Direito foram listados; na terceira edição, no ano de 2007, 87 cursos receberam o selo; em 2011, com a quarta edição, chegou-se a 89 cursos; em sua 5ª edição, lançada em 2016, 142 cursos foram contemplados; em janeiro de 2019, na 6ª edição, 161 cursos receberam a chancela da OAB Nacional, entre os 1.212 cursos participantes; e na 7ª e última edição do selo, ocorrida em janeiro de 2022, 192 cursos de Direito receberam o selo “OAB Recomenda”, sendo 17 do estado do Paraná (OAB, 2021).

A publicação do Conselho Federal da OAB, referente à 4ª edição do Programa, revela os motivos da criação do selo e como se dá a avaliação das instituições:

[...] permanece o significado de premiação e não de julgamento; não há intenção de vetar nem desaconselhar cursos; nenhuma ideia de estabelecer preferências ou apontar “melhores” e “piores” cursos de Direito; não se deseja criar um conceito de excelência de cursos, mas de regularidade de desempenho; enfim, o objetivo mesmo é despertar interesse de melhorar, e assim colaborar para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos em geral no país (OAB, 2012, p.11).

No decorrer do texto, a OAB invoca diversos fundamentos a legitimarem a sua atuação e competência na avaliação de cursos de Direito pelo Brasil:

[...] privar a OAB de apontar os cursos que lhe pareçam mais conceituados, fundada em critérios arcadamente objetivos, seria tolher o substrato de legitimidade democrática da OAB e o direito de livre manifestação constitucionalmente assegurado, sem deslembrar que até revistas, anualmente, divulgam rankings de cursos superiores, diversamente da OAB que não faz um ranking, mas sim um programa de mensuração da qualidade do ensino jurídico, sem malabarismos metodológicos e analíticos, donde ressaí a evidente neutralidade avaliativa (OAB, 2012, p. 19).

Na sexta edição do programa, em 2019, dos 1.212 cursos que participaram da pesquisa divulgada pela OAB, apenas 161 foram premiadas com o “selo”, o que, de acordo com Felipe Sarmiento, secretário-geral da OAB e presidente da Comissão Especial para Elaboração do “Selo OAB Recomenda”, evidencia que a rápida expansão do ensino superior no Brasil trouxe desafios à garantia de padrões de qualidade, principalmente, quanto à infraestrutura, conteúdo curricular e qualificação do corpo docente (OAB, 2019).

E na sétima e última edição do programa, de 2022, 192 cursos receberam o selo OAB, considerando o universo de 1.712 cursos, dos quais, pelos critérios adotados, cuja descrição se segue, apenas 1.255 cursos foram considerados (OAB, 2022).

De acordo com o documento intitulado “Instrumento em Defesa da Educação Jurídica Brasileira”, elaborado pelo Conselho Federal da OAB, em 2022, o cálculo do indicador para a outorga do “Selo OAB Recomenda” considera o desempenho no Enade dos concluintes dos cursos de Direito (último ciclo avaliativo do INEP para o curso de Direito, de 2018) e os resultados de participação e aprovação em cinco Exames da OAB, aplicados de 2019 a 2021 (Exames XXVIII ao Exame XXXII). O método de análise está descrito a partir da página 36, do documento citado, e consiste na seguinte sistemática:

A sétima edição do Selo OAB Recomenda utilizou informações de 1.712 cursos de IES de todos os estados brasileiros. Essas informações dizem respeito aos resultados de desempenho no Enade dos concluintes dos cursos de Direito, refletido nos conceitos Enade dos cursos que foram avaliados em 2018 pelo INEP, e dos resultados de participação e aprovação em cinco Exames da OAB, aplicados de 2019 a 2021, mais especificamente, do Exame XXVIII ao Exame XXXII.

Os dados referentes ao Enade foram extraídos do sítio do Inep, www.inep.gov.br, e as informações referentes aos Exames da Ordem foram disponibilizadas em planilhas eletrônicas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), responsável pela aplicação do Exame unificado.

O primeiro passo do processo, após o trabalho de depuração e compatibilização dos dados, foi a escolha do critério mínimo de

admissibilidade para integrar a análise estatística feita como subsídio para atribuição do Selo OAB. Para isso, foram impostas as seguintes condições: (1) ter participante presente em pelo menos três dos cinco Exames da OAB aqui considerados como variáveis de análise (XXVIII ao XXXII); (2) ter um total mínimo de 60 participantes presentes nos cinco exames utilizados na análise.

A aplicação desse critério resultou na admissibilidade de 1.255 cursos de Direito, aqui considerado como o universo de estudo.

Assim como foi feito na edição anterior do Selo OAB, não foi estabelecido critério de exclusão relativo ao desempenho dos estudantes no Enade, mas tão-somente decidiu-se atribuir Conceito Enade igual a zero àquele curso que, por algum motivo, não constava da planilha do Inep referente ao Enade de 2018 ou que nela tenha sido listado como “sem conceito”. Assim, para os cálculos aqui considerados, o Conceito Enade é um número inteiro que varia de 0 a 5 pontos (OAB, 2022, p. 36-37).

Ao voltar o olhar para a oferta de cursos de Direito no Estado do Paraná, de acordo com a Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2019, tem-se que: 97 instituições ofertam o curso de Direito, sendo 88 privadas e 9 públicas. A totalidade de ofertas disponíveis atinge a marca de 114 cursos, sendo 101 em instituições privadas e 13 cursos em instituições públicas. E, do total de 192 cursos listados na última edição do “OAB Recomenda”, 17 foram no estado do Paraná, sendo, desse total, 9 cursos provenientes de instituições privadas e 8 de instituições públicas. As instituições e os respectivos cursos serão apresentados, detalhadamente, no capítulo seguinte.

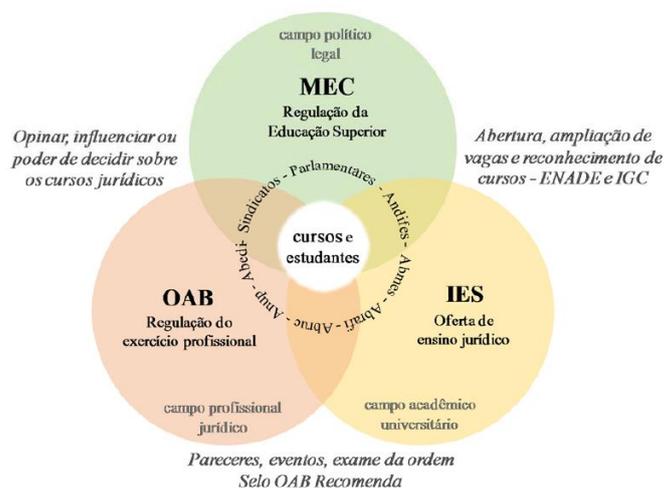
Gianezini (2014), ao tratar das relações (e tensões) existentes entre os “campos” reguladores do ensino jurídico, indica: a) o campo jurídico, representado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - que regula o exercício profissional; b) o campo político, representado pelo Ministério da Educação (MEC) – órgão regulador do campo acadêmico do ensino jurídico; e c) o campo universitário, representado pelas Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam os cursos de direito. A autora se vale do conceito de “campo” de Bourdieu (1992, p.97), cujo conceito se traduz em:

[...] uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre seus ocupantes, agentes ou instituições, pela situação (situs) presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.).

A perspectiva de “campo” adotada nesse conceito refere-se a uma arena de embates, com agentes sociais e estratégias distintas, a depender da posição ocupada pelos agentes nas relações, bem como sua dinâmica social e estrutura.

Gianezini (2014) ilustra as relações constituídas entre os três campos capazes de influenciar o ensino jurídico – jurídico, político e universitário, abaixo:

FIGURA 3 - RELAÇÃO ENTRE MEC, OAB E IES E O ENSINO JURÍDICO



Fonte: Gianezini (2014)

Para a autora, tais relações têm sido pautadas por aproximações e distanciamentos decorrentes de momentos socio-históricos e políticos. Ela destaca, como primeiro momento de tensão, a disputa para sediar os primeiros cursos jurídicos no país, ainda na década de 1820. O segundo ocorreu em 1930, com a criação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), dando início a um segundo momento na relação do campo jurídico profissional em formação, com o campo político, pois o Conselho Federal da OAB mencionava as hipóteses de controle dos cursos de direito (posteriormente o que veio a se tornar o “Exame da Ordem”) e, partiu dele, na I Conferência Nacional da OAB, em 1958, uma proposta de reforma do ensino jurídico. O terceiro momento foi marcado falta de diálogo entre os campos, o que perdurou até o processo de redemocratização, quando a OAB conseguiu, com a chancela do MEC, proibir a instalação de novos cursos jurídicos por um período de quase cinco anos. O quarto momento foi a oficialização, pela Portaria nº 1.886, 30 de dezembro de 1994, do MEC, da necessidade de manifestação prévia da OAB nos pedidos de autorização e reconhecimento de cursos jurídicos. Por fim, o quinto momento, em decorrência dos desdobramentos da LDBEN, de 1996, que permitiu a rápida abertura de novas IES e cursos – inclusive jurídicos.

Traduzindo tais momentos em datas, destacam-se: a Portaria nº 1.874, de 2 de junho de 2005, que oficializou a criação de comissões de supervisão das condições

de oferta e a qualidade de cursos de direito em funcionamento no país. A Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, que restringiu a criação de cursos de direito; e a Portaria nº 125, de 28 de julho de 2006, na qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estabeleceu as diretrizes para o primeiro Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tendo sido avaliados os cursos jurídicos em 2009, 2012, 2015 e 2018 (GIANEZINI, 2014).

Ao discorrer sobre a regulação dos cursos de Direito, os ensinamentos de Scorsoline e Dias Sobrinho (2014) demonstram que estes possuem um duplo crivo regulador: a) estatal: através dos instrumentos de credenciamento, reconhecimento e credenciamento de cursos baseados em normas que estabelecem “padrões de qualidade” e do ENADE; e b) OAB: através da participação nos processos de avaliação regulatória estatal (caráter consultivo); critérios próprios para ingresso na carreira de advogado (Exame de Ordem); e criação do selo de qualidade “OAB Recomenda”, de acordo com critérios próprios, com base na aprovação no Exame de Ordem e notas obtidas no ENADE. Para os autores, no ensino superior e, especificamente, no campo jurídico, vem ocorrendo um processo de acreditação”:

Assim, o fenômeno da regulação dos cursos superiores de Direito, cujo processo de avaliação tem se mostrado mais incisivo na criação de ‘padrões’ que garantam a ‘qualidade’ (associada à eficiência nos processos e à eficácia nos resultados) alinhada às expectativas do mercado conduzem à construção de um processo que regule o funcionamento desses cursos superiores certificando à sociedade e, principalmente ao mercado, a qualidade dos serviços educacionais prestados: ‘Acreditação’ da educação Superior (SCORSOLINE; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 3).

Portanto, para eles, apesar de o papel da agência reguladora ser, formalmente, exercido pelo MEC, por meio de um Sistema Nacional de Avaliação – SINAES, que conta com a autoavaliação institucional, avaliação externa, ENADE e coleta de dados pelo censo educacional no setor universitário, é a OAB que regula o ingresso do bacharel em Direito na advocacia, principal mercado de trabalho da área jurídica, interferindo, dessa forma, não apenas na definição de critérios de qualidade para a formação profissional, como também no processo de formação desse bacharel. Nesse sentido, os autores concluem:

Apesar de não possuir um caráter normativo quanto à regulação dos cursos superiores de Direito, a Ordem dos Advogados do Brasil assume para si a condição de ‘agência’ certificadora da qualidade dos cursos, adotando metodologia própria para sinalizar ao mercado - independente dos resultados obtidos no complexo sistema de avaliação conduzido pelo SINAES - quais cursos de ensino jurídico oferecem qualidade na formação de estudantes (SCORSOLINE; DIAS SOBRINHO, 2014, p. 6-7).

Nos dizeres de Scholant (2014), por se tratar de um caminho necessário ao ingresso nas carreiras jurídicas, a dogmática jurídica vem ganhando espaço nas salas de aula, de forma que o ensino jurídico permanece enraizado nos velhos padrões do positivismo, em prejuízo da reflexão acerca dos institutos jurídicos. Ela afirma, ainda, que tais técnicas e metodologias tradicionais são ratificadas pelas estratégias avaliativas da OAB, pois são pautadas na reprodução do pensamento dogmático:

Por outras palavras, a primeira fase do Exame de Ordem consiste na memorização de preceitos normativos e entendimentos jurisprudenciais, enquanto a segunda fase avalia a prática profissional. Em virtude disso, insurgem questionamentos acerca do tipo de Direito intitulado como apto/qualificado para a OAB, cuja resposta incide sobre a descrição da ordem legal, mediante a observância simplista dos fenômenos sociais, os quais são esquematizados pelas sinopses, citações de resumos de ementas e cursinhos preparatórios (SCHOLANT, 2014, p. 34-35).

De fato, ao se conjugar as atuações e campos envolvidos na regulação e nas formas de avaliação do ensino jurídico, seja por meio dos instrumentos do MEC (credenciamento e recredenciamento de IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos), seja por meio do INEP (ENADE) ou por meio da OAB (exame de ordem e “Selo OAB Recomenda”), todos representam caminhos paralelos - mas complementares - ao acompanhamento dos passos seguidos pelos estudantes, cursos e instituições, e do quanto os conhecimentos adquiridos por eles, durante a graduação, contribuem para a sua inserção na vida profissional e, também, ao seu desenvolvimento de forma ampla (SCHOLANT, 2014).

Apesar de existirem críticas quanto à composição da prova do ENADE, especialmente por contemplar um componente de formação geral - além dos conteúdos relativos ao respectivo curso de graduação, a mensuração de habilidades de compreensão de “[...] temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2021), representa um dos caminhos para a ampliação do olhar durante o percurso da formação universitária, para além dos temas específicos – e, muitas vezes, tecnicistas - dos cursos de graduação.

CAPÍTULO 4

CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DO NORTE DO PARANÁ

O objetivo desse capítulo é caracterizar os dados amostrais, apresentando as principais características regionais e do entorno dos municípios que abrigam as instituições de ensino superior escolhidas, bem como apresentar as instituições, seus indicadores de qualidade perante o MEC, tanto relativos à instituição quanto ao curso de Direito, e, finalmente, apresentar os destaques de cada uma delas a partir de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Conforme dados já apresentados no capítulo 2, de acordo com o sistema e-MEC (BRASIL, 2021a), existem 198 instituições de ensino ativas no Estado do Paraná, e, de acordo com o relatório Sinopse Estatística do Ensino Superior, elaborado pelo INEP, em 2019, no Estado do Paraná, 97 instituições ofertam 114 cursos de Direito, sendo 101 ofertados em instituições privadas (oriundos de 88 das 97 instituições) e 13 cursos provenientes de 9 instituições públicas presentes no Estado (BRASIL, 2021a).

O recorte escolhido nessa pesquisa, para a definição da amostra dos cursos de Direito a serem avaliados sob o aspecto da formação jurídica cidadã, foram os cursos contemplados com o “Selo OAB Recomenda”, do Conselho Federal da OAB, no ano de 2022, conforme dados apresentados no capítulo 3. Desse modo, dos 192 cursos listados na última edição do “Selo OAB Recomenda”, 17 foram no estado do Paraná, sendo, desse total, 9 cursos provenientes de instituições privadas e 8 de instituições públicas, conforme segue a listagem:

1. Curitiba - Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA;
2. Curitiba – FAE Centro Universitário;
3. Curitiba - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR;
4. Curitiba - Universidade Federal do Paraná – UFPR;
5. Curitiba - Universidade Positivo – UP (*Campus* sede);
6. Foz do Iguaçu - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE;
7. Francisco Beltrão - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE;
8. Guarapuava - Centro Universitário Campo Real;
9. Jacarezinho - Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP;
10. Londrina - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR;
11. Londrina - Universidade Estadual de Londrina – UEL;
12. Marechal Cândido Rondon - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE;
13. Maringá - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR;
14. Maringá - Universidade Estadual de Maringá – UEM;

15. Ponta Grossa - Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG;
16. Toledo - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR;
17. União da Vitória – Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU.

Ao se comparar as sete edições do “Selo OAB Recomenda”, é possível identificar instituições que figuraram regularmente no ranking proposto, conforme os critérios delimitados edição a edição, e outras que esporadicamente estiveram presentes, e, ainda, instituições de ensino superior que não figuraram em nenhum deles, conforme Quadro 5, que se segue:

QUADRO 5 – COMPARATIVO DAS INSTITUIÇÕES QUE RECEBERAM O SELO “OAB RECOMENDA” NO DECORRER DAS SETE EDIÇÕES

(continua)

Município	Instituição de ensino (IES) do Paraná	1ª edição do selo - 2001	2ª edição do selo - 2004	3ª edição do selo - 2007	4ª edição do selo - 2012	5ª edição do selo - 2016	6ª edição do selo - 2019	7ª edição do selo - 2022
Arapongas	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR					X		
Cascavel	Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG						X	
Cascavel	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – UNIVEL					X		
Curitiba	Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA				X	X	X	X
Curitiba	Faculdade de Direito de Curitiba* (*Posteriormente UNICURITIBA)	X						
Curitiba	Faculdades Integradas Curitiba* (*Posteriormente UNICURITIBA)		X	X				
Curitiba	FAE Centro Universitário					X		X
Curitiba	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR	X	X	X	X	X	X	X
Curitiba	Universidade Federal do Paraná – UFPR	X	X	X	X	X	X	X

QUADRO 5 – COMPARATIVO DAS INSTITUIÇÕES QUE RECEBERAM O SELO “OAB RECOMENDA” NO DECORRER DAS SETE EDIÇÕES

(conclusão)

Município	Instituição de ensino (IES) do Paraná	1ª edição do selo - 2001	2ª edição do selo - 2004	3ª edição do selo - 2007	4ª edição do selo - 2012	5ª edição do selo - 2016	6ª edição do selo - 2019	7ª edição do selo - 2022
Curitiba	Universidade Positivo – UP – <i>Campus Sede</i>					X	X	X
Foz do Iguaçu	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE						X	X
Francisco Beltrão	Universidade Estadual do Oeste do Paraná				X		X	X
Guarapuava	Centro Universitário Campo Real						X	X
Jacarezinho	Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	X	X	X	X	X	X	X
Londrina	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR						X	X
Londrina	Universidade Estadual de Londrina – UEL	X	X	X	X	X	X	X
Marechal Cândido Rondon	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE					X	X	X
Maringá	Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR						X	
Maringá	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR							X
Maringá	Universidade Estadual de Maringá – UEM	X	X	X	X	X	X	X
Ponta Grossa	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG				X	X	X	X
Toledo	Faculdade Assis Gurgacz - FAG TOLEDO						X	X
União da Vitória	Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU							X
TOTAL		6	6	6	8	12	16	17

Fonte: OAB (2022)

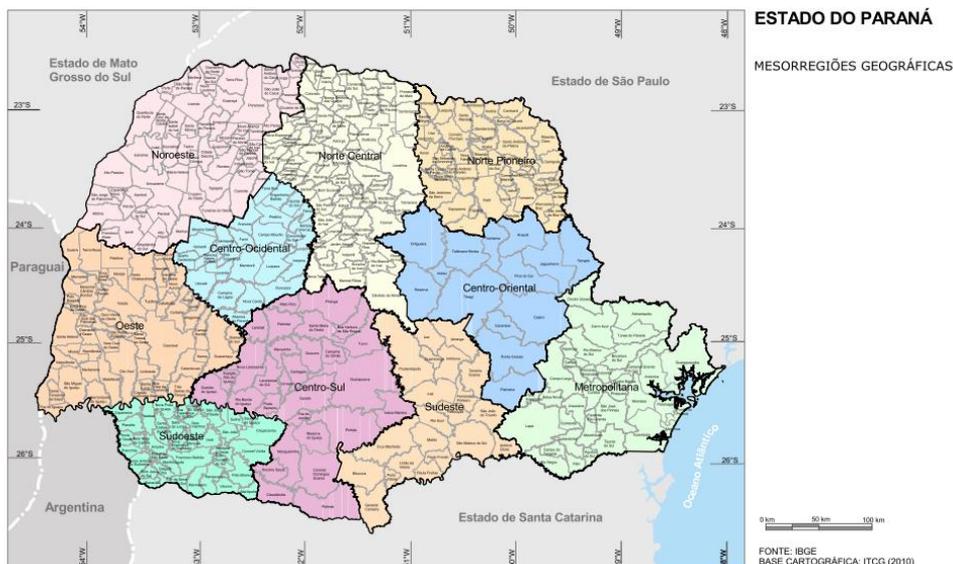
Os critérios utilizados pela OAB em cada edição do selo, conforme destaque da publicação da publicação da 7ª edição do Selo OAB Recomenda:

A primeira edição do Selo OAB Recomenda tomou como base o percentual de aprovação dos bacharéis de cada curso inscritos nos 35 Exames da OAB, tendo sido contemplados com o Selo 52 cursos de Direito entre os 380 existentes à época. O processo se repetiu em 2004, resultando em 60 cursos contemplados do total de 733 existentes. Em 2007, a terceira edição levou em consideração, além dos percentuais de aprovação, o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Curso (ENC), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Do universo de 1.046 cursos, 87 foram contemplados com o Selo. Já em 2011, por ocasião da sua quarta edição, 89 dos 1.210 cursos de graduação em Direito no país foram recomendados. Naquela edição, o Selo OAB passou a utilizar os conceitos obtidos pelos cursos no Enade, além dos percentuais de aprovação nos Exames de Ordem. Tendo em vista que nem todas as Seccionais da OAB faziam a mesma prova até o início de 2009, a análise até a terceira edição do Selo OAB era feita por unidade da federação. No entanto, a partir da quarta edição, pelo fato de a prova ter sido unificada no Brasil no terceiro Exame de 2009, o desempenho para atribuição do Selo passou a ser analisado no conjunto das IES brasileiras, resultando em uma classificação nacional. A quinta edição do Selo OAB, em 2015, contemplou 142 cursos de um universo de mais de 1.200 cursos existentes à época. Como critério inicial de admissibilidade, exigiu-se a participação em pelo menos três de quatro Exames da OAB (XII, XIII, XIV, XV) e média mínima de 20 participantes presentes nesses exames. A aplicação desse critério reduziu o universo de análise a 1.071 cursos de Direito. Foram utilizados para geração do indicador os conceitos obtidos pelos cursos no Enade de 2012 e os percentuais de aprovação nesses exames. A sexta edição do Selo OAB, divulgada em 2019, contemplou 161 cursos de um universo de informações referentes a 1.212 cursos existentes à época. Como critério inicial de admissibilidade, exigiu-se a participação em pelo menos cinco de sete Exames da OAB (XIX a XXV) e média mínima de 100 participantes presentes nesses exames. A aplicação desse critério reduziu o universo de análise a 1.093 cursos de Direito. Foram utilizados para geração do indicador os conceitos obtidos pelos cursos no Enade de 2015 e os percentuais de aprovação nesses exames. Agora, em sua sétima edição, 192 cursos foram contemplados com o Selo OAB [...]

A sétima edição do Selo OAB Recomenda utilizou informações de 1.712 cursos de IES de todos os estados brasileiros. Essas informações dizem respeito aos resultados de desempenho no Enade dos concluintes dos cursos de Direito, refletido nos conceitos Enade dos cursos que foram avaliados em 2018 pelo INEP, e dos resultados de participação e aprovação em cinco Exames da OAB, aplicados de 2019 a 2021, mais especificamente, do Exame XXVIII ao Exame XXXII (OAB, 2022, p. 34-36).

Além disso, o outro critério de escolha e delimitação da amostra levou em conta as peculiaridades locais e regionais, considerando a região Norte do Paraná que abrange as mesorregiões do Norte Pioneiro e o Norte Central (divisão criada pela Lei Estadual nº 15.825/058):

FIGURA 4 - MESORREGIÕES GEOGRÁFICAS DO ESTADO DO PARANÁ



Fonte: IPARDES (2022)

O Norte do Paraná é uma região localizada na parte setentrional do estado brasileiro do Paraná. Está dividido em três mesorregiões: Norte Pioneiro, Norte Central e Noroeste. Suas cidades mais populosas são Londrina, Maringá, Sarandi, Paranavaí, Apucarana, Arapongas, Rolândia, Cambé, Cornélio Procópio, Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Umuarama e Cianorte.

Nessa área em que estão localizadas 5 das 17 instituições contempladas com o 7º “Selo OAB Recomenda”, que são: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (*Campus Londrina e Campus Maringá*), Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM e Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (*Campus Jacarezinho*):

FIGURA 5 – DETALHAMENTO DA REGIÃO NORTE DO PARANÁ COM A IDENTIFICAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ



Fonte: IPARDES (2022)

A representação geográfica e o perfil socioeconômico das regiões Norte Pioneiro e Norte Central, bem como dos municípios de Jacarezinho, Londrina e Maringá, são caracterizadas da seguinte forma, de acordo com o IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social:

FIGURA 6 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DO NORTE PIONEIRO PARANAENSE E DO MUNICÍPIO DE JACAREZINHO



FIGURA 7 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DO NORTE CENTRAL PARANAENSE E DOS MUNICÍPIOS DE LONDRINA E MARINGÁ



De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2022), os dados que delimitam o perfil socioeconômico do Norte Pioneiro e Norte Central paranaense, bem como dos municípios de Jacarezinho, Londrina e Maringá, podem ser resumidos em cinco ordens: a) densidade demográfica; b) grau de urbanização; c) taxa de crescimento populacional; d) IDH (índice de desenvolvimento humano); e) taxa de analfabetismo; e f) taxa de mortalidade infantil. As demandas econômicas e sociais dos municípios podem ser demonstradas, resumidamente, pelas tabelas a seguir (a tabela completa dos dados disponibilizados pelo IPARDES encontra-se no apêndice):

TABELA 6 – POPULAÇÃO, DENSIDADE DEMOGRÁFICA E GRAU DE URBANIZAÇÃO SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ – 2010

Município	População			Densidade demográfica (hab/km ²)	Grau de urbanização (%)
	Total	Urbana	Rural		
Jacarezinho	39.121	34.774	4.347	65,2	88,89
Região Norte Pioneiro				39,99	80,55
Londrina	506.701	493.520	13.181	352,08	97,4
Maringá	357.077	350.653	6.424	897,53	98,2
Região Norte Central				132,44	94,6
Estado do Paraná				58,02	85,33

Fonte: IPARDES (2022)

TABELA 7 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ - 2010

Município	IDHM 2010	IDHM - Educação	IDHM - Longevidade	IDHM - Renda	Ranking no Estado
Jacarezinho	0,743	0,663	0,844	0,734	48
Londrina	0,778	0,712	0,837	0,789	6
Maringá	0,808	0,768	0,852	0,806	2
Referências: 1º município do ranking e 399º município (último)					
Curitiba	0,823	0,768	0,855	0,850	1
Doutor Ulysses	0,546	0,362	0,791	0,570	399
Estado do Paraná	0,749				

Fonte: IPARDES (2022)

TABELA 8 – TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ - 2010

Município	Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais (%)
Jacarezinho	9,04
Londrina	4,51
Maringá	3,27
Estado do Paraná	6,28

Fonte: IPARDES (2022)

TABELA 9 – TAXA DE MORTALIDADE GERAL E DE MORTALIDADE INFANTIL SEGUNDO OS MUNICÍPIOS DO PARANÁ - 2020

Município	Taxa de mortalidade geral (mil habitantes)	Taxa de mortalidade infantil (mil nascidos vivos)
Jacarezinho	8,26	5,26
Londrina	7,22	11,84
Maringá	6,36	7,29
Estado do Paraná	7,16	9,3

Fonte: IPARDES (2022)

Os dados demonstram a menor concentração populacional em pequenos centros urbanos, como Jacarezinho – em comparação com grandes centros como

Londrina e Maringá, o que apresenta uma correlação com a taxa de crescimento populacional (negativa, no caso do município de Jacarezinho). Também se destaca o grau de urbanização da região Norte Central (94,6%), em comparação com o Norte Pioneiro (80,55%), o que se repete na comparação dos municípios. Relativamente ao IDH dos municípios comparados, embora o índice do município de Jacarezinho esteja alinhado com a média do estado, percebe-se uma alta discrepância quanto à taxa de analfabetismo (9,04 no município de Jacarezinho em comparação à média do estado de 6,28, e, ainda maior, em comparação aos municípios de Londrina e Maringá, 4,51 e 3,27, respectivamente).

Relativamente ao número de pessoas que residem em domicílios particulares, segue a tabela comparativa por município:

TABELA 10 - NÚMERO DE PESSOAS RESIDENTES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES SEGUNDO FAIXA DE RENDIMENTO FAMILIAR PER CAPITA - PARANÁ - 2010

Município	Pessoas por faixa de rendimento (R\$) – Julho de 2010									
	Sem renda e não em extrema pobreza		Sem renda e em extrema pobreza		Até 70		70 a 140		>255	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jacarezinho	788	2	264	0,7	474	1,2	1697	4,4	7039	18,1
Londrina	7.584	1,5	4.326	0,9	3.856	0,8	12.788	2,5	45.493	9
Maringá	4.250	1,2	1.727	0,5	1.229	0,3	4.027	1,1	18.220	5,1

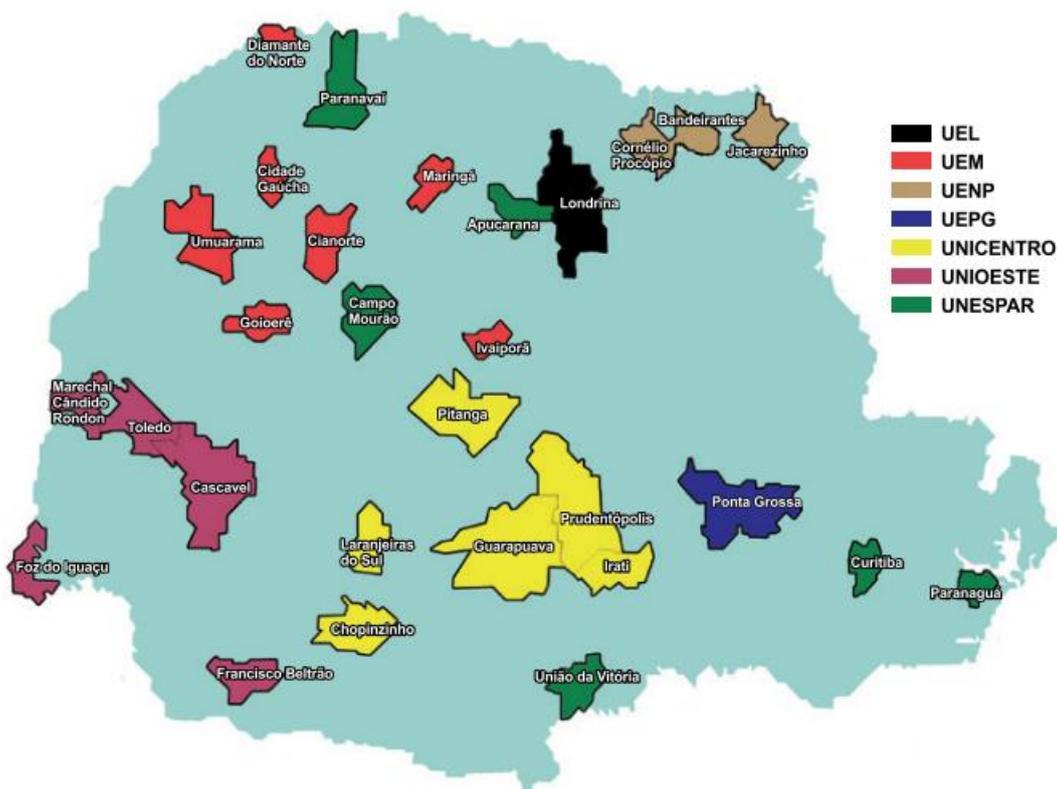
Fonte: IPARDES (2022)

Assim, os dados apresentados representam o perfil da região denominada nesse trabalho de “Norte do Paraná”, cujos municípios apresentam demandas distintas e, considerando a existência das universidades públicas e privadas no âmbito do território dos três municípios, pode-se correlacionar o papel e a contribuição dessas no desenvolvimento local e regional.

Nesse sentido, uma pesquisa correlacionou a existência das Universidades Estaduais aos níveis de desenvolvimento regional paranaense. A obra, organizada por Raiher (2017, p. 6), expõe: “[...] o papel e o impacto de Universidades Públicas Estaduais na dinâmica da economia regional, na formação de capital humano e na geração de inovação tecnológica para empresas regionais e nacionais [...]”, os dados concluem que: “Universidades estaduais apresentam elevado potencial para fortalecer a economia regional e para criar um ambiente econômico local de maior inclusão social [...]”. A pesquisa partiu da identificação geográfica de todos os “campi” das universidades públicas estaduais, três das quais são objeto da amostra da

presente pesquisa (UENP – *campus* Jacarezinho, UEL e UEM), conforme figura abaixo:

FIGURA 8 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES - 2012



Fonte: Caldarelli et al. (2017)

Na obra, Caldarelli et al. (2017, p. 21-47) esclarecem em seu artigo intitulado: “Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas Universidades Estaduais Paranaenses”, a importância do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento das regiões brasileiras. De acordo com os autores, as IES desempenham um importante papel: “[...] no processo de criação e disseminação de novos conhecimentos e inovações. Neste contexto, destaca-se que as IES como agentes locais são tão importantes quanto o ambiente para o desenvolvimento de uma região” (CALDERALLI et al., 2017, p. 21). Eles se valem dos ensinamentos de Lopes (2010) na adoção do termo “*spillovers*”, que seriam as contribuições das universidades para as mudanças nas instituições locais, bem como a dinamização da economia regional, com a geração de emprego e renda e,

consequentemente, aumento da receita para os municípios e estado (CALDARELLI et al., 2017, p. 27).

Já Shikida et al. (2017), na mesma obra anteriormente citada, assinam o artigo: “A importância das Universidades Estaduais no desenvolvimento econômico dos municípios do Paraná: análise dos efeitos de médio e longo prazo” (p. 75-114), em que discorrem sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), conceito de desenvolvimento humano introduzido pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), e que abrange três dimensões em sua formulação: longevidade, educação e renda.

Para caracterizar as demais esferas do desenvolvimento, os autores transcrevem as cinco dimensões da definição de Boutros-Gali: “a paz como base, o desempenho econômico como motor, o desenvolvimento e o ambiente como fatores de um mesmo processo, a justiça como um pilar da sociedade e a democracia na governança (BOUSIER *apud* SHIKIDA et al., 2017, p. 79).

Para tanto, em sua pesquisa, os pesquisadores desenvolveram um índice de desenvolvimento municipal (IDM) para os municípios do Paraná, entre os anos de 2000 a 2009, contemplando diversos indicadores, tais como: capital humano e bem estar, dimensão econômica e social, e segurança.

QUADRO 6 - INDICADORES, EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO E FONTE
(continua)

Dimensão	Indicadores	Interpretação	Contribuição para o desenvolvimento	Fonte
Capital humano	Percentual de trabalhadores com ensino superior (PTS)	- Formação de capital humano - Produtividade industrial	Positivo	Rais
	Escolaridade média dos trabalhadores do emprego formal (ET)	- Formação de capital humano (CH) - Produtividade industrial	Positivo	Rais
	Percentual de professores do ensino fundamental com curso superior (PPS)	- Qualidade na formação do CH	Positivo	Inep
	Despesas com educação e cultura (DEC)	- Condição de educação e cultura	Positivo	Ipeadata/ Ipardes
Econômica	Emprego em relação à população (Emp)	- Geração de renda	Positivo	Rais
	PIB <i>per capita</i> (PIB)	- Dinamismo Econômico	Positivo	Ipeadata
	Consumo de energia industrial por mil habitante (CEI)	- Capital físico - Disponibilidade de emprego	Positivo	Ipardes

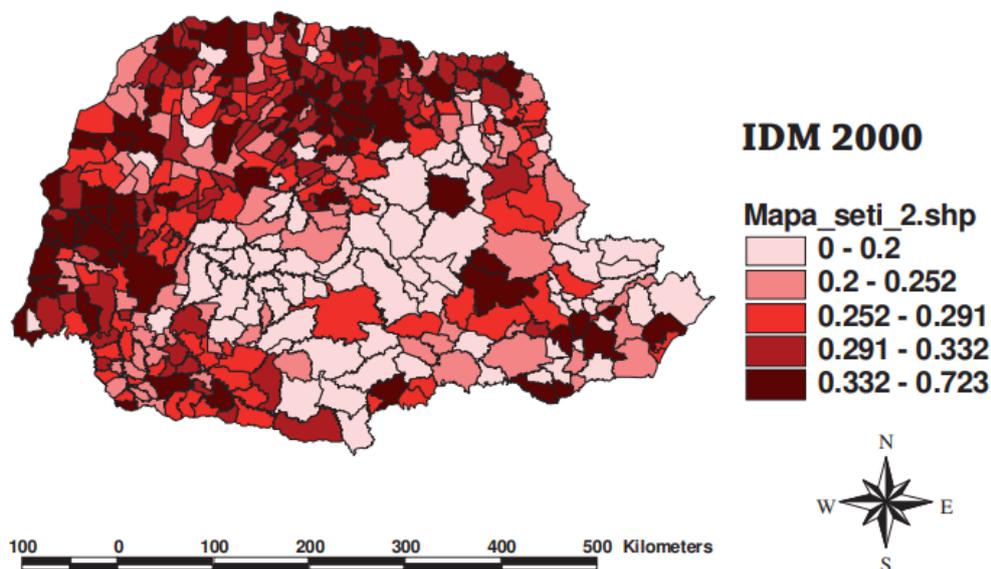
QUADRO 6 - INDICADORES, EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO E FONTE
(conclusão)

Dimensão	Indicadores	Interpretação	Contribuição para o desenvolvimento	Fonte
Social	Prota de veículo por mil habitantes (FR)	- Satisfação de necessidades - Índice de lazer	Positivo	Ipardes
	Mortes violentas para cada dez mil habitantes (MV)	- Segurança pública	Negativo	Ipeadata
	Despesa com saúde e saneamento (DSS)	- Condição de saúde - Aspectos sociais	Positivo	Ipeadata/ Ipardes
	Despesa com assistência (DA)	- Aspectos sociais	Positivo	Ipeadata/ Ipardes

Fonte: Shikida et al. (2017)

Nas análises que conduziram, os autores compararam o IDM de 2001 (partida) com o IDM de 2009 (chegada) e o representarem por meio de um mapa de escala de cores, conforme figuras a seguir:

FIGURA 9 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IDM) – PARANÁ (2001)



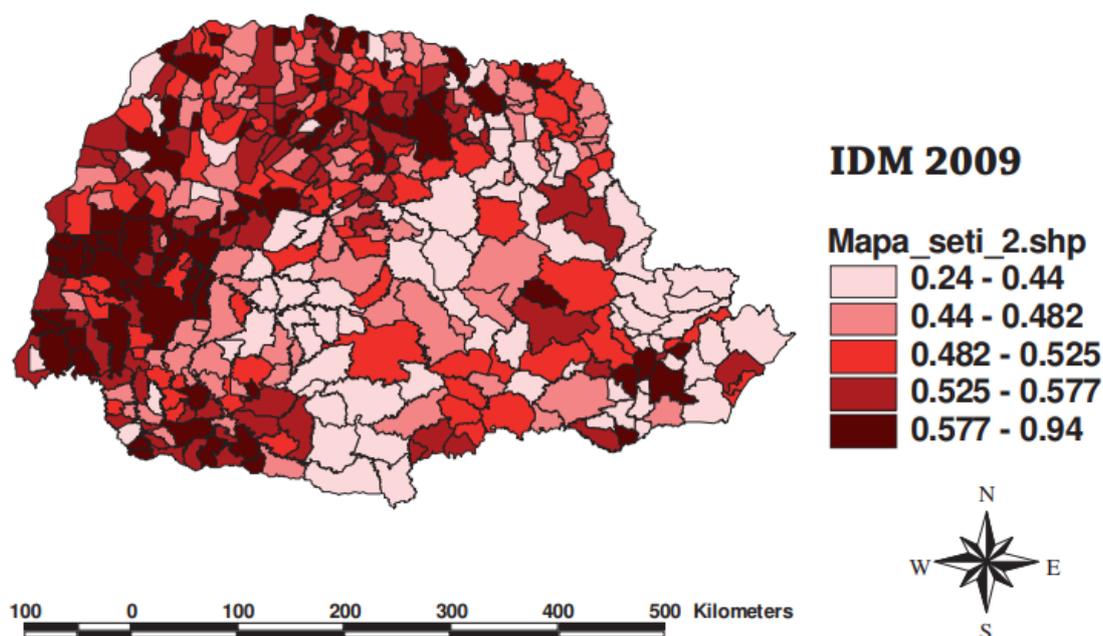
Fonte: Shikida et al. (2017).

Nos municípios selecionados nessa pesquisa, onde se encontram as IES públicas analisadas, quais sejam, UENP - Jacarezinho, UEL - Londrina e UEM - Maringá, pode-se constatar que, conforme os critérios adotados na pesquisa, o IDM, no ano de 2000, para os 3 municípios estava na faixa de 0,332 a 0,723; no caso do

município de Jacarezinho é possível constatar a diferença dos municípios vizinhos, como Cambará e Ribeirão Claro, com a faixa de IDM de 0,291 a 0,332, e de 0,2 a 0,252, respectivamente.

Segue, agora, a comparação do IDM nos municípios listados acima, em um novo mapa, que reflete a situação do IDM nove anos depois (ano de 2009):

FIGURA 10 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IDM) – PARANÁ (2009)



Fonte: Shikida et. al, 2017.

A diferença do IDM apresentado pelos municípios, no ano de 2009, demonstrou, mais uma vez, que a presença dos *campi* universitários faz a diferença nos municípios em que estão localizados, pois Londrina e Maringá seguiram na maior faixa de IDM (0,57 – 0,94) e o município de Jacarezinho, apesar de não figurar na melhor faixa, ficou na faixa de 0,482 a 0,525, uma faixa maior se comparada ao município vizinho, Ribeirão Claro. Além disso, considerada a UENP como um todo, já que é composta por 3 *campi*, um em Jacarezinho, um em Cornélio Procópio e outro em Bandeirantes, constata-se que o município de Cornélio apresentou a maior faixa de IDM e o município de Bandeirantes ficou na faixa de 0,44 - 0,482, crescendo, aproximadamente, 0,15 em comparação ao retrato do ano de 2000.

Diante dos dados apresentados, pode-se constatar a necessidade, importância e o impacto das universidades no desenvolvimento municipal e regional. No próximo capítulo serão apresentados os projetos e programas institucionais envolvendo a

comunidade interna das IES e, principalmente, a comunidade externa.4.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SELECIONADAS NO NORTE DO PARANÁ

4.1.1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR - *Campus* Londrina e *Campus* Maringá)

Conforme informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Instituição, a PUC/PR foi fundada 1959 e é uma universidade católica privada, sem fins lucrativos; está presente em quatro cidades, no Estado do Paraná (Curitiba - sede, Londrina, Toledo e Maringá), e possui cerca de 100 cursos de graduação, 190 cursos de educação continuada e 16 programas “*stricto sensu*”.

De acordo com os dados do sistema e-MEC (BRASIL, 2021a), o credenciamento da PUC/PR ocorreu em 17/05/1960, por meio do Decreto nº 48.232. Quanto à organização acadêmica, trata-se de uma Universidade e, relativamente à sua categoria administrativa, configura-se como uma instituição privada, sem fins lucrativos. A IES possui credenciamento tanto para a modalidade presencial quanto EAD (BRASIL, 2021). Seus índices de qualidade do MEC podem ser resumidos da seguinte forma:

QUADRO 7 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – PUC/PR

Índice	Valor	Ano
CI - Conceito Institucional:	5	2009
CI-EaD - Conceito Institucional EaD:	-	-
IGC - Índice Geral de Cursos:	4	2019
IGC Contínuo:	3.5894	2019

Fonte: BRASIL (2021a).

O curso de Direito do *campus* de Maringá, que possui oferta apenas na modalidade presencial, foi autorizado em 22/12/2000, através da Portaria nº 2.131 de 27/12/2000, e reconhecido em 29/07/2005, por meio da Portaria nº 2.696 de 02/08/2005. O turno de oferta é tanto no período matutino quanto noturno, com um total de 200 vagas anuais autorizadas e uma carga horária mínima de 3.750 horas. O período de integralização do curso é de, no máximo, 10 semestres. Relativamente aos índices de qualidade do MEC, segue a tabela indicativa das notas do ENADE, CPC, CC e IDD:

QUADRO 8 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – PUC/PR (MARINGÁ)

ENADE	4
CPC	4
CC	-
IDD	3

Fonte: BRASIL (2022)

O curso localizado no *campus* de Maringá encerrou suas atividades no ano de 2021 e os alunos foram transferidos para o *campus* de Londrina.

O curso de Direito do *campus* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) que fica localizado na cidade de Londrina, também obteve o “Selo OAB Recomenda”, concedido pelo Conselho Federal da OAB, em 2019. O curso, que possui oferta apenas na modalidade presencial, foi autorizado em 2001, pela Portaria MEC nº 2.329 de 29/10/2001, e reconhecido em 2007, por meio da Portaria MEC nº 425 de 21/05/2007. O turno de oferta é tanto no período matutino quanto noturno, com um total de 280 vagas anuais autorizadas e uma carga horária mínima de 3750 horas. O período de integralização do curso é de, no máximo, 10 semestres. Relativamente aos índices de qualidade do MEC, segue a tabela indicativa das notas do ENADE, CPC, CC e IDD:

QUADRO 9 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – PUC/PR (LONDRINA)

ENADE	4
CPC	4
CC	4
IDD	5

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso possui a oferta semestral de disciplinas, e, atualmente, carga horária (CH) total de 3.930 horas, assim divididas:

QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DIURNO – PUC/PR (LONDRINA)

(continua)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018- DIURNO		
Período	Disciplina	CH
1º	Ciência Política e Teoria do Estado	60
1º	Direito Civil - Teoria Geral I	60
1º	Filosofia	60
1º	Fundamentos Socioantropológicos do Direito	60
1º	História do Direito	30

QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DIURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(continuação)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018 - DIURNO		
Período	Disciplina	CH
1º	Psicologia Aplicada ao Direito	30
1º	Teoria do Direito	60
1º	Atividades Complementares	30
1º	CH TOTAL	390
2º	Direito Civil - Teoria Geral II	60
2º	Direito Constitucional I	60
2º	Teoria Geral do Direito Penal	60
2º	Ética	30
2º	Hermenêutica	30
2º	Direito Processual Civil – Teoria Geral	60
2º	Projeto Integrador em Direito I	30
2º	Atividades Complementares	30
2º	CH TOTAL	360
3º	Cultura Religiosa	30
3º	Direito Civil - Obrigações	60
3º	Direito Constitucional II	60
3º	Direito Penal - Parte Geral I	60
3º	Direito Processual Civil - Tutela de Cognição	60
3º	Economia Política	30
3º	Projeto Integrador em Direito II	30
3º	Atividades Complementares	30
3º	Projeto Comunitário	30
3º	CH TOTAL	390
4º	Direito Civil - Responsabilidade Civil	60
4º	Direito Penal: Parte Geral II	60
4º	Direito Processual Civil - Recursos	60
4º	Direito Constitucional III	60
4º	Filosofia Jurídica	30
4º	Teoria Geral do Direito Empresarial	30
4º	Projeto Integrador em Direito II	30
4º	Atividades Complementares	30
4º	CH TOTAL	360
5º	Direito Civil – Teoria Geral dos Contratos	60
5º	Direito Penal – Parte Especial I	60
5º	Direito Processual Civil – Execução	60
5º	Direito Processual Penal I	60

QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DIURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(continuação)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018 - DIURNO		
Período	Disciplina	CH
5º	Direito Societário	60
5º	Projeto Integrador em Direito	30
5º	Atividades Complementares	30
5º	CH TOTAL	360
6º	Direito Civil - Contratos em Espécie	60
6º	Direito Penal - Parte Especial II	60
6º	Direito Processual Civil - Tutela de Urgência e Procedimentos Especiais	60
6º	Direito Processual Penal II	60
6º	Direito Falimentar e Recuperacional	60
6º	Projeto Integrador em Direito V	30
6º	Atividades Complementares	30
6º	CH TOTAL	360
7º	Direito Civil – Direitos Reais	60
7º	Direito do Consumidor	30
7º	Direito do Trabalho I	60
7º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Cível I	36
7º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Criminal I	36
7º	Ética Profissional	30
7º	Eletiva	60
7º	Atividades Complementares	30
7º	CH TOTAL	390
8º	Direito Civil – Famílias	60
8º	Direito do Trabalho II	60
8º	Direito Internacional Público	60
8º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Cível II	36
8º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Criminal II	36
8º	Eletiva	30
8º	Eletiva	30
8º	Atividades Complementares	30
8º	CH TOTAL	342
9º	Direito Administrativo I	60
9º	Direito Civil – Sucessões	60
9º	Direito Constitucional Tributário	60
9º	Direito Processual do Trabalho	30
9º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Trabalhista	36
9º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Criminal III	54

QUADRO 10 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DIURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(conclusão)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018- DIURNO		
Período	Disciplina	CH
9º	Eletiva	30
9º	Trabalho de Conclusão de Curso I	150
9º	Atividades Complementares	30
9º	CH TOTAL	510
10º	Direito Administrativo II	60
10º	Direito Econômico	30
10º	Direito Socioambiental	60
10º	Direito Tributário	60
10º	Eletiva	30
10º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica Cível III	54
10º	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica em Direito Público	36
10º	Trabalho de Conclusão de Curso II	150
10º	Atividades Complementares	36
10º	CH TOTAL	516
	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	3750
	DISCIPLINAS ELETIVAS	216
	DISCIPLINAS ABERTAS	150
	DISCIPLINAS À DISTÂNCIA	150
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	306
	ELETIVAS	324
	TOTAL	3930

Fonte: PUC/PR, PPC (2022).

QUADRO 11 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO NOTURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(continua)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018 - NOTURNO		
Período	Disciplina	CH
1º	Processos Democráticos e Participação Política	120
1º	História e Socioantropologia do Direito	80
1º	Teoria do Direito e das Relações Jurídicas	120
1º	Filosofia	80
1º	Design de Carreira Jurídica	40
1º	CH TOTAL	440
2º	Fatos e Negócios Jurídicos	80
2º	Direitos Humanos e Interpretação dos Discursos Jurídicos	80
2º	Ética	40

QUADRO 11 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO NOTURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(continuação)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018- NOTURNO		
Período	Disciplina	CH
2º	Soluções Alternativas de Conflitos	40
2º	Teoria e Prática no Processo de Conhecimento I	80
2º	Teoria do Crime	80
2º	Leitura e Escrita Acadêmica	80
2º	CH TOTAL	480
3º	Direitos Fundamentais	80
3º	Cultura Religiosa	40
3º	Obrigações e Responsabilidade Civil	120
3º	Teoria e Prática no Processo de Conhecimento II	80
3º	Mentoring em Carreiras Jurídicas I	80
3º	Direito e Novas Tecnologias	40
3º	CH TOTAL	480
4º	Teoria e Prática dos Contratos	80
4º	Teoria Constitucional e Controle de Constitucionalidade	80
4º	Criação, Organização e Bens da Atividade Empresária	80
4º	Teoria e Prática Recursal no Processo Civil	120
4º	Criminologia Crítica	40
4º	Mentoring em Carreiras Jurídicas II	40
4º	CH TOTAL	440
5º	Sociedades Empresariais Modernas e Modos de Reorganização	80
5º	Direitos das Famílias	80
5º	Teoria e Prática Executiva no Processo Civil	80
5º	Crimes em Espécie	80
5º	Teoria e Prática Processual Penal I	80
5º	Mentoring em Carreiras Jurídicas III	40
5º	CH TOTAL	440
6º	Direitos Reais	80
6º	Procedimentos Especiais	40
6º	Teoria e Prática Processual Penal II	80
6º	Direito Administrativo I	80
6º	Psicologia Jurídica	40
6º	Direito Recuperatório e Falimentar	80
6º	Mentoring em Carreiras Jurídicas IV	40
6º	CH TOTAL	440

QUADRO 11 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO NOTURNO – PUC/PR (LONDRINA)
(conclusão)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC) - LONDRINA 2018- NOTURNO		
Período	Disciplina	CH
7º	Legislação Penal Extravagante e Prática Penal	80
7º	Sucessões	80
7º	Direito Administrativo II	80
7º	Direito do Trabalho	80
7º	Direito Tributário Constitucional	80
7º	Mentoring em Carreiras Jurídicas V	40
7º	CH TOTAL	440
8º	Prática de Assistência Jurídica I	80
8º	Teoria e Prática Tributária	80
8º	Argumentação Jurídica e Processo Decisório	80
8º	Teoria e Prática Trabalhista	120
8º	Ética Profissional	40
8º	Trabalho de Conclusão de Curso I	180
8º	CH TOTAL	580
9º	Prática de Assistência Jurídica II	120
9º	Direito Internacional e Globalização	80
9º	Direito do Consumidor	40
9º	Direito Econômico e Regulação	40
9º	Trabalho de Conclusão de Curso I	180
9º	Prática Simulada	80
9º	CH TOTAL	540
10º	Prática de Assistência Jurídica III	120
10º	Seguridade Social	80
10º	Direito Socioambiental e Sustentabilidade	80
	ATIVIDADES TEÓRICAS/PRÁTICAS	4560
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	210
	ELETIVAS	120
	PROJETO COMUNITÁRIO	40
	TOTAL	4930

Fonte: PUCPR (2022)

O perfil do curso de Direito do *campus* de Londrina, que mantém suas atividades e incorporou os alunos do *campus* de Maringá, tem em sua proposta educacional o saber jurídico a serviço da emancipação da pessoa humana, de forma a cumprir uma função transformadora da sociedade. Desse modo, de acordo com o

PPC do curso, o ensino possui 3 pilares fundamentais: a sustentabilidade ambiental, a dignidade da pessoa humana e a democracia, e por objetivo:

Compreender as necessidades de uma sociedade globalizada, cada vez mais complexa e contraditória pelo aparecimento de novas demandas e novos sujeitos de direito, requerendo ininterrupta reflexão, revisão e criação de instrumentos jurídicos e políticos que possam se fazer eficazes à proteção da pessoa humana e ao meio ambiente em que se desenvolve a vida, como lugar onde se conquistam tutelas, se desfruta direitos e onde se acolhe o diferente e o novo (PUCPR, 2013).

Para isso, a proposta do Curso de Direito da PUCPR - *Campus* Londrina, desenvolve-se a partir de quatro eixos: Formação Fundamental Humanística, Formação Profissional, Formação Prática e Formação Específica. Segue abaixo quadro ilustrativo do eixo de formação fundamental humanística:

QUADRO 12 – DISCIPLINAS DO EIXO DE FORMAÇÃO GERAL PUC/PR

Eixo de Formação Fundamental Humanística	DISCIPLINA	Cred.	PROGRAMA DE DISCIPLINA	Cred.
	Teoria do Direito	4	Teoria do Direito	4
Sociologia e Antropologia	4	Fundamentos Socioantropológicos do Direito	4	
Economia	2	Economia Política	2	
Filosofia	8	Filosofia	4	
		Filosofia Jurídica	2	
		Hermenêutica	2	
Ética (geral e profissional)	8	Cultura Religiosa	2	
		Ética	2	
		Ética Profissional	2	
		Projeto Comunitário	2	
Psicologia	2	Psicologia Aplicada ao Direito	2	
História do Direito	2	História do Direito	2	

Fonte: PUCPR (2013)

O perfil do egresso do Curso de Direito é: “[...] o do profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de identificar e compreender as mudanças, e de propor soluções jurídicas para os problemas decorrentes” (PUC/PR, 2013, p. 18). E, nesse intuito, esse profissional: “[...] percebe o Direito como objeto de permanente construção, e o compreende como via de transformação da realidade, fundamental às sociedades democráticas que se querem sustentáveis: social, cultural, ambiental, econômica e politicamente” (PUCPR, 2013, p. 18).

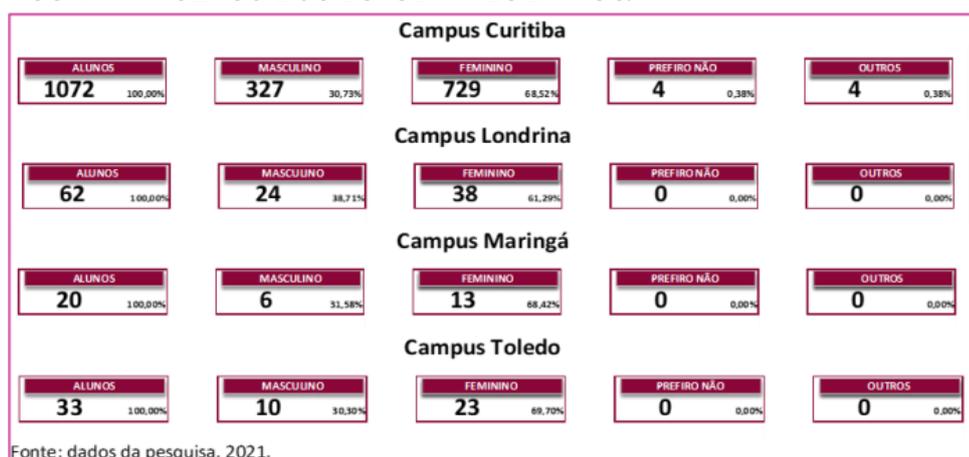
4.1.1.1 Perfil, projetos e programas institucionais da PUC/PR (Londrina e Maringá)

Para a análise da integração institucional da IES na sociedade, bem como dos programas e projetos desenvolvidos em favor da sociedade, as atividades de cada IES serão descritas considerando dois pilares: 1) Perfil: estudantes atendidos pela

IES, sejam candidatos que prestaram o vestibular, sejam alunos da IES; 2) Projetos e Programas Institucionais: projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos pela IES, bem como atendimentos sociais desenvolvidos pelos núcleos de atendimento especializados disponíveis na IES; nesse pilar também foram consideradas as ações voltadas à sustentabilidade, tais como as ações de responsabilidade social, agenda ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) e práticas de ESG (“environmental, social and governance” – ambiental, social e de governança).

Para a definição do perfil social dos estudantes da PUC/PR, de acordo com uma pesquisa realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), em 2021, em que participaram 1187 (mil cento e oitenta e sete) estudantes, sendo 1072 do *Campus* Curitiba (90%), 62 de Londrina (5%), 20 de Maringá (2%) e 33 do *Campus* de Toledo (3%), chegou-se aos resultados abaixo:

FIGURA 11 – CENSO DOS ESTUDANTES DA PUC/PR



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

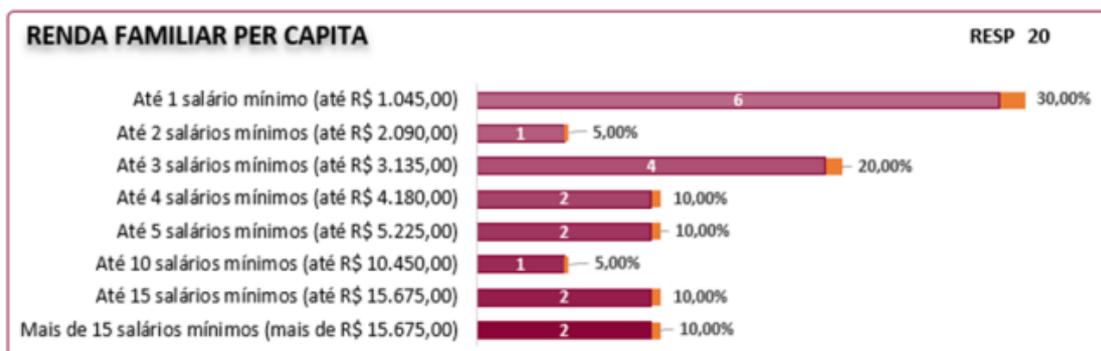
Relativamente aos *campi* de Londrina e Maringá, aproximadamente, 60% dos alunos são mulheres, sendo 61% no *campus* de Londrina (38 mulheres e 24 homens) e 65% no *campus* de Maringá (12 mulheres e 6 homens).

FIGURA 12 - RENDA FAMILIAR PER CAPITA – CAMPUS LONDRINA



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

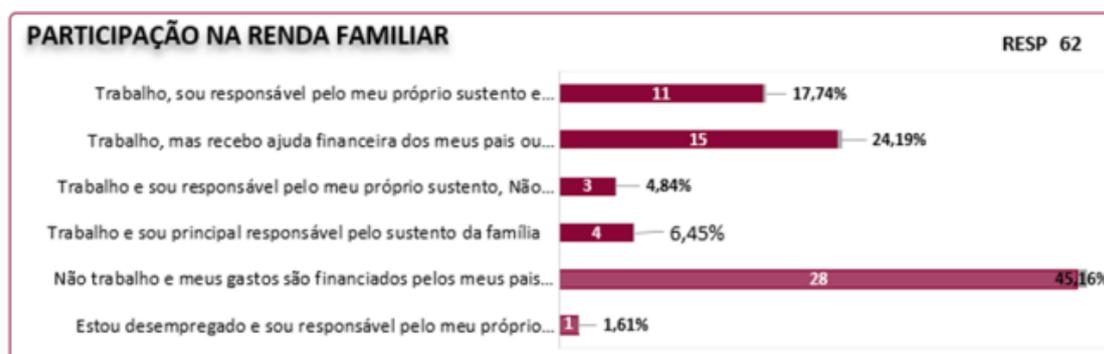
FIGURA 13 - RENDA FAMILIAR PER CAPITA – CAMPUS MARINGÁ



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

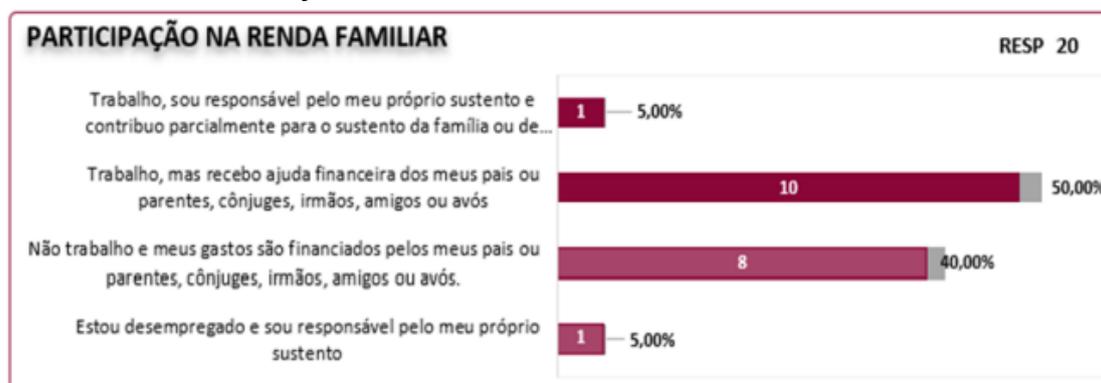
No que diz respeito à renda familiar *per capita*, os estudantes dos *campi* de Londrina e Maringá estão concentrados, majoritariamente na faixa de renda de até 1 salário mínimo por pessoa (R\$ 1.045,00).

FIGURA 14 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR – CAMPUS LONDRINA



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

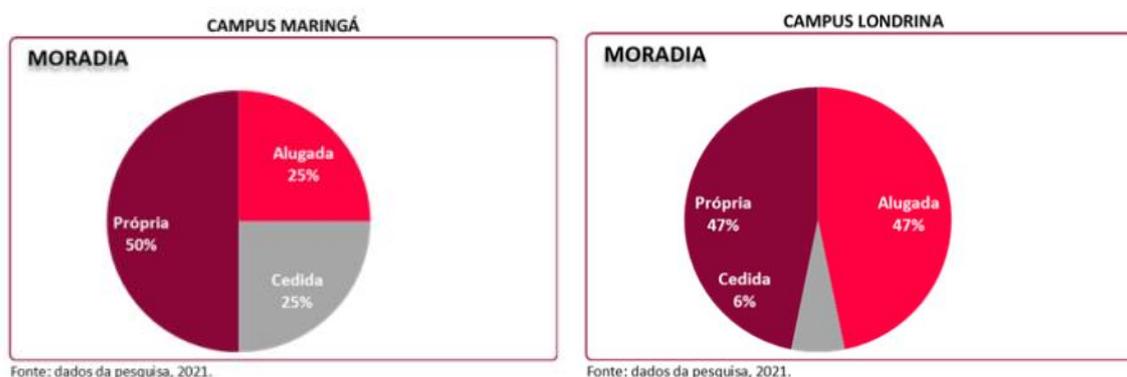
FIGURA 15 - PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR – CAMPUS MARINGÁ



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

No que diz respeito à participação na renda familiar, no *campus* de Londrina, o maior percentual de alunos declarou não trabalhar e ter os gastos financiados pelos pais; já no *campus* de Maringá, 50% dos alunos declarou trabalhar, mas também receber ajuda financeira.

FIGURA 16 - DADOS DE MORADIA – CAMPUS MARINGÁ



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, PUCPR (2021).

Quanto à declaração quanto ao tipo de moradia, no *campus* de Maringá, a maioria dos estudantes declarou possuir moradia própria (50% em Maringá); quanto aos de Londrina, 47% declararam possuir moradia própria e 47%, moradia alugada.

No item 2, relativo às questões de sustentabilidade e participação comunitária da IES, bem como Projetos e Programas desenvolvidos pela IES, de acordo com informações disponibilizadas no Relatório de Sustentabilidade de 2020 e no sítio eletrônico da PUC/PR, a IES organiza suas ações e o relatório sob a ótica da criação de valor compartilhado. De acordo com o texto disponibilizado:

O conceito de valor compartilhado possibilita novas abordagens que, além de gerar maior inovação e crescimento para a Universidade, também gera

maiores benefícios para a sociedade. Entendemos que as nossas ações envolvem a criação de valor para a sociedade, reconhecendo suas necessidades e desafios. Assim, buscamos associar as ações em favor da criação de valor compartilhado aos já estabelecidos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), fomentados pela ONU em sua agenda 2030 e amplamente conhecidos e divulgados no meio corporativo (PUC/PR, 2022).

A partir da “Reconfiguração dos produtos e serviços a partir das demandas da sociedade”, a IES apresentou diversas ações, tais como: a iniciação científica e tecnológica; e o programa institucional de bolsas de empreendedorismo e pesquisa – PIBEP.

No pilar “Operação fundamentada nos valores identitários”, destacam-se: o Programa de Mobilidade Acadêmica; e o SEAP - serviço de apoio psicopedagógico, especialmente importante no contexto da pandemia do Covid-19, o qual tem o objetivo de promover a inclusão, suporte à aprendizagem e saúde emocional dos estudantes da PUC/PR, cujos números estão dispostos na figura apresentada a seguir, extraído do Relatório de 2020:

FIGURA 17 – ATENDIMENTOS REALIZADOS PELO SEAP (SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO) DA PUC/PR

Ações realizadas pelo SEAP em 2020

	 PROMOCÃO DA SAÚDE PSÍQUICA	 SUPORTE À APRENDIZAGEM	 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	TOTAL GERAL
ATENDIMENTOS	739	283	485	1.507
OFICINAS ABERTAS	2.117	1.912	8	4.037
OFICINAS EM SALA	3.140	1.935	-	5.075
OFICINAS ONLINE	2.491	472	-	2.963
PLANTÕES	56	115	24	195
REUNIÕES (profs., estudantes)	26	389	94	509
RODAS DE CONVERSA	1.099	609	2	1.710
RELATÓRIO DE ACESSIBILIDADE	3	7	59	69

Fonte: Serviço de Apoio Pedagógico da PUCPR (2020)

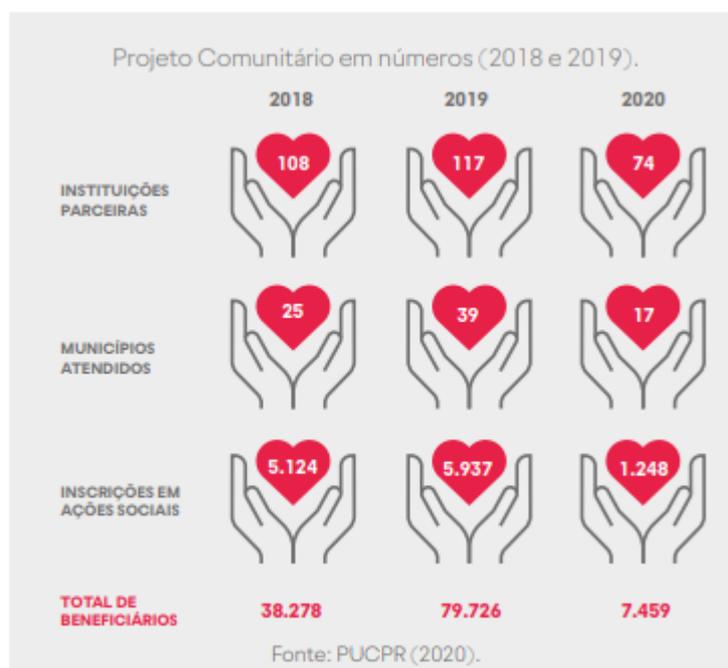
Fonte: Relatório de Sustentabilidade da PUCPR (2020)

Sob a perspectiva de “Desenvolver as comunidades e cuidar do planeta”, é importante ressaltar a existência do Núcleo de Direitos Humanos da PUCPR, que “desenvolve pesquisa e inovação social por meio de metodologias de cocriação e de impacto social e territorial, com fomento da participação ativa dos sujeitos de direitos e de parceiros engajados” (PUC/PR, 2020); e também da Clínica de Direitos Humanos do PPGD (Programa de Pós-graduação em Direito), um programa de pesquisa e

extensão que envolve alunos da graduação e da pós-graduação e que representa um espaço para aprendizado sobre os instrumentos de defesa de vítimas de violações de direitos humanos nos sistemas doméstico e internacional e de avaliação de novas formas de proteção e garantia de direitos humanos.

Outro programa importante é o Programa Vizinhança, que tem como finalidade construir uma cultura de respeito, ética e diálogo com o entorno da Universidade, com a proposta de fortalecer: “[...] uma rede de diálogo entre as Instituições Públicas e Privadas, Congregações, ONGs, Associação de Moradores, Comércio Local, Escolas e Universidades que atuam com o território a partir dos mesmos princípios e na mesma direção” (PUCPR, 2020). Por fim, o “Projeto Comunitário”, disciplina comum a todos os cursos de graduação da PUCPR, integra do Eixo de Formação Humana da Universidade, tendo sua atuação no ano de 2020 registrada na figura abaixo:

FIGURA 18 – PROJETO COMUNITÁRIO DA PUC/PR



Fonte: Relatório de Sustentabilidade da PUCPR (2020)

O Projeto Comunitário é uma ideia social emergente de pensar e praticar ações sociais em um processo acadêmico de relação universidade – sociedade, que visa à melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento econômico e social da comunidade paranaense. Assim, à luz deste entendimento e tendo por foco e formação integral de cidadãos conscientes e preocupados com a atual realidade

social, o Projeto Comunitário significa, igualmente envolvimento e participação do aluno na sua preparação para a vida, constituindo-se uma ferramenta capaz de ativar o processo de consolidação de uma cultura de responsabilidade e integração social.

Em sua caracterização e objetivo, o Projeto Comunitário é uma disciplina de 30 horas, sendo 4 horas de preparação e 26 horas de realização da ação social (representada por meio das atividades ofertadas pelo Núcleo de Projetos Comunitários), integrante do currículo de todos os cursos de graduação da PUCPR, desenvolvido por acadêmicos matriculados. Sua realização acontece por meio de planos de atividades previamente aprovados pela Pró-Reitoria Comunitária da PUCPR. Tem como objetivo auxiliar no cumprimento da missão institucional, sensibilizando o acadêmico para a realidade social.

O Programa em si, com suas respectivas áreas de atuação, constitui-se em uma rede ações solidárias nas quais os acadêmicos atuam com diversos públicos. As mais de 3.500 ações sociais ofertadas anualmente nos *Campus* de Curitiba, Londrina, Maringá, São José dos Pinhais e Toledo foram agrupadas em 38 programas concentrados nas seguintes áreas: Cidadania e Valores Humanos, Cultura, Educação, Inclusão Digital, Entretenimento, Geração de Renda, Meio Ambiente e Saúde.

Em razão da temática desse trabalho, é importante ressaltar os programas desenvolvidos sob a área “Cidadania e Valores Humanos”: a) Programa Fortalecimento de Comunidades: Projetos voltados ao fortalecimento comunitário por meio de ações informativas e educativas com foco em temas de cidadania. Público: Comunidades urbanas e rurais em situação de vulnerabilidade econômica, social e/ou ambiental; b) Programa Direitos e Deveres do Cidadão: Projetos que envolvem informações jurídicas e de acesso a direitos legais fundamentais, discussões sobre ética, política e cidadania. Público: Crianças, adolescentes jovens e adultos; c) Programa Acessibilidade: Projetos voltados ao resgate da cidadania e inclusão social. Público: Pessoas com necessidades especiais; d) Programa Comunicação e Cidadania: Projetos que utilizam mídias diversas para comunicação e integração de comunidades e redes solidárias. Público: Instituições sociais e comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica; e) Programa Educação em Valores Humanos: Projetos voltados a valores humanos e cultura de paz e não violência. Público: Crianças, adolescentes e jovens; f) Programa Relações Interpessoais no Trabalho: Projetos voltados à melhoria do ambiente de trabalho por meio de relações mais harmônicas. Público: Funcionários de cooperativas situadas em comunidades

em vulnerabilidade social e econômica, de escolas públicas e de instituições sociais sem fins lucrativos.

4.1.2 Universidade Estadual de Londrina (UEL)

De acordo com os dados disponibilizados no sítio eletrônico da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a IES foi fundada em 1970 e reconhecida um ano depois: possui 53 cursos presenciais de graduação (bacharelados e licenciaturas) e 261 de pós-graduação (residências, especializações, mestrados e doutorados), distribuídos em nove centros de estudo, além de uma comunidade formada por 25 mil estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. A Universidade incorporou as faculdades pioneiras de Direito, Filosofia e Odontologia, criadas na década de 50.

Conforme dados extraídos do sistema e-MEC (2021), o credenciamento da UEL ocorreu em 27/01/1970, por meio do Decreto nº 18.110. Quanto à organização acadêmica, trata-se de uma Universidade e, relativamente à sua categoria administrativa, configura-se como uma instituição pública estadual. A IES possui credenciamento tanto para a modalidade presencial quanto no ensino à distância (EAD). Seus índices de qualidade do MEC podem ser resumidos da seguinte forma:

QUADRO 13 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UEL

Índice	Valor	Ano
CI - Conceito Institucional:	-	-
CI-EaD - Conceito Institucional EaD:	-	-
IGC - Índice Geral de Cursos:	4	2019
IGC Contínuo:	3.7406	2019

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso de Direito da UEL, que possui oferta apenas na modalidade presencial, foi criado em 04/06/1956, através do Decreto Estadual nº 2.781, suas atividades autorizadas em 07/03/1958, pelo Decreto Federal nº 43.309, e reconhecido em 1960, por meio do Decreto nº 49.064 de 06/10/1960. O turno de oferta ocorre nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, com um total de 240 vagas anuais autorizadas e uma carga horária mínima de 3.876 horas. O período de integralização do curso é de, no máximo, 5 anos. Relativamente aos índices de qualidade do MEC, segue a tabela indicativa das notas do ENADE, CPC, CC e IDD:

QUADRO 14 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UEL

ENADE	5
CPC	4
CC	-
IDD	3

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso possui a oferta anual de disciplinas, e, atualmente, carga horária (CH) total de 3.780 horas, assim divididas:

QUADRO 15 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEL

(continua)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) - Ingressantes 2022		
Ano	Disciplina	CH
1º	Princípios de Economia	60
1º	Direito Civil I – Parte Geral	60
1º	Introdução ao Estudo do Direito e Hermenêutica Jurídica	120
1º	Direito Constitucional I	120
1º	Sociologia	30
1º	Antropologia	30
1º	Filosofia e Argumentação	30
1º	Ética	30
1º	História do Direito	30
1º	Iniciação à Metodologia da Pesquisa Científica em Direito	30
1º	Gestão de Conflitos	60
1º	CH TOTAL 1º ANO	600
2º	Direito Civil II – Obrigações e Contratos	120
2º	Direito Empresarial I	120
2º	Direito Constitucional II	120
2º	Processo Civil de Conhecimento	120
2º	Direito Penal I	120
2º	CH TOTAL 2º ANO	600
3º	Direito Civil III – Famílias e Sucessões	120
3º	Direito Empresarial II	120
3º	Processual Civil de Execução e Recursos	120
3º	Direito Penal II	120

QUADRO 15 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEL

(conclusão)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) - Ingressantes 2022		
Ano	Disciplina	CH
3º	Direito do Trabalho	120
3º	CH TOTAL 3º ANO	600
4º	Estágio Supervisionado Obrigatório I (PRI/PUB)	200
4º	Direito Civil IV – Coisas e Responsabilidade Civil	120
4º	Direito Processual do Trabalho	60
4º	Direito Processual Penal	120
4º	Direito Penal III	60
4º	Direito Internacional Público	60
4º	Direito Administrativo	120
4º	Direito Ambiental e Urbanístico	60
4º	Trabalho de Conclusão de Curso I (PUB/PRI) – 2º semestre	15
4º	CH TOTAL 4º ANO	815
5º	Estágio Supervisionado Obrigatório II (PUB/PRI)	200
5º	Direito Tributário	120
5º	Direito do Consumidor – 2º semestre	30
5º	Filosofia do Direito	60
5º	Direito Internacional Privado	60
5º	Direitos Humanos – 1º semestre	30
5º	Psicologia Social e Institucional – 1º semestre	30
5º	Direito da Seguridade Social	60
5º	Trabalho de Conclusão de Curso II (PRI/PUB) – 1º semestre	30
5º	Direito Financeiro	60
5º	CH TOTAL 5º ANO	680
RESUMO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS:		CH
Disciplinas/Módulos (Obrigatórias)		2850
Disciplinas/Módulos (Optativas)		0
Estágio		400
Tralho de Conclusão de Curso (TCC)		45
Atividade Acadêmica Complementar (AAC)		107
Atividades extensionistas (AEx) INDICADAS		302
Atividades extensionistas (AEx) LIVRES		76
TOTAL		3.780

Fonte: Sítio Eletrônico UEL (2022).

Em termos de contextualização nacional e regional, o curso integra o Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) e possui dois departamentos, o de Direito

Público e o de Direito Privado. Conta, ainda, com o Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos (EAAJ).

O curso reformulou seu Projeto Pedagógico do Curso, diante da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira (BRASIL, 2018b).

Conforme dados extraídos do PPC, o objetivo do curso é “Formar bacharéis em Direito com conhecimento para atuar nas mais diversas áreas jurídicas em uma sociedade mundialmente conectada e em constante transformação” (UEL, 2022, p. 12), e seus objetivos específicos são:

- Propiciar o acesso ao conhecimento Jurídico refletindo sobre questões humanistas e sociais dentro de um contexto local, regional e mundial;
- Estimular a reflexão sobre os problemas do contexto sócio contemporâneo, em especial, sobre questões regionais e nacionais proporcionando assim condições teóricas e práticas para o exercício consciente e participativo da cidadania;
- Incentivar, desenvolver e disseminar a investigação e a pesquisa científica, a partir da análise dos fenômenos jurídicos, estimulando a participação no desenvolvimento econômico e sociocultural;
- Promover a extensão como processo educativo, cultural e científico que articule o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabilize a aproximação entre a Universidade e a comunidade externa;
- Formar bacharéis capazes de atuar nas mais diversas áreas jurídicas com visão crítica, ética e humanista para realização de sua atividade profissional utilizando de todos os mecanismos tecnológicos disponíveis e que permitam atender importantes demandas;
- Contribuir para a construção de uma sociedade participativa, igualitária e produtiva, em consonância com os valores do Estado Democrático de Direito (UEL, 2022, p.12).

Já o perfil acadêmico e profissional pretendido pelo curso é o de formar:

- [...] bacharéis em Direito, como resultado da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão:
- a) Com visão crítica, ética, humanista e com sensibilidade social para atuação nas mais diversas áreas do Direito na sociedade em constante transformação;
 - b) Com conhecimento dos contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e filosóficos por meio da transdisciplinaridade;
 - c) Com capacidade para desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos, bem como implementação de boas práticas nas mais diversas áreas jurídicas;
 - d) Capacitados à prática profissional e à investigação e pesquisa jurídico-científica;
 - e) Articulados com o contexto social, capazes de identificar e equacionar problemas, buscar as soluções jurídicas e com atuação voltada à pacificação social. (UEL, 2022, p. 12).

Em relação ao perfil do egresso do curso de Direito da UEL, conforme o PPC do curso, sairá preparado para a atuação profissional e pesquisa científica nas mais diversas áreas e atividades compreendidas em sua área de habilitação, amparado em

uma postura reflexiva e visão crítica indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito (UEL, 2021).

A fundamentação teórica do curso está em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEL, e, de acordo com o PPC, pauta-se na consciência de seu papel de cidadão, para a formação de “profissionais e pesquisadores, cidadãos socialmente comprometidos com a defesa do Estado Democrático de Direito” (UEL, 2022, p. 13).

No que se refere à sua organização didático-pedagógica, concentram-se no ciclo de formação básica:

[...] as disciplinas voltadas ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e análise dos fenômenos jurídicos à luz do contexto social, econômico, político e cultural, bem como voltado à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, com a importante e indispensável articulação do saber jurídico com outras ciências sociais e humanas (UEL, 2022, p. 13).

Já na formalização profissionalizante, as disciplinas voltam-se a uma formação: “[...] que capacite o estudante para um exercício responsável da profissão e da realização da pesquisa científica. Para que isso ocorra é necessário o acompanhamento da evolução científica, tecnológica e cultural da sociedade” (UEL, 2022, p. 13).

Por fim, no eixo da formação prática, o PPC prevê o desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório, as monitorias, eventos científicos, atividades acadêmicas complementares, atividades de extensão e pesquisa, e, ainda, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Uma das inovações do PPC foi a creditação curricular das atividades extensionistas, a partir da primeira até a quinta série, a serem realizadas fora do turno regular das aulas teóricas, e que se dividem em: obrigatórias (designadas pelo Colegiado do Curso) e livres (a serem escolhidas pelos estudantes). De acordo com o TCC, tais atividades serão ofertadas por meio de projetos ou programas e de extensão que ofereçam atendimento à população e, no que tange à sua contribuição, destaca:

A atividade extensionista no campo jurídico contribui para a consolidação dos direitos humanos e do interesse coletivo, social, político e difuso, por meio de educação jurídica à população, assessoria e consultoria às entidades, associações, grupos ou movimentos sociais, bem como a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, do idoso, das minorias étnicas e das mulheres vítimas da violência doméstica (UEL, 2022, p. 19).

Destaca-se, ainda, o Estágio Curricular Obrigatório, também exercitado fora do turno regular de oferta, durante o 4º e 5º anos, e que tem por finalidade: “[...] proporcionar ao estudante de Direito o domínio de habilidades inerentes ao exercício prático do conhecimento jurídico” (UEL, 2022, p. 20).

Realizado no Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos, cumpre-se à “[...] compreensão crítica do ordenamento jurídico e da produção criativa do Direito a partir da análise dos fenômenos sociais, da interpretação dos instrumentos normativos e da pesquisa das melhores alternativas para a solução dos conflitos, os estudantes cumprirão” (UEL, 2022, p. 20), e seguirá as seguintes diretrizes:

- a) prestar à população carente orientação jurídica sobre os direitos e as garantias fundamentais de modo a viabilizar o pleno exercício da cidadania;
- b) editar material educativo, livros, revistas, cartilhas, com a finalidade de conscientizar a população do conteúdo de seus direitos;
- c) organizar seminários, cursos, palestras sobre direitos e matérias de interesse jurídico da comunidade;
- d) o EAAJ poderá estabelecer parcerias com os demais cursos de graduação e pós-graduação da UEL no desenvolvimento do estágio de prática visando a contribuição na formação dos acadêmicos e a qualidade dos serviços Jurídicos prestados à comunidade (UEL, 2022, p. 20).

No que diz respeito à oferta de disciplinas e a sua distribuição entre os eixos de formação, destacam-se as disciplinas de formação básica, cuja composição corresponde a 11,90% da carga horária total do curso, conforme quadro de distribuição abaixo:

QUADRO 16 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTO – UEL
(continua)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS - UEL		
Eixo de Conhecimento	Atividades Pedagógicas e Carga Horária (CH)	% CH total
BÁSICO	Introdução ao Estudo do Direito e Hermenêutica Jurídica História do Direito Filosofia do Direito Psicologia Social e Institucional Princípios de Economia Sociologia Antropologia Filosofia e Argumentação Ética Iniciação à metodologia da pesquisa científica em Direito	11,90%
PROFISSIONALIZANTE	Direito Constitucional I Gestão de Conflitos Direito Civil I - Parte Geral Direito Civil II - Obrigações e contratos Direito Civil III - Família e sucessões Direito Empresarial I Direito Empresarial II Direito Civil IV - Coisas e Responsabilidade Civil Direito Internacional Privado	64,68%

QUADRO 16 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTO – UEL
(conclusão)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS - UEL		
Eixo de Conhecimento	Atividades Pedagógicas e Carga Horária (CH)	% CH total
PROFISSIONALIZANTE	Direito do Consumidor Direito Constitucional II Direito Penal I Processo Civil de Conhecimento Direito Penal II Direito do Trabalho Direito Administrativo Direito Processual Penal Direito Penal III Direito Internacional Público Direito Processual do Trabalho Direito Financeiro Direito Tributário Direito Humanos Direito da Seguridade Social Direito Ambiental e Urbanístico Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II	
PRÁTICA	Estágio Supervisionado Obrigatório I Estágio Supervisionado Obrigatório II AEX Indicadas AEX Livres AAC	23,41%

Fonte: UEL (2022, p. 52-53).

Os eixos do conhecimento são divididos entre “básico”, “profissionalizante” e “prático”, sendo o primeiro composto pelas seguintes disciplinas e respectivas ementas:

QUADRO 17 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEL

(continua)

DISCIPLINA	EMENTA
Introdução ao Estudo do Direito e Hermenêutica Jurídica	Noção de Direito: Definição e elementos. Direito e Ciências afins. Direito e Moral. Jusnaturalismo. Positivismo Jurídico. Teorias Críticas. Norma jurídica: classificação, validade, vigência e eficácia. Ordenamento jurídico: unidade, coerência e completude. Direito objetivo: direito público e direito privado. Direito subjetivo. Relação jurídica. Fontes do direito. Princípios gerais do direito. Hermenêutica e interpretação jurídica. Aplicação do direito e críticas contemporâneas
Iniciação à Metodologia da Pesquisa Científica em Direito	Fundamentação. Conceitos estatísticos e metodológicos. Atitudes científicas do pesquisador. Análise de dados de pesquisa. Coleta e gerenciamento de dados. Metodologia qualitativa. Operacionalização. O Trabalho Científico. Os instrumentos-de investigação. A escolha do tema. A elaboração do Plano. A Redação. O texto definitivo. Apresentação gráfica e sustentação da monografia
História do Direito	O Direito na Antiguidade. Direito Grego. Direito Romano. Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena. Idade Média. Idade Moderna. Idade Contemporânea. História do Direito no Brasil.
Filosofia e Argumentação	A retórica na filosofia antiga; a relação entre retórica, dialética, ética e política; diferentes argumentos de persuasão; gêneros de retórica; o debate contemporâneo sobre as teorias da argumentação.
Princípios de Economia	Conceitos básicos de Ciências Económicas. Noções de Microeconomia: teoria do consumidor e da firma; estruturas de mercado. Noções de Macroeconomia: agregados macroeconômicos; setor externo; políticas económicas; conceito de inflação; Setor público; fundamentos de desenvolvimento económico.

QUADRO 17 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEL

(conclusão)

DISCIPLINA	EMENTA
Sociologia	Sugestão: A sociologia como ciência. Principais correntes do pensamento sociológico. Estratificação e estrutura de classes. Ideologias. As relações da Sociologia com o Direito: os fatos sociais e os fatos jurídicos. O desenvolvimento da ideologia jurídica. O Direito como instrumento de transformação social: os direitos sociais.
Antropologia	Sugestão: Cultura. Diferenças culturais, monismo e pluralismo jurídico. A emergência de novos sujeitos e novos direitos. Conflitos e contratos numa perspectiva antropológica. Antropologia e Direitos Humanos.
Ética	A distinção entre ética, moral e direito, e as principais correntes da ética normativa.
Filosofia do Direito	Filosofia e Filosofia do Direito. Contexto histórico da filosofia do direito. Filosofia do Direito, Ciência do Direito e Linguagem. Pensamento Clássico e Pensamento Crítico em Filosofia do Direito. Direito e complexidade. Tendências Contemporâneas em Filosofia do Direito.
Psicologia Social e Institucional	Concepção de humano na Psicologia Social. Relações entre indivíduo e sociedade sob o enfoque da Psicologia Social. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social. Grupos sociais, instituições e relações de poder. Psicologia Social e Direito: práticas profissionais em uma abordagem crítica.

Fonte: UEL. (2022)

Apesar de alocadas no eixo profissionalizante, vale destacar, também, o conteúdo das disciplinas “Gestão de Conflitos” e “Direitos Humanos”:

QUADRO 18 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS “GESTÃO DE CONFLITOS” E “DIREITOS HUMANOS” – UEL

DISCIPLINA	EMENTA
Gestão de Conflitos	Teoria do Conflito; Sistema multiportas; acesso à justiça e cultura de paz; Teoria da Negociação; Teoria Geral da conciliação; Teoria Geral da mediação; das normas processuais civis; da função jurisdicional; dos sujeitos do processo; Teoria Geral da Arbitragem; Dispute.
Direitos Humanos	Introdução ao Estudo dos Direitos Humanos. Aspectos Sócio-Jurídicos. Proteção dos direitos humanos no âmbito nacional, regional e universal. Direitos humanos. Direitos Civis e Políticos. Direitos Económicos, Sociais e Culturais.

Fonte: UEL (2022)

4.1.2.1 Perfil, programas e projetos institucionais da UEL

No que diz respeito ao perfil dos estudantes, de acordo com os dados disponibilizados no Relatório Integral de Autoavaliação Institucional da UEL, do ano de 2020, em abril de 2020, a UEL possuía 12.984 alunos matriculados na graduação, sendo que os alunos do curso de Direito somavam o maior número de alunos, com 1.219 alunos do total de alunos matriculados, seguidos pelo curso de Educação Física, com 859 alunos, Pedagogia, com 732, e pelo curso de Administração, com 657 alunos. A IES não disponibilizou outras informações relativas

Relativamente aos projetos e programas institucionais desenvolvidos pela IES, de impacto social e comunitário, são diversos, conforme dados que se seguem:

- Núcleo Maria da Penha (NUMAPE): de acordo com a informações disponibilizadas no sítio eletrônica da UEL, trata-se de um projeto de extensão existente desde julho de 2013, que presta atendimento jurídico e psicológico gratuito às mulheres de baixa renda que residam em Londrina/PR, com o suporte necessário a desvincular as vítimas de seus agressores, por meio do divórcio, reconhecimento e dissolução de união estável, regulamentação da guarda e visita dos filhos, fixação dos alimentos e partilha de bens, decorrentes da separação. De acordo com as informações disponibilizadas:

O projeto propicia uma nova perspectiva de vida às mulheres vítimas de violência doméstica, devolvendo-lhes o controle sobre a situação e sobre a sua integridade física e psicológica, resgatando a dignidade que lhes é inerente e que, por um lapso temporal, foi-lhes tomada, e que, no entanto, após reempoesada sua autonomia, não mais lhe será tirada. Pelo fato de não lhe competir o combate direto à violência doméstica, desenvolve, ainda, trabalhos de conscientização como meio de esclarecer às mulheres os tipos de violência existentes - isto é, física, verbal, psicológica, moral e patrimonial - e o caminho para emanciparem-se. Portanto, o projeto desempenha uma função social, intentando pôr a termo à uma cruel herança de desigualdade de gênero e degradação da figura feminina (UEL, 2022).

- Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ): é um projeto de extensão que foi criado no ano de 2006, com o objetivo de:

[...] garantir o atendimento jurídico e psicológico gratuito às crianças e adolescentes e às suas famílias que necessitem da intervenção especializada. Visando o combate à violência psíquica, física, moral e sexual contra crianças e adolescentes, atendimento a adolescentes em conflito com a lei e a realização de pesquisas jurídico-científica na defesa dos direitos das crianças e adolescentes que se encontram em estado de vulnerabilidade social (UEL, 2022).

De acordo com as informações disponibilizadas, o projeto consolida uma estratégia de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente, residentes na Comarca de Londrina-PR, que se encontre em situação de risco, ou tenha seus direitos violados ou ameaçados de serem violados, assim como àquele a quem se atribua a prática de atos infracionais. Trata-se de uma parceria interdisciplinar entre as áreas do Direito e da Psicologia que, de maneira integrada, atendem, gratuitamente, casos em que se verifica que a criança e o adolescente estão passando por uma situação de risco (agressões físicas e abusos sexuais ou psicológicos). A partir dos atendimentos realizados, a intervenção é realizada no âmbito jurídico ou psicológico, com a proposição de medidas judiciais ou extrajudiciais, acompanhamento psicológico clínico ou encaminhamento para os programas socioassistenciais da cidade de Londrina.

- Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos (EAAJ): Criado inicialmente como "Escritório de Aplicação", em 12 de agosto de 1972. Iniciou as atividades em 1973 e em 1981 passou a ser denominado Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos - EAAJ. De acordo com as informações disponibilizadas, em seus 49 anos de funcionamento, de 1973 a 2022, o EAAJ registrou 108.924 ações e realizou 44.447 audiências; no total, já realizou 622.937 atendimentos (UEL, 2022). A Tabela 11, abaixo, descrevem os dados de atendimento realizados até julho de 2022 e no ano de 2021, respectivamente:

TABELA 11 - DADOS ESTATÍSTICOS DO EAAJ DA UEL – 2021 e 2022

ANO	MÊS	CASOS NOVOS	ENCERRADOS	AJUIZADOS	ANDAMENTOS (demonstrativo mensal)	AUDIÊNCIAS	DESPACHOS JUDICIAIS	RETORNO	CONSULTAS	GUICHÊ E TELEFONE	TRIAGEM	RETIRADA PASTAS
2021	JAN	11	8	1	2.793	16	560	2	131	2.353	-	19
	FEV	36	31	12	2.796	36	849	4	136	2.104	-	2
	MAR	58	90	13	2.761	42	1.010	3	213	517	41	7
	ABR	112	59	23	2.812	37	968	-	298	5.123	251	6
	MAI	169	132	59	2.840	49	1.103	3	187	5.707	243	2
	JUN	111	206	78	2.749	53	1.090	7	219	3.349	-	1
	JUL	34	36	17	2.759	44	931	12	21	5.222	-	3
	AGO	53	207	16	2.605	49	1.263	6	13	3.222	-	6
	SET	49	105	31	2.549	29	838	3	58	3.093	44	2
	OUT	97	57	33	2.549	47	997	33	178	131	108	2
	NOV	200	77	69	2.589	93	1.003	56	192	581	195	0
	DEZ	108	160	25	2.660	25	665	40	32	137	108	0
2022	JAN	16	27	7	2.649	18	542	49	2	190	17	0
	FEV	65	92	11	2.622	44	906	68	22	572	61	0
	MAR	162	85	30	2.699	51	1.076	128	497	820	169	0
	ABR	216	107	62	2.808	40	932	125	286	263	244	0
	MAI	212	191	162	2.829	58	1.123	125	98	356	199	0
	JUN	94	92	114	2.831	66	1.072	104	5	122	82	0
	JUL	25	25	54	2.831	49	1.006	51	3	83	25	0

Fonte: UEL (2022)

Uma das ações que merece destaque – e que se volta, principalmente, a atividades de atendimento à comunidade, é a “Feirinha da Cidadania”: semeando práticas solidárias e cidadãs”; trata-se de uma ação voltada à participação da comunidade interna e externa, e que propicia a geração de renda, oportunidades de capacitação, de divulgação e de troca de experiências, através da disponibilização de barracas para a exposição e troca de bens e produtos; podem participar grupos ligados aos projetos de extensão, e ao Centro Público de Economia Solidária, nos

segmentos de produção orgânica, artesanato, confecção e inovações tecnológicas, que ofereçam produtos de qualidade com diversidade e respeito ao meio ambiente (UEL, 2022).

4.1.3 Universidade Estadual de Maringá (UEM)

De acordo com os dados disponibilizados no sítio eletrônico da Universidade Estadual de Maringá (UEM), até a sua criação, em 1969, havia três estabelecimentos estaduais na cidade de Maringá: a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959; a Faculdade Estadual de Direito, criada em 1967; e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1967; as três, juntas, ofereciam 7 cursos de graduação: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º Grau, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas. Assim, a Lei nº 6.034, de 06/11/69, autorizou a criação da Universidade Estadual de Maringá, agregando a ela as faculdades existentes.

Conforme informações do sistema e-MEC (2021), o credenciamento da UEM ocorreu por meio da Lei Estadual nº 6.034, de 06/11/1969. Quanto à organização acadêmica, trata-se de uma Universidade e, relativamente à sua categoria administrativa, configura-se como uma instituição pública estadual. A IES possui credenciamento tanto para a modalidade presencial quanto EAD. Seus índices de qualidade do MEC podem ser resumidos da seguinte forma:

QUADRO 19 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UEM

Índice	Valor	Ano
CI - Conceito Institucional:	-	-
CI-EaD - Conceito Institucional EaD:	-	-
IGC - Índice Geral de Cursos:	4	2019
IGC Contínuo:	3.6485	2019

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso de Direito da UEM, que possui oferta apenas na modalidade presencial, foi autorizado e reconhecido em 1971, pelo Decreto nº 68.356, de 17/03/1971. O turno de oferta ocorre tanto no período matutino quanto noturno, com um total de 160 vagas anuais autorizadas e uma carga horária mínima de 4.440 horas. O período de integralização do curso é de, no máximo, 5 anos. Relativamente aos

índices de qualidade do MEC, segue a tabela indicativa das notas do ENADE, CPC, CC e IDD (conceitos anteriormente abordados):

QUADRO 20 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UEM

ENADE	5
CPC	4
CC	-
IDD	3

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso possui a oferta anual de disciplinas, e, atualmente, carga horária (CH) total de 4.440 horas, assim divididas:

QUADRO 21 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEM

(continua)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)		
Ano	Disciplina	CH
1º	Ciência Política e Direitos Fundamentais	136
1º	Filosofia do Direito e Ética	136
1º	História do Direito	68
1º	Pesquisa Jurídica	68
1º	Teoria Geral do Direito	136
1º	Teoria Geral do Direito Privado	136
1º	CH TOTAL 1º ANO	680
2º	Direito Constitucional	136
2º	Direito das Obrigações e Contratos	136
2º	Direito Penal I	136
2º	Psicologia e Antropologia	68
2º	Sociologia	68
2º	Teoria Geral do Processo Civil	136
2º	CH TOTAL 2º ANO	680
3º	Direito Administrativo	68
3º	Direito Coletivo do Trabalho	68
3º	Direito das Coisas	68
3º	Direito do Trabalho I	68
3º	Direito Fundamental das Relações de Consumo	68
3º	Direito Penal II	136
3º	Direito Processual Civil I	136
3º	Economia	68
3º	Prática Processual Civil I	68

QUADRO 21 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UEM

(continuação)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)		
Ano	Disciplina	CH
3º	Prática de Contratos	68
3º	Prática de Ética e Estatuto da Advocacia I	50
3º	Prática de Soluções Alternativas de Conflito	68
3º	CH TOTAL 3º ANO	934
4º	Direito de Família. Criança e Adolescente. Sucessões	136
4º	Direito do Trabalho II	68
4º	Direito Empresarial I	136
4º	Direito Penal III	68
4º	Direito Processual Civil II	136
4º	Direito Processual Penal	136
4º	Monografia I	131
4º	Prática Processual Civil II	68
4º	Prática de Ética e Estatuto da Advocacia II	50
4º	Prática Processual Penal I	68
4º	Prática Processual Trabalhista	68
4º	CH TOTAL 4º ANO	1065
5º	Direito Ambiental	68
5º	Direito Empresarial II	136
5º	Direito Internacional Público	136
5º	Direito Previdenciário	68
5º	Direito Tributário	136
5º	Monografia II	131
5º	Optativa I	68
5º	Optativa II	68
5º	Prática Processual Penal II	68
5º	Prática de Ética e Estatuto da Advocacia III	40
5º	Prática de Processo Administrativo, Tributário e Fiscal	68
5º	Prática Processual Civil e Previdenciária	68
5º	CH TOTAL 5º ANO	1055
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	300
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	4440

Fonte: Sítio Eletrônico UEM (2021a)

A Missão da UEM, conforme estabelecido no Regimento Geral, pela Resolução nº 021/2005 do Conselho Universitário (COU), consiste em: “Produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar e disseminar os saberes por meio do

ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade” (UEM, 2018-2022, p. 4).

A consolidação da Graduação é um dos eixos temáticos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEM, para o período 2018-2022, a qual, em consonância com o desenvolvimento econômico e social, tem por finalidade: “[...] propor a formação de profissionais diferenciados para atuarem diante de um mercado de trabalho competitivo e inovador e como cidadãos capacitados a contribuir para o desenvolvimento regional e nacional” (UEM, 2018-2022, p. 51).

Já quando trata das políticas de ensino, pesquisa e extensão, as diretrizes de ensino da UEM, especificamente quanto ao ensino de graduação, tem as seguintes finalidades:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; habilitar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento para a participação no desenvolvimento da sociedade, colaborando na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (UEM, 2018-2022, p. 73-74).

Especificamente ao tratar do perfil do egresso do curso de Direito, o PPC do curso estatui que o bacharel do curso de Direito da UEM possui uma formação genérica, mas também garante a multiplicidade de oportunidades formativas por meio de conteúdos programáticos optativos. Para tanto, o perfil do profissional de Direito, egresso da formação proposta pelo PPC do curso tem como eixo central uma consistente formação humanista e tal formação implica na condição de conhecimento da produção do saber jurídico, ao longo dos tempos, e, para isso: “[...] “evitada de constelações sócio-político-culturais, em constante tensão, crise e conflito.

É também atinente à formação humanista, uma série de competências, expressas por habilidades e atitudes interconectadas que se traduzem em condições de aprendizagem, de comunicação e interação” (UEM, 2021, p. 6). Afirma, ainda, a

necessidade do profissional do Direito de hoje de: “[...] observar e apreender a realidade, a partir da condição de interpretação e valoração dos conhecimentos jurídicos, reconhecendo o papel central que o Direito tem desempenhado na construção da sociedade”, e, diante dessa necessidade, reafirma o compromisso de, durante a formação do profissional em Direito, adotar ações pedagógicas que:

1. possibilitem a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade em que se inserem atuando de maneira ética, competente, solidária e crítica no desempenho profissional, tendo assimilado os valores profissionais e éticos do Curso;
2. possibilite a formação de Bacharéis em Direito que saibam estabelecer a relação entre teoria e prática, configurando-se como profissional com competências e habilidades para atuar no campo jurídico, em suas diversas nuances;
3. Possibilite a formação de Bacharéis em Direito com habilidade para a negociação, a conciliação, mediação de relações e conflitos e adepto das formas alternativas de solução de litígios;
4. possibilite a formação de Bacharéis em Direito qualificados para obterem a aprovação no Exame de Ordem da OAB e exercerem a advocacia;
5. possibilite a formação de Bacharéis em Direito preparados a prestar e obter aprovação nos diversos concursos públicos para os quais o Curso de Direito é pré-requisito, estando em condições de desempenhar adequadamente as funções públicas correspondentes;
6. possibilite a formação de Bacharéis com visão interdisciplinar do Direito adequando sua formação profissional às necessidades do mercado de trabalho e às diversas realidades atuais, especialmente as locais e regionais (UEM, 2013, p. 6).

QUADRO 22 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS – UEM
(continua)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS		
Eixos de Conhecimento	Currículo Proposto	Carga Horária do Eixo
FUNDAMENTAL	Ciência Política e Direitos Fundamentais Filosofia do Direito e Ética História do Direito Sociologia Economia Psicologia e Antropologia	544h (12,2%)
PROFISSIONALIZANTE	Teoria Geral do Direito Teoria Geral do Direito Privado Direito Constitucional Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal I Direito Penal II Direito Penal III Direito das Obrigações e Contratos Direito Fundamental das Relações de Consumo Direito das Coisas Família, Criança e Adolescente, Sucessões Direito Empresarial I Direito Empresarial II Direito do Trabalho I	3.400h (76,5%)

QUADRO 22 - ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS – UEM
(conclusão)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS E OS EIXOS DE CONHECIMENTOS		
Eixos de Conhecimento	Currículo Proposto	Carga Horária do Eixo
PROFISSIONALIZANTE	Direito do Trabalho II Direito Coletivo do Trabalho Direito Internacional Público Teoria Geral do Processo Civil Direito Processual Civil I Direito Processual Civil II Direito Processual Penal Direito Previdenciário Direito Ambiental Pesquisa Jurídica Optativas I: -Direito Penal Econômico Ambiental -Criminologia Optativas II: -Biodireito -Responsabilidade Civil	
PRÁTICA	Estágio Curricular Supervisionado 3ª série: -Prática Processual Civil I e Contratual -Prática de Soluções Alternativas de Conflito Estágio Curricular Supervisionado 4ª série: -Prática Processual Civil II -Prática Processual Trabalhista -Prática Processual Penal I Estágio Curricular Supervisionado 5ª série: -Prática Processual Civil III e Previdenciária -Prática Processual Penal II -Prática de Processo Administrativo, Tributário e Fiscal	408h (9,1%)
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Atividades complementares	360h (8,1%)
MONOGRAFIA	Monografia	272h (6,1%)

Fonte: UEM (2013)

Os eixos do conhecimento são divididos entre “básico”, “profissionalizante” e “prático”, sendo que as disciplinas básicas possuem as seguintes ementas:

QUADRO 23 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEM

(continua)

DISCIPLINA	EMENTA	OBJETIVOS
CIÊNCIA POLÍTICA E DIREITOS FUNDAMENTAIS	O Paradigma científico aplicado à política. Conceito, origem, finalidade e elementos do Estado moderno. Separação dos três poderes e controle mútuo: problematização no Brasil. As formas de estado e de governo: república e federalismo brasileiro. Democracia participativa e cidadania: debates atuais. Grupos de pressão, partidos políticos e direitos políticos na Constituição Brasileira de 1988. Dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado democrático de direito. Teoria geral dos direitos fundamentais: conceito, aplicação e restrição. Direitos Humanos e Direitos Fundamentais.	Proporcionar ao aluno a compreensão do estado moderno no que se refere à sua origem, elementos, formas e características, abordando as teorias de justificação do Estado, assim como, as transformações dos conceitos relacionados ao Estado e os dilemas atuais nos quais estão inseridas as instituições políticas modernas; De forma específica, objetiva-se também demonstrar os desafios para a consolidação da democracia e o fortalecimento da ampla participação política e da cidadania nos estados democráticos; Promover o estudo e a reflexão acerca da teoria geral dos direitos fundamentais, especificamente no que se refere à sua evolução dentro dos estados, proteção e aplicação, interna e internacional desses direitos e sua concepção como núcleo do estado democrático de direito.
FILOSOFIA DO DIREITO E ÉTICA	Filosofia e Filosofia do Direito. Contexto histórico da Filosofia do Direito e Tendências Contemporâneas. Gnosologia Jurídica. Epistemologia Jurídica. Ontologia Jurídica. Axiologia Jurídica. Lógica Jurídica. Deontologia Jurídica. Ética, Ética Jurídica e Ética nas profissões jurídicas.	Propiciar ao aluno condições para um desenvolvimento do conhecimento jurídico crítico, sob a ótica da jusfilosofia e da ética.
HISTÓRIA DO DIREITO	Análise dos principais processos sócio-históricos que foram importantes para a consolidação da proteção dos Direitos Fundamentais.	Conhecer e refletir sobre a História do Direito em diferentes conjunturas espaços-temporais. Compreender questões relativas aos processos de transformação do Direito ao longo da história. Propiciar conhecimento básico de objetos, fontes e métodos de História do Direito.
PSICOLOGIA E ANTROPOLOGIA	A Psicologia e a Antropologia como leitura de mundo sociocultural. Os fenômenos psicossociais e sua interface com o Direito. Formação profissional e desafios da interdisciplinaridade. Direitos básicos e suas violações, cidadania, teoria do conflito: mediação, negociação, acordo. Compromisso ético e a contemporaneidade.	Analisar os aspectos psicológicos e socioculturais na interpretação dos processos jurídicos. Habilitar o discente a desenvolver interpretações do processo jurídico interagindo psicologia e direito, respeitando as diferenças socioculturais proveniente de cada sociedade e cada indivíduo em particular. Desenvolver visão crítica, interpretativa e ética sobre o mundo. Compreender e interpretar os aspectos jurídicos sem deixar escapar a visão humana da justiça. Possibilitar a compreensão do direito mediante suas possibilidades de interdisciplinaridade e seu compromisso com as questões sociais na sociedade contemporânea.

QUADRO 23 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA – UEM

(conclusão)

DISCIPLINA	EMENTA	OBJETIVOS
SOCIOLOGIA	Sociologia Jurídica.	Propiciar ao estudante do Curso de Direito instrumental teórico da Sociologia para a compreensão das relações fundamentais entre Direito e Sociedade.
ECONOMIA	Fundamentos teóricos das escolas de pensamento econômico. Sistema Econômico. Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. Tendências do pensamento econômico contemporâneo.	Dar ao aluno condições básicas de compreensão dos principais fenômenos e problemas econômicos, para servir de subsídios ao estudo de disciplinas subsequentes, bem como analisar, com espírito crítico, os fenômenos econômicos atuais.

Fonte: UEM (2013)

4.1.3.1 Perfil, programas e projetos institucionais da UEM

De acordo com os dados disponibilizados no 4º Relatório de Autoavaliação da UEM – Volume I, conforme tabela 12 abaixo, o perfil dos candidatos que buscaram o processo seletivo da IES em 2017 é, majoritariamente, da faixa etária de 16 a 19 anos, da cor branca e do sexo feminino (média aproximada de 58%), além de serem oriundos, em sua maioria, de escola particular (média aproximada de 48%):

TABELA 12 – PERFIL DOS CANDIDATOS APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2017 DA UEM (continua)

PERFIL DOS APROVADOS DA UEM 2017– INVERNO E VERÃO
(APROVADOS NO LIMITE DAS VAGAS)

VARIÁVEL	PERCENTUAL/INVERNO	PERCENTUAL/VERÃO
SEXO		
Masculino	41,35	42,62
Feminino	58,64	57,38
ESTADO CIVIL		
Solteiro (a)	96,88	96,08
Casado (a)	1,47	2,00
Outra resposta	1,65	1,92
FAIXA ETÁRIA (ANOS)		
Menos de 16	0,66	1,28
Dos 16 aos 19	80,87	79,08
Dos 20 aos 25	14,82	14,92
Mais de 25	3,66	4,7
COR OU RAÇA		
Branca	73,99	71,84
Preta	2,74	2,94
Amarela	5,64	5,56
Parda	17,51	19,56
Indígena	0,12	0,10

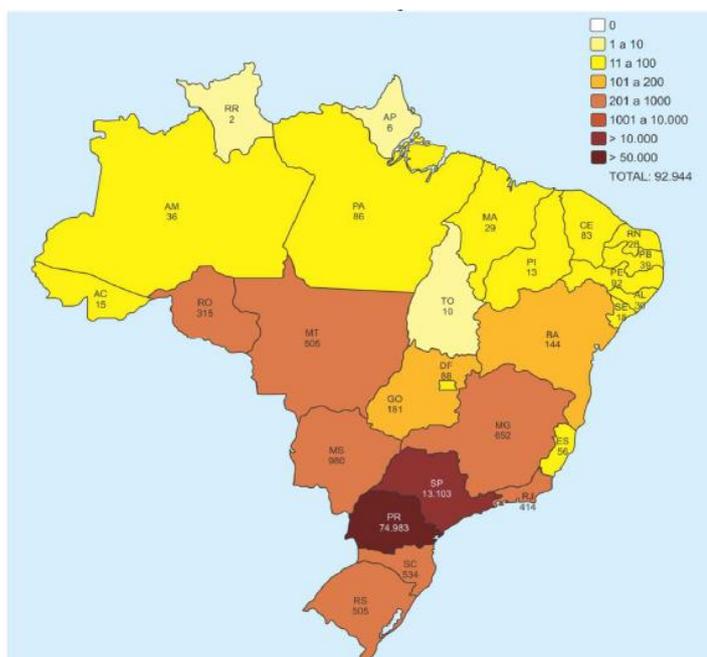
TABELA 12 – PERFIL DOS CANDIDATOS APROVADOS NO VESTIBULAR/2017 DA UEM (conclusão)

REALIZOU OS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO		
Integralmente em escola pública	40,42	45,86
Integralmente em escola particular	50,50	45,12
Maior parte em escola pública	3,86	4,27
Maior parte em escola particular	5,08	4,68
Outra resposta	0,09	0,06
TURNO EM QUE REALIZOU OS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO		
Integralmente no diurno	80,71	78,91
Integralmente no noturno	3,12	3,60
Maior parte no diurno	11,63	12,20
Maior parte no noturno	2,23	2,70
Outras respostas	2,24	2,59
FREQUENTOU OU FREQUENTA CURSO PRÉ-VESTIBULAR		
Por menos de um semestre	11,91	6,03
Por um semestre	10,41	10,18
Por um ano	6,57	9,42
Por mais de um ano	10,58	7,26
Nunca frequentou	58,21	59,97
DURANTE O CURSO SUPERIOR, VOCÊ TERÁ QUE TRABALHAR?		
Sim, mas apenas nos últimos anos	5,64	5,27
Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	14,68	17,11
Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	7,90	10,64
Não sei	47,14	47,01
Não	24,61	19,96
ESTADO ONDE NASCEU		
Paraná	71,9	79,11
Santa Catarina	1,29	0,56
Rio Grande do Sul	0,49	0,54
São Paulo	17,91	12,38
Mato Grosso	1,29	1,019
Mato Grosso do Sul	1,96	1,83
Outro	5,15	4,39
ONDE RESIDE PERMANENTEMENTE?		
Maringá	28,49	37,57
Cidade da região Noroeste do Paraná	34,69	37,61
Cidade que não pertence à região Noroeste do Paraná	15,68	12,17
Cidade do Estado de Santa Catarina	1,05	0,38
Cidade do Estado do Rio Grande do Sul	0,18	
Cidade do Estado de São Paulo	14,52	8,00
Cidade do Estado do Mato Grosso	0,69	0,57
Cidade do Estado do Mato Grosso do Sul	1,51	1,37
Cidade situada em Estado não relacionado nos itens anteriores	3,19	2,25
LOCALIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA		
Zona Urbana	95,70	96,02
Zona Rural	4,22	3,98
MOTIVO QUE O LEVOU A FAZER VESTIBULAR NA UEM		
É a única na cidade que oferece o curso pretendido	1,41	1,88
É a que oferece o melhor curso pretendido	17,17	18,39
É a que oferece curso pretendido em horário adequado	1,49	1,84
O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita	0,21	0,26
É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção etc.)	4,35	4,43
Na realidade, gostaria de estudar em outra universidade	1,34	1,02
Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições	15,70	16,75
Por ser pública, gratuita e de qualidade	56,04	48,28

Fonte: CVU/UEM 2018

A figura a seguir demonstra que, apesar de a maioria dos alunos que se desloca à cidade de Maringá, ser do estado do Paraná, o segundo estado atendido em quantidade de estudante é São Paulo, além das demais origens diversas (Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, entre outros):

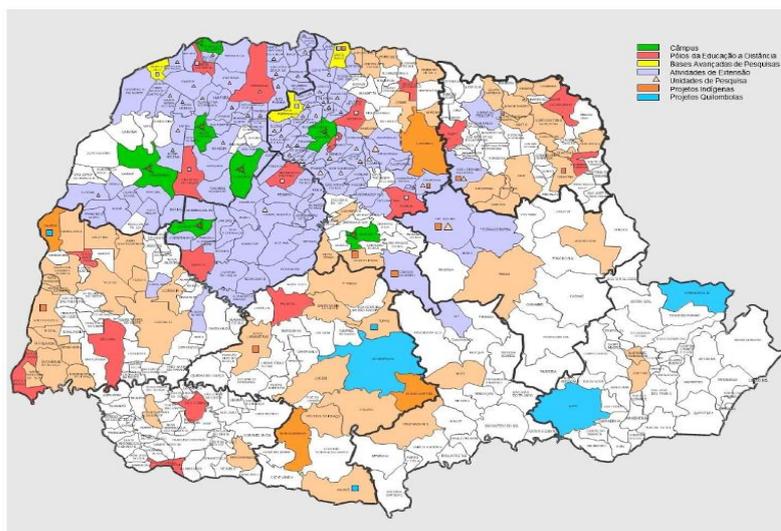
FIGURA 19 – ORIGEM DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO DA UEM (1992 a 2017)



Fonte: 4º Relatório de Autoavaliação Institucional UEM (2019)

Além disso, dentro do estado do Paraná, conforme o mapa a seguir demonstra, a IES possui diversos *campi* e unidades de apoio a seus estudantes e comunidades ao entorno:

FIGURA 20 – DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPI DA UEM



Fonte: 4º Relatório de Autoavaliação Institucional UEM (2019).

No que diz respeito aos programas institucionais desenvolvidos pela IES, destacam-se os programas voltados aos Direitos Humanos da UEM (projetos, programas e núcleos de pesquisa e extensão em direitos humanos), listados a seguir:

- Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB): desenvolve atividades de pesquisa e extensão universitária discutindo o preconceito e a discriminação racial contra a população negra e está em defesa de ações afirmativas que promova a igualdade entre todos os brasileiros;

- Coletivo Yalodê-Badá: é auto-organizado por jovens negros que pretendem pautar a temática racial dentro dos movimentos sociais, transformando e resistindo;

- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual (NUDISEX): estudos sobre questões relacionadas à sexualidade, a partir do ponto de vista de diversas áreas de conhecimento, considerando especificamente os aspectos da diversidade sexual; dos direitos da sexualidade e a discussão desses temas dentro das escolas;

- Núcleo Maria da Penha (NUMAPE): promoção de atendimentos, orientações e encaminhamentos de natureza jurídico-social a mulheres em situações de violência, notadamente no contexto de enfrentamento da Lei Maria da Penha;

- Programa Patronato de Maringá (PATRONATO): visa à fiscalização de penas e medidas alternativas em meio aberto, como também se destina à assistência ao egresso do sistema penitenciário e a reintegração social;

- Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE): realiza ações que buscam viabilizar o ingresso, a permanência e a terminalidade aos acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE);

- Programa Justiça Restaurativa e Cultura de Paz (PROPAZ): promove a Justiça Restaurativa como cultura de paz, em busca da pacificação e restauração das relações sociais conflitivas, por meio da responsabilização dos envolvidos e da reparação de danos;

- Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI): a Universidade Aberta à Terceira Idade através do Programa do Centro de Referência do Envelhecimento oferece atividades nas áreas de saúde, de orientação, de lazer e de convívio social para idosos;

- Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA): é direcionado para a pesquisa aplicada e a divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência;

- Núcleo de Estudos e defesa de direitos da infância e juventude (NEDDIJ): trabalha com questões que envolvam a concretização dos interesses da criança e dos adolescentes que têm seus direitos ameaçados ou violados e a promoção da defesa jurídica de adolescentes acusados de serem autores de atos infracionais;

- Comissão Universidade para Índios (CUIA): cuida do processo de ingresso e inclusão de alunos indígenas na universidade, bem como o acompanhamento didático-pedagógico até a conclusão do curso;

- Pró-mulher: realiza atendimento psicológico para mulheres vítimas de violência doméstica e seus familiares, assim como os agressores (UEM, 2022).

4.1.4 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *Campus Jacarezinho*)

De acordo com os dados disponibilizados no sítio eletrônico da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Norte do Paraná foi criada pela Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual nº 3.909/2008; possui sede na cidade de Jacarezinho, e *campi* nas cidades de Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio, reunindo as antigas instituições de ensino superior: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho - FAFIJA, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho - FAEFIJA, Faculdade de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI, Fundação Faculdades Luiz Meneghel - FFALM e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP. Possui organização na forma “multicampi” e é uma autarquia estadual, de regime especial, descentralizada geograficamente, e possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; A IES oferece 25 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e três cursos de pós-graduação *stricto sensu*: em Ciência Jurídica, Letras e em Agronomia.

Conforme informações do sistema e-MEC (BRASIL, 2021a), após a criação da Universidade, através da Lei Estadual acima citada, o credenciamento da UENP ocorreu por autorização de Decreto Estadual também anteriormente citado, no ano de 2008. Quanto à organização acadêmica, trata-se de uma Universidade e, relativamente à sua categoria administrativa, configura-se como uma instituição pública estadual. A IES possui credenciamento tanto para a modalidade presencial quanto EAD. Seus índices de qualidade do MEC podem ser resumidos da seguinte forma:

QUADRO 24 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – UENP (JACAREZINHO)

Índice	Valor	Ano
CI - Conceito Institucional:	-	-
CI-EaD - Conceito Institucional EaD:	4	2019
IGC - Índice Geral de Cursos:	4	2019
IGC Contínuo:	2.9790	2019

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso de Direito da UENP, que possui oferta apenas na modalidade presencial, foi autorizado em 1967, por meio da Lei Estadual nº 5.593, de 18 de julho de 1967, com implantação da primeira turma em 1970; em 1974 foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 74.030. O turno de oferta ocorre no período noturno, com um total de 70 vagas anuais autorizadas e uma carga horária mínima de 3.830 horas. O período de integralização do curso é de, no máximo, 5 anos. Relativamente aos índices de qualidade do MEC, segue a tabela indicativa das notas do ENADE, CPC, CC e IDD:

QUADRO 25 - ÍNDICES DE QUALIDADE DO MEC – CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO)

ENADE	5
CPC	4
CC	-
IDD	3

Fonte: BRASIL (2021a)

O curso possui a oferta anual de disciplinas, e, atualmente, carga horária (CH) total de 3.830 horas, assim divididas:

QUADRO 26 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO)

(continua)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP (Jacarezinho) 2022		
Período	Disciplina	CH
1º	Direito Constitucional I	30
1º	Sociologia Jurídica	30
1º	Teoria Geral do Direito	60
1º	História do Direito e Antropologia	30
1º	Metodologia Científica	30
1º	Ciência Política e Teoria Geral do Estado I	30
1º	Filosofia Jurídica	30
1º	Direito Civil I - Parte Geral	60
1º	CH TOTAL	300

QUADRO 26 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO)

(continua)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP (Jacarezinho) 2022		
Período	Disciplina	CH
2º	Ciência Política e Teoria Geral do Estado II	30
2º	Direito Constitucional II	30
2º	Criminologia	30
2º	Direito Civil II - Parte Geral	60
2º	Teoria Geral do Processo	60
2º	Direito Financeiro	30
2º	Direito Econômico	30
2º	Direitos Humanos e Fundamentais I	30
2º	CH TOTAL	300
3º	Processo Civil I	60
3º	Direito Penal I – Parte Geral	60
3º	Direito Civil III – Teoria Geral das Obrigações	60
3º	Direitos Humanos e Fundamentais II	30
3º	Direito Constitucional III	30
3º	Empresarial I	60
3º	CH TOTAL	300
4º	Processo Civil II	60
4º	Empresarial II	60
4º	Direito Civil IV – Contratos	60
4º	Direito Penal II – Teoria Geral da Sanção Penal	60
4º	Direito Constitucional IV	30
4º	Psicologia Jurídica	30
4º	CH TOTAL	300
5º	Direito Civil V - Responsabilidade Civil	60
5º	Direito do Trabalho I	60
5º	Direito Penal III - Parte Especial	60
5º	Processo Civil III	60
5º	Processo Penal I	30
5º	Recuperação Judicial e Falência	30
5º	CH TOTAL	300
6º	Direito do Trabalho II	60
6º	Direito Penal IV – Parte Especial	60
6º	Direito Civil VI – Direitos Reais	60
6º	Processo Penal II	30
6º	Processo Civil IV	60
6º	Métodos Alternativos de Solução de Conflitos	30
6º	CH TOTAL	300

QUADRO 26 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO)

(continuação)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP (Jacarezinho) 2022		
Período	Disciplina	CH
7º	Direito Administrativo I	60
7º	Direito Tributário I	60
7º	Direito Civil VII – Famílias	60
7º	Processo do Trabalho	30
7º	Processo Penal III	30
7º	Direito Digital e Tecnologias Disruptivas	30
7º	Direito Internacional Público	30
7º	CH TOTAL	300
8º	Direito Administrativo II	60
8º	Direito Tributário II	60
8º	Direito Civil VIII – Sucessões	60
8º	Deontologia e Ética Profissional	30
8º	Processo Penal IV	30
8º	Jurimetria	30
8º	Direito Internacional Privado	30
8º	CH TOTAL	300
9º	Teoria Geral de Interesses Difusos e Coletivos	30
9º	Direito Agroambiental	30
9º	Processo, Direitos Fundamentais e Efetividade da Justiça	60
9º	Função Polítca do Direito e Teorias da Constituição	60
9º	Direito e Vulnerabilidades	60
9º	Direito Previdenciário	30
9º	Flexibilidade Curricular: Disciplina Eletiva*	30
9º	CH TOTAL	300
10º	Flexibilidade Curricular: Campo do Direito**	300
10º	CH TOTAL	300
	CONTEÚDO CURRICULAR	3000
	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES (AAC)	200
	ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO (AEX)	400
	NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS	300
	TRABALHO DE CURSO - TC	100
	TOTAL	4000
*Flexibilidade Curricular - Disciplinas Eletivas:		
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30
	Direito e Arte	30
	Linguagem Jurídica	30

QUADRO 26 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO – UENP (JACAREZINHO)

(conclusão)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP (Jacarezinho) 2022		
Período	Disciplina	CH
	Direitos das Mulheres	30
	Direito Eleitoral	30
**Flexibilidade Curricular - Campo do Direito:		
Direito Privado	Direitos Humanos Aplicados	60
	Legislação Penal Especial Aplicada	30
	Métodos Alternativos de Solução de Conflitos Aplicados	60
	Processo Administrativo Aplicado	30
	Processo Constitucional Aplicado	60
	Processo Previdenciário Aplicado	30
	Processo Tributário Aplicado	30
Direito Público	Direitos da Personalidade	30
	Relações de Consumo Aplicadas	30
	Bioética e Biodireito	30
	Processo Civil Aplicado	60
	Relações Contratuais Aplicadas	60
	Processo do Trabalho Aplicado	30
	Métodos Alternativos de Solução de Conflitos Aplicados	60
TOTAL		300

Fonte: Sítio Eletrônico UENP (2022).

O Projeto Pedagógico do curso de Direito da UENP estabelece como área de concentração: “Teorias da Justiça: Justiça e Exclusão”. De acordo com o texto, tal área foi definida considerando a necessidade de transformação da região do norte pioneiro do Estado do Paraná, pois a influência do programa se estende pela mesorregião na qual o município de Jacarezinho está localizado, cuja população total é de aproximadamente 600 mil habitantes, e corresponde a 5% da população do Estado. No contexto dessa mesorregião e municípios do entorno, depreende-se a partir dos dados que:

[...] todos os municípios da região possuem população de menos de 50 mil habitantes, e nenhum deles exerce posição de destaque, do ponto de vista urbano, no Estado do Paraná.

De acordo com dados oficiais do governo do Estado, o IDH-M, em geral, é abaixo da média estadual. A taxa de frequência escolar tem média menor que a estadual, enquanto a mortalidade infantil, principalmente na parte sul da mesorregião, é maior que a média estadual. A região é economicamente dependente das atividades agrícolas, e, as indústrias regionais, em geral, são concentradas em segmentos com pouca capacidade de agregação de valor e de desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação.

Por essas razões, o norte pioneiro do Paraná já foi chamado de ramal da fome paranaense e é quase sempre lembrado por ser uma região de espacialidade insignificante do ponto de vista social, político e econômico (UENP, 2022, p. 19).

No que diz respeito ao cumprimento dos requisitos legais previstos na legislação em vigor, os seguintes conteúdos são previstos nas respectivas disciplinas:

QUADRO 27 - PREVISÃO DOS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO EM VIGOR PARA A GRADUAÇÃO – UENP (JACAREZINHO)

Relações étnico-raciais	As questões relativas às relações étnico-raciais serão abordadas nas ementas das disciplinas obrigatórias “História do Direito e Antropologia”; “Direitos Humanos e Fundamentais II”; “Sociologia Jurídica” e “Criminologia”.
Educação Ambiental	As questões relativas à Educação Ambiental serão abordadas nas ementas das disciplinas obrigatórias “Direito Agroambiental” e “Teoria Geral de Interesses Difusos e Coletivos”.
Educação em Direitos Humanos	As questões relativas à Educação em Direitos Humanos serão abordadas na ementa da disciplina obrigatória “Direitos Humanos e Fundamentais I”.
Libras	Libras é disciplina optativa a ser ofertada pelo Curso.
Estágio Curricular Obrigatório	O Estágio Curricular Obrigatório é componente curricular obrigatório do curso, conforme especificado em regulamento próprio.
Flexibilidade Curricular	A flexibilidade curricular é componente curricular com carga horária obrigatória do curso, conforme especificado em regulamento próprio.
Curricularização da Internacionalização	A Internacionalização do currículo está prevista na indicação de bibliografias em língua estrangeira de todas as disciplinas do curso
Atividade Curricular de Extensão	A atividade curricular de extensão é componente curricular com carga horária obrigatória do curso, conforme especificado em regulamento próprio.
Atividades Complementares	A carga horária relacionada às atividades complementares faz parte de componente curricular com carga horária obrigatória do curso.
Trabalho de Curso	O Trabalho de Curso é componente curricular com carga horária obrigatória do curso, conforme especificado em regulamento próprio.

Fonte: UENP (2022)

De acordo com o PPC, a concepção político-pedagógica do curso de Direito da UENP está alinhada com a Missão da UENP, prevista no PDI da Instituição: “Promover formação de excelência e produção do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, seguindo princípios éticos, inclusivos e sustentáveis, a fim de contribuir para o desenvolvimento regional e global” (UENP, 2019, p. 17). Ou seja, o motivo de existência do curso é para a produção do conhecimento científico nas suas mais diversas formas, e no processo de desenvolvimento regional e do Estado do Paraná, com participação ativa na formação de cidadãos integrais, buscando a melhoria na qualidade de vida, e seu objetivo:

O objetivo precípua deste curso e seu diferencial consistem no desenvolvimento da capacidade crítica de pensar mudanças, estimulando a capacidade criativa do acadêmico, como elemento inserido no papel de construir uma sociedade progressivamente mais justa, livre e solidária, capaz de promover uma reflexão crítica das estruturas fundamentais do Direito,

concebidas em uma ordem de Inclusões e Exclusões sociais, e a valorização permanente, como diretriz transdisciplinar, do direito constitucional e dos direitos humanos fundamentais (UENP, 2022, p. 24).

Já o perfil do egresso prevê:

[...] uma sólida formação geral, de base humanística e axiológica, que o levará a desenvolver capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, além de adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Deverá ainda desenvolver uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, no âmbito judicial ou extrajudicial, com a finalidade de atuar no exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

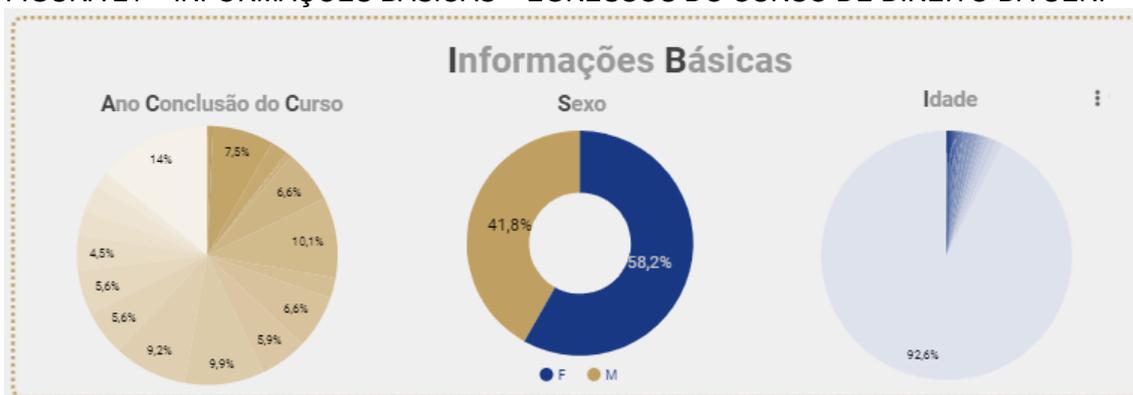
Levando-se em conta a inserção local, regional e global, procura-se garantir ao graduado qualidade da formação profissional numa dúplici dimensão: qualidade formal, que diz respeito ao conteúdo curricular e qualidade social, que corresponde ao envolvimento crítico com os problemas da sociedade, buscando-se formar, sobretudo, condutas éticas associadas à responsabilidade social e profissional.

Com a finalidade de difundir e aperfeiçoar a cultura técnico-científica na área do Direito, o Curso tem preparado os futuros profissionais para que possam difundir, através das mais diversas ocupações, os ideais de justiça e solidariedade, revelando um perfil que espelha os reflexos de um ensino comprometido com uma visão humanística (UENP, 2022, p. 24-25).

4.1.4.1 Perfil, projetos e programas institucionais da UENP - Jacarezinho

De acordo com os dados disponibilizados pela PROPAV (Diretoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação Institucional), no sítio eletrônico da UENP, e que refletem a atuação profissional e o perfil dos egressos, 58% dos egressos do curso de Direito da IES são mulheres de idades entre 21 de 45 anos:

FIGURA 21 – INFORMAÇÕES BÁSICAS – EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO DA UENP



Fonte: Painel dados de Egressos UENP (2022).

O impacto financeiro da graduação é o dado que mais chama a atenção, apresentando a comparação entre a faixa salarial anterior e posterior à graduação, conforme figura a seguir:

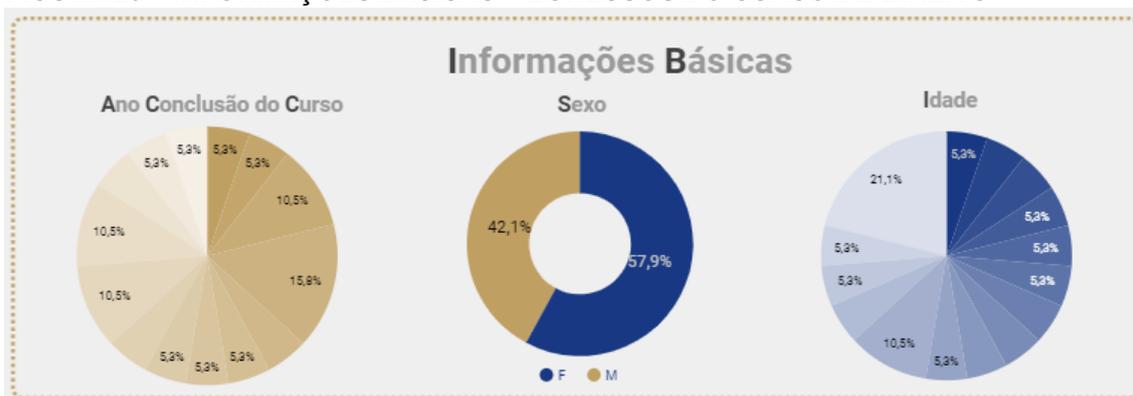
FIGURA 22 – IMPACTO FINANCEIRO DA GRADUAÇÃO - EGRESSOS DA UENP



Fonte: Painel dados de Egressos UENP (2022).

Especificamente quanto ao curso de Direito, os dados referentes aos egressos que responderam o questionário, revelam uma formação majoritariamente feminina (57,9%) e na faixa etária de 23 anos (21,1%):

FIGURA 23 – INFORMAÇÕES BÁSICAS – EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO



Fonte: Painel dados de Egressos UENP (2022).

O impacto financeiro da graduação de Direito revela o aumento significativo da renda dos egressos, conforme se vê a seguir:

FIGURA 24 – IMPACTO FINANCEIRO DA GRADUAÇÃO - EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO



Fonte: Painel dados de Egressos UENP (2022).

Relativamente às ações de sustentabilidade e atendimento comunitário da IES, de acordo com os dados publicados no último boletim da PROEC (pró-reitoria de extensão e cultura) da UENP, publicado em dezembro de 2019, a IES desenvolve diversas atividades com cunho social e comunitário, visando à integração institucional de seus discentes na realidade do entorno, conforme se verá a seguir:

- AMOVE (Ambulatório de Oftalmologia Veterinária): desde 2015, o projeto tem realizado atendimento especializado para tratamento de doenças e problemas relacionados aos olhos de animais domésticos e silvestres. Todas as sextas-feiras, uma equipe do Hospital Veterinário da UENP, em Bandeirantes, recebe animais de toda região norte do Paraná com problemas relacionados à oftalmologia;

- O projeto de extensão de Música do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná é realizado todas as sextas-feiras na Santa Casa de Misericórdia de Bandeirantes. Estudantes da graduação levam canções populares, religiosas e motivacionais para pacientes da Unidade de Terapia Intensiva (UTI), das enfermarias e, também, para os profissionais das equipes de saúde, momento de alento, acolhimento e bem-estar a todos;

- Projeto Papa-Léguas: promove exercícios de caminhada e corrida vinculado ao curso de Educação Física desde 2017;

- Programa de Extensão em Desempenho Motor, Esporte e Saúde: oferece aulas gratuitas de Mini Tênis para crianças;

- Projeto de Desenvolvimento Humano por meio de Atividades Físicas e Esportivas (Pro-DHAPE): programa de extensão que oferece diversas atividades às comunidades interna e externa, gratuitamente;

- O programa de extensão Pró-Aquática - curso de Educação Física: ofereceu, por sua vez, às comunidades interna e externa a possibilidade da prática acompanhada de atividades aquáticas;

- Projeto de extensão “Autismo e Discalculia - formação de professores de escolas de baixo IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) para o uso das tecnologias da informação e da comunicação”: realizou capacitação de docentes da rede pública para aprimorar a experiência de ensino a alunos com autismo e discalculia, transtornos que afetam o neurodesenvolvimento dos estudantes.

Destacam-se, ainda, os demais programas institucionais oferecidos pela IES, seja para a comunidade interna seja para a comunidade externa:

- NASP (Núcleo de Apoio Social e Psicológico): realizou, em caráter de extensão, oficinas com debates e produções artísticas em seis escolas estaduais, duas em cada comarca em que se encontra a UENP: Cornélio Procópio, Bandeirantes e Jacarezinho. Além do trabalho com a comunidade externa, o NASP também realizou ações que ofereceram apoio à comunidade acadêmica no intuito de prevenir a depressão, o suicídio e outros transtornos psicológicos. Em 2019, o Núcleo realizou, em Cornélio Procópio, 362 atendimentos; em Bandeirantes, 346; e em Jacarezinho 760, totalizando 1.468 atendimentos;

- NUMAPE (Núcleo Maria da Penha): realizou, no ano de 2019, diversas ações com a finalidade de conscientizar, combater e prevenir a violência contra a mulher. Dentre as várias ações feitas em 2019, o NUMAPE promoveu em novembro a campanha “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra a Mulher”, com diversas atividades. Uma delas teve como objetivo incentivar a independência financeira das mulheres vítimas de violência assistidas pelo projeto;

- NEDDIJ (Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude);

- PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária) - Fundação Araucária: tem por finalidade a concessão de bolsas a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação das instituições de ensino superior do Paraná, para desenvolvimento de atividades vinculadas à extensão universitária;

- PIBIS (Programa de Apoio à Inclusão Social) - Fundação Araucária: visa estimular ações de pesquisa e extensão por acadêmicos que são oriundos de escolas públicas. Com a implantação do sistema de cotas sociais e sociorraciais no vestibular, a UENP tornou-se apta a participar da Chamada Pública PIBIS Pesquisa e Extensão da Fundação Araucária (UENP, 2019).

Os dados apresentados refletem a associação entre as atividades acadêmicas curriculares e as extracurriculares, cujo escopo é não apenas garantir a transmissão de conhecimentos, habilidades e competências, como também o incentivo à pesquisa e à extensão, promovendo a integração da teoria e prática, e, em última instância, inserindo o aluno no contexto da sua realidade social local. E, nesse sentido, o próximo capítulo esmiuçarás tais atividades, com o intuito de identificar elementos formativos que possam levar a uma formação mais cidadã em cada uma das IES.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE OS ELEMENTOS INDICATIVOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ DO BACHAREL EM DIREITO

Esse capítulo tem por finalidade conduzir o processo de análise dos elementos anteriormente destacados, quais sejam: projetos pedagógicos dos cursos (PPC), ementários das disciplinas, projetos de ensino, extensão e pesquisa, programas desenvolvidos pelas IES listadas e seus planos de desenvolvimento institucionais (PDI), em busca de indicativos e referências que tenham o potencial de propiciar uma formação mais cidadã nos cursos de Direito das IES selecionadas no norte do Paraná.

Cumpra destacar que, em respeito à diversidade de fontes e o formato adotado por cada IES para a disponibilização de seus dados, o objetivo dessa análise não é comparar, mas sim descrever as informações disponibilizadas.

A partir da indissociável interlocução entre os pilares ensino, pesquisa e extensão, as categorias analíticas foram definidas a partir de quatro eixos de reflexão: a) perfil do egresso; b) currículo acadêmico; c) projetos de ensino, pesquisa e extensão; d) programas institucionais, conforme os quadros a seguir, por IES.

QUADRO 28 – EIXO DE REFLEXÃO: PERFIL DO EGRESSO POR IES (continua)

EIXO	PUC/PR	UEL	UEM	UENP
Perfil do egresso	<p>A proposta educacional visa ao saber jurídico a serviço da emancipação da pessoa humana, apto a cumprir uma função transformadora da sociedade.</p> <p>Para isso, seu objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades, com rigor científico e técnico, ao mesmo tempo crítico e reflexivo, comprometido com a ética humanista, na defesa de valores democráticos e da dignificação da pessoa humana.</p>	<p>O perfil profissional do curso de Direito da UEL é de bacharéis com visão crítica, ética, humanista e com sensibilidade social, e que reconheçam os contextos sociais, culturais, econômicos, negocial, político e filosófico, por meio da transdisciplinaridade, articulados com o contexto social, aptos à identificação de problemas, buscando soluções jurídicas e com foco na pacificação social.</p>	<p>O egresso do curso de Direito da UEM possui um perfil de formação genérica, mas que também garante a multiplicidade de oportunidades formativas. O perfil de formação é humanista, com foco nas constelações sócio-político-culturais, em constante tensão, crise e conflito; e, também, nas competências, habilidades e atitudes interconectadas, que se traduzem em condições de aprendizagem, de comunicação e interação.</p>	<p>O perfil do egresso do curso de Direito da UENP busca uma sólida formação geral, de base humanística e axiológica, que o levará a desenvolver capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, além de adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.</p>

QUADRO 28 – EIXO DE REFLEXÃO: PERFIL DO EGRESSO POR IES (conclusão)

EIXO	PUC/PR	UEL	UEM	UENP
Perfil do egresso	O perfil do egresso do curso de Direito da PUC/PR é o do profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de identificar e compreender as mudanças, e de propor soluções jurídicas para os problemas decorrentes; um profissional que percebe o Direito como objeto de permanente construção, e o compreende como via de transformação da realidade, fundamental às sociedades democráticas que se querem sustentáveis: social, cultural, ambiental, econômica e politicamente (PUC/PR, 2013, p.14 e p. 18).	O objetivo do curso é formar bacharéis em Direito com conhecimento para atuar nas mais diversas áreas jurídicas em uma sociedade mundialmente conectada e em constante transformação. O egresso do curso de Direito da UEL sairá preparado para a atuação profissional e pesquisa científica nas mais diversas áreas e atividades compreendidas em sua área de habilitação, amparado em uma postura reflexiva e visão crítica indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito (UEL, 2021, p. 12-13).	Compromete-se a adotar ação pedagógica que possibilite a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade em que se inserem atuando de maneira ética, competente, solidária e crítica no desempenho profissional, tendo assimilado os valores profissionais e éticos do curso e possibilite a formação de Bacharéis com visão interdisciplinar do Direito adequando sua formação profissional às necessidades do mercado de trabalho e às diversas realidades atuais, especialmente as locais e regionais (UEM, 2013, p. 6).	O objetivo do curso e seu diferencial consistem no desenvolvimento da capacidade crítica de pensar mudanças, estimulando a capacidade criativa do acadêmico, como elemento inserido no papel de construir uma sociedade progressivamente mais justa, livre e solidária, capaz de promover uma reflexão crítica das estruturas fundamentais do Direito, concebidas em uma ordem de Inclusões e Exclusões sociais, e a valorização permanente, como diretriz transdisciplinar, do direito constitucional e dos direitos humanos fundamentais (UENP, 2022, p. 14 e p. 24).

FONTE: A autora (2022)

O item “a”, expresso a partir dos objetivos dos cursos de Direito das IES listadas, bem como perfil do egresso por eles pretendido, possuem diversos pontos de assonância, tais como: a formação humanista, crítica e reflexiva, com foco nos contextos sociais de onde estão localizados; interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade também apareceram nos objetivos dos cursos, de forma a privilegiar as interações entre os diferentes campos do conhecimento; por fim, valores como a ética humana e profissional também apareceram nos objetivos/perfil pretendido pelo curso.

Tais definições levam à constatação de que, mais do que atender a Resolução nº 5/2018 do CNE/CES, a pretensão dos cursos de Direito das IES listadas é formar um bacharel com formação geral e humanística, mas que também contribua para a sociedade/comunidade em que está inserido, que compreenda e se adapte às

mudanças e aos contextos sociais e políticos que se imponham, estando apto a atuar nas mais diversas áreas do Direito, inclusive na pacificação dos conflitos; é dizer, um estudante consciente das demandas sociais – locais e regionais - e participante de projetos envolvendo a comunidade do seu entorno.

Já em relação ao item “b”, qual seja, currículo acadêmico, as disciplinas do eixo de formação geral estão listadas por IES, conforme se vê no quadro a seguir:

QUADRO 29 – EIXO DE REFLEXÃO: CURRÍCULO ACADÊMICO – DISCIPLINAS DO EIXO DE FORMAÇÃO GERAL POR IES

EIXO	PUC/PR	UEL	UEM	UENP
Curriculo acadêmico – disciplinas do eixo de formação geral	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Democráticos e Participação Política - História e Socioantropologia do Direito - Filosofia - Direitos Humanos e Interpretação dos Discursos Jurídicos - Ética - Soluções Alternativas de Conflitos - Direito e Novas Tecnologias - Direito Internacional e Globalização - Direito Econômico e Regulação - Direito Socioambiental e Sustentabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios de Economia - História do Direito - Filosofia do Direito - Psicologia Social e Institucional - Sociologia - Antropologia - Filosofia e Argumentação - Ética - Gestão de Conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência Política e Direitos Fundamentais - Filosofia do Direito e Ética - História do Direito - Sociologia - Economia - Psicologia e Antropologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência Política e Teoria Geral do Estado I e II - Filosofia Jurídica - Psicologia Jurídica - Direito Econômico - Direito Financeiro <p><u>Relações étnico-raciais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - História do Direito e Antropologia; - Direitos Humanos e Fundamentais II; - Sociologia Jurídica; - Criminologia. <p><u>Educação ambiental:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito Agroambiental; - Teoria Geral de Interesses Difusos e Coletivos. <p><u>Educação em Direitos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos e Fundamentais I.

FONTE: A autora (2022)

Pôde-se constar, a partir dos PPC, que todos os currículos acadêmicos possuem disciplinas de formação geral, conforme disposição do art. 5º, da Resolução nº 5/2018 do CNE/CES. Tais disciplinas, responsáveis por inserir na formação do bacharel os elementos fundamentais da relação do Direito com o conhecimento filosófico e humanístico, as ciências sociais e as novas tecnologias da informação, estão expostas nas matrizes sob a forma de disciplinas amplas e gerais, como Antropologia, Sociologia e Filosofia, cujas ementas abarcam, entre outros, temas

como a interdisciplinaridade (interface do direito com outras disciplinas), enaltecendo a visão humana e as diferenças socioculturais na interpretação jurídica, e apresentando o compromisso com as questões sociais contemporâneas: novos sujeitos e novos direitos, transformações sociais e jurídicas, relações étnico-raciais, etc.

Os projetos de ensino e pesquisa, de cada IES, componentes do item “c”, estão dispostos nos Quadros 30 e 31:

QUADRO 30 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE ENSINO POR IES

EIXO	UEL	UEM
Projetos de ensino*	<ul style="list-style-type: none"> – Lex - empresa júnior de direito da Universidade Estadual de Londrina – Carreira jurídica <i>in loco</i> – Programa de formação complementar em direito internacional dos direitos humanos e mecanismos de solução de conflitos – Programa de formação complementar no ensino de graduação em refúgio, asilo político e migrações. – Redes e mídias sociais digitais do escritório de aplicação de assuntos jurídicos – Disseminação de trabalhos de conclusão do curso de graduação em direito: processo de integração da comunidade acadêmica interna e externa – Revista do direito público da UEL – Capacitação discente para o processo judicial eletrônico – Revista <i>scientia iuris</i> – Programa de formação complementar em ciências criminais – Redes e mídias sociais digitais da <i>lex</i> - empresa júnior de direito da UEL – <i>Ex libris</i> - preservação de livros clássicos de direito 	<ul style="list-style-type: none"> – Sustentação oral em sessão de julgamento de recurso cível – Devires nômades – Julgamento simulado de recurso cível perante o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. – A interface entre o direito material e os procedimentos especiais regulados pelo código de processo civil. – Atualidades dos direitos e garantias fundamentais - perspectivas para o século XXI – Grupo de investigação sobre punição (GIP) – Grupo de estudos em filosofia do direito – <i>kinesis</i> – Núcleo de estudos penais – NEP – Mesa de estudos e debates: pensando os direitos da criança e adolescente

*PUCPR e UENP: Dados não disponibilizados.

FONTE: A autora (2022)

Apesar de nem todas as IES possuírem os dados de seus projetos disponibilizados em seu sítio eletrônico, os projetos listados, que refletem os projetos em andamento da UEL e da UEM, refletem temáticas importantes para temas sociais, tais como o ensino de graduação em refúgio, asilo político e migrações, e o projeto sobre as atualidades dos direitos e garantias fundamentais do século XXI.

QUADRO 31 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE PESQUISA POR IES (continua)

EIXO	UEL	UEM	UENP
objetos de pesquisa*	<ul style="list-style-type: none"> - A judicialização da saúde: acesso a medicamentos no Município de Londrina - Execuções judiciais bancárias e <i>duty to mitigate the loss</i> - Do acesso à justiça no direito das famílias - Responsabilização civil e dano: instrumentos e critérios adequados à parametrização do quantum ressarcitório - Negócios biojurídicos: as tecnologias e o direito civil - Transgeneridade e o direito ao nome - Processo civil transindividual: novas perspectivas de sua utilização na solução de conflitos envolvendo negócios jurídicos. - Da insuficiência da eficácia ressarcitória da responsabilidade civil no Brasil e suas consequências para quantificação do dano - Contratualização das relações familiares e das relações sucessórias - Fundamentos da autonomia e os movimentos sociais: (des)construção dos sujeitos de direitos (trâmite interno). - Negócios jurídicos virtuais: empresas, tecnologia, suas relações e interfaces - Processos estruturais - Atividade recursal extraordinária. A transindividualidade da atividade recursal excepcional após o advento do Código de Processo Civil de 2015 - Evolução jurisprudencial em matéria penal – uma análise a partir dos crimes de peculato, corrupção e concussão entre os anos 2010-2014 no STJ e STF. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios contemporâneos do direito das famílias e do direito sucessório - Direitos da personalidade no meio ambiente de trabalho e o que revela a jurisprudência dos tribunais regionais do trabalho - Algoritmos preconceituosos? O uso inteligência artificial na aplicação da pena - O direito e o seu fim (a coisa justa): por uma compreensão integral do direito, a partir do pensamento da tradição clássica aristotélico-tomista e da jurisprudência romana - Direito a ser pessoa: uma crítica intuitiva à idolatria do formalismo jurídico - <i>Mature minor doctrine</i>: o consentimento da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro - Contrabuso: estratégias de identificação e enfrentamento do assédio sexual no contexto universitário - Desafios do Estado moderno no século XXI - Normatização do educador social no Brasil - Ciência e o direito: respeito à pessoa como exceção da exceção - Sistemas de proteção de vulnerabilidades: a gramática jurídica da diversidade e da tolerância - Estudo sobre o acesso à justiça, como direito e garantia fundamental, envolvendo a tutela das vulnerabilidades – versão II - Pesquisa bibliográfica em direito sistêmico - Crimes multitudinários no âmbito do processo penal coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - O Poder Judiciário do Paraná: entre a história e a memória - Responsabilidade internacional do Estado e direitos humanos - Rotinas trabalhistas: direitos e deveres vol. IV - O ensino do direito por meio da literatura fantástica no ensino fundamental II e médio - O ato de sangrar com dignidade: entraves sociais, políticos e culturais - Constituição, educação, relações de trabalho e organizações sociais - GP Certos - O Estado se omite, a literatura fala: a afirmação dos direitos da mulher numa perspectiva multidisciplinar - Intervenção do estado na vida do preso: o que há por trás do encarceramento em massa? - Políticas públicas e direitos sociais - Eficácia dos direitos fundamentais no Brasil - Direitos fundamentais e a sistematização precedentalista vinculante no Brasil - Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo - Ideologia do estado e estratégias repressivas - A intervenção do estado na vida das pessoas - Democracia e direitos fundamentais - Abre alas para a resistência: os sambas-enredo como marcador cultural das minorias - Direitos: estado e bioética - Globalização, violência e direito

QUADRO 31 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE PESQUISA POR IES

(continuação)

EIXO	UEL	UEM	UENP
Projetos de pesquisa*	<ul style="list-style-type: none"> – Perspectivas do direito internacional contemporâneo nas relações sociais, políticas e negociais da atualidade: utilização dos meios alternativos de solução de conflitos. – Perspectivas do direito internacional contemporâneo nas relações de impacto entre empresas transnacionais, o meio ambiente e direitos humanos – Instrumento de incentivo à proteção do meio ambiente nos negócios jurídicos da administração pública: licitação sustentável – Direito à cidade e justiça ambiental: teoria e prática – Perspectivas do direito internacional contemporâneo: (in)certezas – um mudo em transformação e os desafios para a pacificação social e a segurança jurídica. – Contribuição à história do direito público: relações econômicas no estado constitucional – o Brasil e o desafio do desenvolvimento para a construção dos direitos sociais. – Mediação como instrumento de resolução de conflitos contratuais no comércio internacional – O constructivismo lógico-semântico II – Intervenção do Estado sobre o domínio econômico em face Constituição Federal de 1988: possibilidades de reconfiguração das relações entre estado e mercado 	<ul style="list-style-type: none"> – Música e direito: conceitos, teorias e práticas – aproximações possíveis, tensões diferenciais, multiplicidade em conexões díspares – Política urbana e direito à cidade: ações e instrumentos para a cidade democrática – Os limites jurisdicionais do juiz das garantias no processo penal brasileiro – Produtos alimentícios de origem animal produzidos de forma artesanal: novo marco legal e (des)estruturação da fiscalização 	<ul style="list-style-type: none"> – Desempenho acadêmico de alunos cotistas da UENP e estudos sobre a (re)educação das relações étnico-raciais numa perspectiva decolonial

QUADRO 31 – EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE PESQUISA POR IES

(conclusão)

EIXO	UEL	UEM	UENP
	<ul style="list-style-type: none"> – A função do Conselho de Recursos do Seguro Social (CRSS) como órgão jurisdicional dentro da estrutura da previdência social (trâmite interno). – Sanções reputacionais no comércio internacional de commodities agrícolas: análise da eficácia à luz dos custos de transação – Estado e subdesenvolvimento: considerações para um pensamento autêntico – Interações entre o direito internacional dos direitos humanos e o direito interno – História dos pensamentos criminológicos – Estudo sobre a aplicação judicial da lei de introdução às normas do direito brasileiro (LINDB) – Interação entre universidades e empresas: possibilidades trazidas pelo marco legal de ciência tecnologia e inovação nos contratos administrativos no âmbito das IES paranaenses. – Perspectivas do direito internacional contemporâneo: (in)certezas – um mudo em transformação e os desafios para a pacificação social e a segurança jurídica III 	–	–

*PUC/PR: Dados não disponibilizados.

FONTE: A autora (2022)

O maior número de projetos disponibilizados no sítio eletrônico das IES foram projetos de pesquisa, fortalecendo, assim, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como a relevância da contribuição das universidades na produção de conhecimento científico.

Os projetos foram listados por temática e/ou departamento (direito público e privado), considerando apenas aqueles em andamento. E, nesse passo, destacam-se os projetos que trazem temáticas sobre as vulnerabilidades, a diversidade e

(in)tolerância, os movimentos sociais, bem como os entraves ainda existentes para se garantir, jurídica, social, política e culturalmente, a dignidade e cidadania dos novos sujeitos de direito (“Fundamentos da autonomia e os movimentos sociais: (des)construção dos sujeitos de direitos”, “Sistemas de proteção de vulnerabilidades: a gramática jurídica da diversidade e da tolerância”, e “O ato de sangrar com dignidade: entraves sociais, políticos e culturais”).

Desse modo, consoante os índices de IDH dos municípios nos quais se encontram as IES em destaque (Jacarezinho, Londrina e Maringá), bem como a taxa de analfabetismo – em especial na cidade de Jacarezinho (9,04 se comparada à média paranaense de 6,28) e, ainda, o percentual de pessoas sem renda, quando se considera a renda per capita nos domicílios particulares (entre 1 a 2%), constata-se que o desenvolvimento de projetos voltados às comunidades não são apenas importantes, mas necessários ao desenvolvimento comunitário, contribuindo com informações e a oferta de serviços em favor da sociedade na qual as IES estão inseridas.

A indispensável associação entre a realidade social e a academia, com o estudo, análise e desenvolvimento de projetos sobre a emancipação dos sujeitos de direitos, favorecem, por si só, a existência de elementos formativos que voltam o olhar do bacharel em formação para a cidadania em sua nova concepção – a multicultural.

Além dos projetos de ensino e pesquisa, voltados, precipuamente, ao público interno e à formação dos bacharéis em Direito, destacam-se, ainda, os projetos de extensão e programas institucionais desenvolvidos pelas IES, e que promovem atendimentos externos, gratuitos e de cunho social, permitindo aos estudantes uma interlocução da teoria com a prática. Os projetos com a situação “em andamento” seguem listados nos Quadros 32 e 33:

QUADRO 32 - EIXO DE REFLEXÃO: PROJETOS DE EXTENSÃO POR IES

EIXO	UEL	UEM	UENP
Projetos de extensão*	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivos e direitos humanos: assessoria jurídica para grupos sociais que atuam sob princípios democráticos de organização e nas perspectivas do associativismo e ou cooperativismo na região metropolitana de Londrina - Das medidas de cautela na prisão em flagrante e a aplicação da lei de execução penal à comunidade carcerária da comarca de Londrina. - Apoio à análise de multas ambientais junto ao CONSEMMA - Conselho Municipal do Ambiente - Apoio às vítimas da violência protagonizada pelas forças de segurança - polícias e guarda municipal - em Londrina/PR - Direito da UEL: trajetória histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Justiça, Negócios, Finanças e Cidadania: a UEM ouvindo a população no seu dia-a-dia - Canal Youtube "professora Gisele Mendes" (conteúdo jurídico-penal de natureza acadêmica) - Organização e manutenção da home page do ddp (departamento de direito público) – UEM - Grupo de diálogo universidade-cárcere-comunidade (GDUCC) - Clínica criminal. - <i>Themis</i> - empresa júnior de direito da Universidade Estadual de Maringá - Justiça restaurativa e sistemas alternativos de soluções de conflitos - Os direitos de cidadania e o meio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritório modelo itinerante UENP: a advocacia criminal ao alcance de quem precisa - Escritório modelo UENP com atividades relativas aos direitos trabalhistas - Observatório de bioética e justiça - Ensino superior, UENP e você: conhecimento e (trans)formação

*PUC/PR: Dados não disponibilizados.

FONTE: A autora (2022)

Os projetos listados, que estão em andamento nas IES listadas, refletem a abordagem de temas fundamentais para o desenvolvimento das localidades nas quais os *campi* estão inseridos, enfatizando temas locais e regionais, favorecendo, ainda, as demandas do entorno.

Considerando a temática desse trabalho e a necessidade do olhar aos novos direitos e às “novas cidadanias”, destacam-se o projeto voltado aos direitos coletivos de grupos sociais nas perspectivas do associativismo e cooperativismo, desenvolvido pela UEL; o projeto com o olhar para o tema da Justiça, Negócios, Finanças e Cidadania, assim como para os direitos de cidadania e o meio ambiente, e, também o projeto voltado à justiça restaurativa e aos sistemas alternativos de soluções de conflitos, desenvolvidos pela UEM; e, por fim, o escritório modelo itinerante, proposto pela UENP.

Vale destacar, ainda, pela relevância dos temas, alguns dos projetos de extensão concluídos, tais como o Programa Pró-Egresso e o Projeto Patronato, da UEL. O primeiro ocorreu de 1994 a 2001, e tinha por objetivo atuar sobre a questão da criminalidade, promovendo a assistência jurídica e psicossocial de apenados e

egressos de instituições prisionais (provenientes do regime aberto e regime fechado) e de seus familiares, de forma a buscar a diminuição da reincidência criminal; o segundo ocorreu de 2014 a 2020 e tratava-se de um projeto interdisciplinar, envolvendo quatro cursos: direito, pedagogia, psicologia e administração de empresas, com o objetivo de estabelecer um elo entre os egressos do sistema carcerário e a sociedade, através de ações de humanização, ressocialização, formação, organização e conscientização. Tais projetos também foram desenvolvidos pela UENP, tanto o projeto Pró-Egresso quanto o Projeto Patronato, este último nas cidades de Jacarezinho (de 2012 a 2016) e Santo Antônio da Platina (de 2017 a 2019).

A UEM também promoveu o projeto de extensão “Direito, cidadania e acesso a justiça: Um direito social na perspectiva da dignidade da pessoa humana e sua valorização”, que ocorreu de 2012 a 2018, e tinha como objetivo o atendimento às pessoas carentes em alguns bairros da cidade de Maringá, com objetivo de informar e esclarecer familiares de alunos matriculados sobre interesses jurídicos sobre cidadania, acesso à justiça e direito.

Já os programas institucionais, cujas atividades são desenvolvidas de forma constante pelas IES, estão retratados na planilha a seguir:

QUADRO 33 – EIXO DE REFLEXÃO: PROGRAMAS INSTITUCIONAIS POR IES

EIXO	PUC/PR	UEL	UEM	UENP
Programas institucionais	<ul style="list-style-type: none"> – Projeto Comunitário – NPJ - Núcleo de Práticas Jurídicas 	<ul style="list-style-type: none"> – NEDDIJ - núcleo de estudo e defesa dos direitos da infância e juventude – EAAJ - Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos – NUMAPE - Núcleo Maria da Penha: Resgate da Dignidade da Mulher na Violência Doméstica 	<ul style="list-style-type: none"> – NUMAPE -projeto de extensão sobre a lei Maria da Penha – NEDDIJ - Núcleo de estudos e defesa de direitos da infância e da juventude – – PROPAZ – Programa Justiça Restaurativa e Cultura de Paz – NPJ - Núcleo de Práticas Jurídicas 	<ul style="list-style-type: none"> – NEDDIJ - Programa: núcleo de estudos e defesa de direitos da infância e da juventude – NUMAPE - Programa de extensão núcleo Maria da Penha – NPJ - Núcleo de Práticas Jurídicas

FONTE: A autora (2022)

Além do Núcleo de Práticas Jurídicas – NPJ (chamado de Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos – EAAJ - na UEL), que é requisito obrigatório pela DCN do curso de Direito e, portanto, presente em todas as IES, destacam-se outros programas institucionais, igualmente importantes, e desenvolvidos de forma

interdisciplinar, como é o caso do NUMAPE e NEDDIJ, presentes nas IES públicas. Na UEM, o PROPAZ – Programa Justiça Restaurativa e Cultura de Paz também enaltece novas formas de lidar com os conflitos sociais, apresentando soluções alternativas aos métodos tradicionais. Por fim, o Projeto Comunitário da PUC/PR apresenta ampla margem de diversificação em suas atividades, atendendo a demandas sociais emergentes – regionais e locais – o que reforça o papel social da universidade e sua integração com a comunidade na qual está inserida.

A partir dos dados apresentados e discutidos nesse capítulo e, de acordo com a Resolução nº 5/2018, do CNE/CES, tem-se como necessária uma formação que esteja articulada à realidade, através do ensino, pesquisa e extensão, o que, além de se traduzir como estratégia de formação cidadã, também expressa o compromisso social da universidade.

Não é demais mencionar, também, o teor do artigo 3º, da Resolução nº 7/2018 do CNE/CES, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Tal Resolução define a Extensão como um: “[...] processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018b).

Já os artigos 5º e 6º estabelecem, a concepção e prática das diretrizes e dos princípios da extensão na educação superior, respectivamente:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; [...]

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da Extensão na Educação Superior:

- I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente,

saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; [...] (BRASIL, 2018).

O referido documento é um guia norteador da atuação das IES no planejamento e promoção de atividades de intervenções vinculadas à formação do estudante e que envolvam a comunidade externa (art. 7º da mesma Resolução), o que pode se tornar mais um guia norteador para a previsão de elementos formativos cidadãos na formação jurídica.

Conforme as atividades desenvolvidas pelas IES, listadas nesse capítulo, pode-se constatar que o papel e a influência da universidade vão muito além da sala de aula, impactando as comunidades e o entorno de onde estão localizadas, pelo estabelecimento de um vínculo com a sociedade. Tais iniciativas, além de contribuir para a formação integral e cidadã do estudante, também reforçam o compromisso das IES para a conscientização e produção de mudanças nos setores sociais.

Tais atividades se coadunam com o conceito de cidadania perpetrado por Cortina (2005), cuja definição extrapola o sentido político e incorpora o papel do cidadão civil e econômico, ou seja, aquele que contribui com a sua comunidade por meio do exercício de uma atividade profissional - chamada por ela de atividade social.

Cumprido salientar, nesse sentido, que apesar de a educação não instituir, por si só a cidadania - conforme ensina Saviani (2013) - ela é o condutor para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. Assim, os pilares da Universidade, representados pelo ensino, pesquisa e extensão, representam uma verdadeira atividade mediadora das práticas sociais.

Nesse mesmo sentido, os ensinamentos de Tardif (2022) reiteram que a formação docente deve ser plural, prescindindo tanto da prática profissional quanto da prática cotidiana, os chamados por ele de “saberes experienciais”.

Portanto, o desenvolvimento e variedade de atividades desenvolvidas pela IES, com propósitos voltados para a realidade local e regional, bem como a incorporação das – necessárias - atividades complementares ao pilar do ensino, conduzem à formação de profissionais atentos, com um olhar para as novas necessidades e direitos, de forma a não reproduzirem, socialmente, as práticas incorporadas à realidade na qual estão inseridos.

CONCLUSÃO

A partir do ideário de que o conteúdo do que seja “cidadania” possa variar, conforme o tempo, espaço e de acordo com o nível de desenvolvimento social, a definição de cidadania também deve se desenvolver, incorporando novos direitos e perspectivas.

Desde a origem do conceito moderno de cidadania, e que definia três etapas para a aquisição da cidadania - direitos civis, direitos políticos e direitos sociais (MARSHALL, 1950), muito se evoluiu no que tange ao alcance de sua aceção. Contemporaneamente, a cidadania refere-se às lutas concretas que garantem a multiplicidade de culturas, direitos diferenciados - mesmo àqueles que não sejam membros do Estado no qual estão inseridos geograficamente - especialmente às minorias, e o estabelecimento de uma rede de solidariedade e apoio, com o reconhecimento e promoção dos direitos emergentes.

Nesse sentido, o papel de uma educação cidadã, ou seja, voltada à comunidade e ao desenvolvimento de práticas sociais, torna-se fundamental, pois estabelece o vínculo e a aproximação das instituições de ensino (escolas e universidades) com as comunidades locais. Sob essa ótica e com o objetivo de promoverem atividades mediadoras de práticas sociais, os temas a serem trabalhados por ela devem gravitar, de forma holística, por diversas dimensões, dentre as quais: educação para a paz, democracia, direitos humanos, tolerância, respeito ao meio ambiente e sustentabilidade, etc., pois, dentro do curso educativo, a Universidade assume o papel de instituição social e histórica, já que expressa, em seu bojo, as esferas da vida em sociedade e contribui para o processo evolutivo dessa última (CHAUÍ, 2001ab; DIAS SOBRINHO, 2000).

Não é demais antever, nesse processo, as nuances da formação do bacharel em Direito, cuja origem remonta a 1827, com a criação dos primeiros cursos jurídicos brasileiros, período em que o propósito da implantação de tais cursos objetivava a instrução dos administradores do Império, com a inclusão dos filhos dos latifundiários na vida pública (MOSSINI, 2010).

As diversas reformas ocorridas no ensino jurídico, passando pelos métodos de ensino adotados pelas instituições de ensino, culminaram, em 1962, no currículo mínimo nos cursos de Direito, pois a primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional) atribuiu às universidades autonomia para a definição da matriz curricular.

Se a autonomia universitária, por um lado, favoreceu a autorganização das instituições e a simplificação do concurso vestibular, por outro, impulsionou o grande aumento das faculdades e dos cursos universitários - o número de faculdades de Direito dobrou de 61 para 122 (BRASIL, 2012), mesmo sob a égide do regime militar (de 1964 a 1985).

Após a reabertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a expressiva expansão de cursos e instituições de Direito culminou numa ampla atuação regulatória, destacando-se: a Portaria nº 1.886, do Conselho Nacional de Educação, em 1994; sua sucessora, a Resolução nº 9, do Ministério de Educação, em 2004; e a atual e vigente Resolução nº 5/2018 do CNE/CES/MEC.

A primeira, considerada a “Carta Magna do ensino jurídico” (MELO FILHO, 1995), definiu a carga horária mínima de 3.300 horas para o curso, 300 horas de atividades práticas, reais e simuladas, e estabeleceu a obrigatoriedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, postura que demonstrou a preocupação de se articular o ensino com as demais esferas de formação, e a necessidade da vivência do estudante com a realidade, com a aplicação prática dos conteúdos teóricos absorvidos no percurso formativo.

Já a segunda, ocorrida após a edição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 1996, delimitou os critérios para a construção dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Direito, que deveriam considerar a concepção e objetivos do curso, a sua contextualização e inserção institucional, política, geográfica e social, as condições objetivas de oferta e a vocação do curso (MEC, 2004). Tal determinação passou a exigir dos cursos uma coerência do seu propósito de existência com o contexto da sua realidade local e regional, estabelecendo as articulações necessárias para a sua inserção na sociedade, de modo que permaneceu vigente por 14 anos, até ser substituída pela atual e vigente Resolução nº 5/2018, definidora das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no curso de graduação em Direito.

A última Resolução estabeleceu 3 perspectivas formativas para o bacharel em Direito: formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional; na primeira, caminhou no mesmo sentido da Resolução nº 1/2012, a qual fixou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; de fato, as novas DCN, estabeleceram, dentro da formação geral, a previsão de conteúdos transversais

obrigatórios, como a educação para a cidadania, com a presença dos temas: educação ambiental; educação das relações étnico-raciais; educação em direitos humanos; educação em políticas de gênero; entre outros (RODRIGUES, 2021).

Importante salientar, ainda, o impacto da criação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio do Decreto nº 19.408/30; do Exame de Ordem, por meio da Lei nº 4.215/63; e do Estatuto da Advocacia e da OAB, e regulamentação do Exame de Ordem, pela Lei nº 8.906/94.

Também deve-se ressaltar o papel da Portaria nº 5/1995, do Conselho Federal da OAB, que definiu critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, chancelando, assim, a atuação da OAB na fiscalização do ensino jurídico, através da Comissão de Ensino Jurídico (CEJ).

Ademais, o “Selo OAB Recomenda”, programa criado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2001, conjuga os dois fatores, quais sejam: o índice de aprovação no Exame de Ordem, aplicado pela OAB, e o resultado do Conceito ENADE, aferido pelo INEP/MEC. Apesar de o selo contemplar, parcialmente, resultados do exame aplicado pela própria OAB e que avaliam - ao menos na primeira fase do exame - a absorção de informações puramente objetivas, não se podem descartar os resultados dessa análise no contexto da avaliação das IES e de seus cursos de Direito. De fato, embora ainda sejam necessários outros critérios para a mensuração de conhecimentos e habilidades externas ao contexto da formação desses estudantes, como, por exemplo, a contribuição das atividades extracurriculares, como ponto de partida, o referido Selo pode contribuir para a definição de critérios norteadores tanto à abordagem técnica quanto aos aspectos externos aos conhecimentos específicos do curso de Direito.

A Lei nº 9.131 de 1995, que, posteriormente, deu origem ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), criado para avaliar os egressos dos cursos superiores, instituiu as Câmaras do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma responsável pelo ensino básico e uma responsável pelo ensino superior (CES); o que culminou, em um segundo momento, na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/04, o qual instituiu o ENADE.

Conforme as diretrizes criadoras deste último, o objetivo do exame, além de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, é também aferir as

habilidades decorrentes da evolução do conhecimento e as competências para a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de uma ou outra profissão, ou seja, temas ligados à realidade brasileira e mundial, e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004). Tal postura denota um olhar para fora do âmbito da formação, direcionando-o para temas da realidade e não necessariamente incluídos, formalmente, nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Outro passo importante na definição de novos caminhos a serem trilhados pelos bacharéis de Direito foram: a Resolução nº 5/2018 do CES/CNE, que instituiu as novas DCN do curso; e a Resolução nº 7/2018 do CES/CNE, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior.

As DCN vigentes para o curso do Direito, estabelecidas na primeira Resolução, representam orientações gerais para a definição do perfil do curso de graduação, estabelecendo o conteúdo a ser, necessariamente, abordado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em especial: o perfil do graduando, a concepção do seu planejamento estratégico e os valores pretendidos pelo curso, bem como sua inserção institucional, política, geográfica e social (MEC, 2008). Já as diretrizes para a extensão na educação superior, previstas na segunda Resolução, são um norteador das atividades que devem se integrar à matriz curricular e à organização da pesquisa, através de um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promova a interação entre as IES e a sociedade.

É notório que apenas a alteração das DCN e outras normativas instituidoras de alterações curriculares não serão suficientes para promover as mudanças necessárias no perfil das IES e dos estudantes, mas elas, de fato, representam o primeiro passo para os próximos que devem se seguir; nesse processo, espera-se que as IES, com a compreensão dos ditames objetivos das normas reguladoras, adaptem-nas à sua realidade local e incorporem-nas às suas atividades acadêmicas docentes e discentes, curriculares e extracurriculares.

Contemporaneamente, conforme os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, de 2019, o curso de Direito é o que possui o maior número de estudantes matriculados no Brasil, com 831.350 matrículas, o que representa 9,7% do total geral. No estado do Paraná, o curso possui 48.673 matrículas.

E em se tratando das instituições de ensino superior, são 2.608 no Brasil, sendo 302 públicas e 2.306 privadas; destas, 1.234 ofertam cursos de Direito, sendo

102 públicas e 1.132 privadas. No Paraná, são 191 IES, sendo 14 públicas e 177 privadas.

A análise das IES que ofertam o curso de Direito no Norte do Paraná, contempladas num grupo de 97 instituições que ofertam 144 cursos de Direito (88 instituições privadas e 9 instituições públicas) no estado, demonstrou que, em 2022, apenas 17 cursos do Paraná (9 de instituições privadas e 8 de instituições públicas) foram considerados como destaque e receberam o Selo “OAB Recomenda”, outorgado pelo Conselho Federal da OAB, ou seja, considerando os critérios adotados por ele para tal chancela. Dos 17, 5 cursos, de 4 IES, estão localizados em municípios do norte do Paraná, sendo eles: Jacarezinho (UENP), Londrina (UEL e PUC/PR) e Maringá (UEM e PUC/PR).

Ao se considerar o retrospecto de concessão de tal Selo, as IES UENP, de Jacarezinho, UEL, de Londrina, e UEM, de Maringá, foram contempladas em todas as 7 edições (2001, 2004, 2007, 2012, 2016, 2019 e 2022); a PUC/PR de Londrina, nas últimas 2 edições (2019 e 2022); e a PUC/PR de Maringá foi contemplada apenas na última edição (2022).

Pode-se constatar que, apesar de estarem localizadas na mesma região geográfica, possuindo necessidades comuns, existem outras demandas locais diferenciadas, levando-se em consideração a diversidade do perfil dos três municípios e, nesse intuito, o perfil de cada um desses cursos de Direito apresenta peculiaridades locais. De todo modo, um ponto comum entre eles é que a presença das universidades contribuiu, não apenas com o desenvolvimento das localidades, mas também com o fornecimento de serviços de atendimento à comunidade, reforçando a prestação de serviços públicos.

Deveras, ao se analisar os elementos formativos que permeiam a formação do bacharel em Direito nos cursos das IES do Norte do Paraná, a partir dos eixos de reflexão definidos (perfil do egresso, currículo acadêmico – eixo de formação geral, projetos de ensino, pesquisa e extensão, e programas institucionais), é possível constatar: 1) o perfil pretendido ao egresso de seus cursos de Direito, em todas as IES, prioriza a formação geral e humanista, com o olhar voltado para a sensibilidade e transformação da sociedade, valorizando os fenômenos sociais, locais e regionais; 2) o currículo acadêmico previsto pelas IES, especificamente quanto às disciplinas de formação geral, contempla conteúdos importantes para a construção do perfil pretendido, viabilizando o estudo de temas de relevância política, jurídica e social, a

exemplo de: socioantropologia, psicologia, ciência política, direito socioambiental, direito agroambiental, soluções alternativas de conflitos, entre outros; e 3) a partir dos projetos e programas realizados pelas IES, pôde-se constatar que a atuação da universidade vai muito além das atividades curriculares, que ocorrem no âmbito interno e voltadas para os discentes.

Constatou-se uma variedade de atividades extracurriculares por elas desenvolvidas, o que demonstra a contribuição retornada à sociedade, seja pelos produtos científicos obtidos a partir dos projetos de ensino e pesquisa, seja pela prestação de serviços à comunidade em si, decorrentes dos projetos de extensão e programas institucionais das IES, tais como: a) programas institucionais: projeto comunitário, NPJ (Núcleo de Prática Jurídica), NEDIIJ (Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude) e NUMAPE (Núcleo Maria da Penha); b) projetos de extensão: justiça restaurativa, GDUCC (grupo de diálogo universidade-cárcere-comunidade) e escritório modelo itinerante; c) projetos de pesquisa: “A judicialização da saúde: acesso a medicamentos no município de Londrina”, “Direito a ser pessoa: uma crítica intuitiva à idolatria do formalismo jurídico”, e “O ato de sangrar com dignidade: entraves sociais, políticos e culturais”; e d) projetos de ensino: “Disseminação de trabalhos de conclusão do curso de graduação em direito: processo de integração da comunidade acadêmica interna e externa” e “Atualidades dos direitos e garantias fundamentais - perspectivas para o século XXI”.

Esse trabalho pôde concluir pela presença de elementos formativos “cidadãos” durante o percurso da graduação dos cursos de Direito das IES escolhidas, tendo sido esses identificados a partir: dos conteúdos generalistas e humanistas presentes nas disciplinas da matriz curricular/currículo acadêmico do curso; da previsão expressa, no PPC e no PDI, de objetivos direcionados para um perfil de egresso voltado ao desenvolvimento do senso de preocupação e pertencimento à comunidade, com o olhar para os novos e diversos direitos existentes; e, por fim, diante dos diversos pontos de inflexão e contato com a comunidade, pelos projetos e programas prestadores de serviços às populações dos municípios onde as IES estão presentes, bem como às comunidades do entorno.

Desse modo, a fim de superar a definição meramente formal de cidadania, e a partir do conceito de “diamante ético” de Herrera Flores (2009), que define sete aspectos para um processo de humanidade dos direitos humanos (cultural, empírico, jurídico, científico, filosófico, político e econômico), é imperioso destacar que a

presença e participação de cada IES nas comunidades nas quais estão inseridas, à luz das necessidades sociais de cada uma delas, trouxe um olhar, não apenas para as demandas comunitárias, como também para as ações para sustentá-las, fortalecendo a relação Universidade-Sociedade.

Ainda que não seja possível correlacionar a concessão do Selo “OAB Recomenda”, da OAB, que leva em conta os critérios de aprovação no exame de ordem e conceito ENADE, pode-se afirmar que a presença da universidade representa relevante impacto social tanto para a transformação da comunidade acadêmica – docente e discente, que desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como também para a comunidade externa, que se envolve e se beneficia das orientações e serviços prestados.

Apesar de não existir um modelo ideal de “currículo cidadão”, cujo PPC e PDI tenham sido projetados nos moldes dos “elementos formativos cidadãos” (considerando os elementos da linha de argumentação desse trabalho), não é demais afirmar que tal modelo deverá passar, necessariamente, pela atuação tríplice da universidade, garantindo a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão - pilares da formação no ensino superior, com o olhar voltado às necessidades locais e regionais, e com atualizações constantes, de forma a acompanhar as mudanças, para que as atividades desenvolvidas permitam uma melhor adequação à realidade, levando à efetiva integração da universidade na comunidade na qual está inserida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ALMEIDA, Andréia Cristina dos Santos Honorato de; MOTTA, Ivan Dias da. Reflexões sobre Formação Pedagógica do Docente Jurídico e o Ensino A Distância. *In*: COSTA, Fabrício Veiga et al. (org.). **Educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá: IDDM, 2017. p. 118-143. Coleção Caminhos Metodológicos do Direito.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.
- ABMES - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. 2017. **Curso de Direito - Das DCNS ao Processo de Autorização pelo MEC**. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/documentos/apresentacao-seminario-mar-2017-Patricia.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.
- AVRITZER, Leonardo. Em busca de um padrão de cidadania mundial. **Lua Nova**, n. 55-56, p. 29-55, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BENDIX, Reinhard. **Construção Nacional e Cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Democracia**. Portal DHNET. Versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/mariavictoria_educademocracia.html. Acesso em: 01 maio 2021.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA. 2013. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevides_cidadaniaedireitoshumanos.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Cidadania, um projeto em Construção: Minorias, Justiça e Direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Coleção Agenda Brasileira.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e Direitos: aproximações e relações. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Cidadania, um**

projeto em Construção: Minorias, Justiça e Direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Coleção Agenda Brasileira. p. 6-27.

BOURDIEU, P. **Repónses:** pour une anthropologie réflexive. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Projeto de Pesquisa e os Procedimentos Metodológicos para Coleta e Análise dos Dados na Pesquisa Social e Qualitativa. **Revista Humanidades em Perspectivas**, v.1, n.1, p.88-107, jan./jun. 2019.

BRASIL. Deilton Ribeiro; SILVA, Alex Matoso. A Prática Pedagógica Corrente no Ensino Superior no Brasil em Confronto com a Maiêutica Socrática e com a Pedagogia da Autonomia. *In*: COSTA, Fabricio Veiga et al. **Educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá: IDDM, 2017. Coleção Caminhos Metodológicos do Direito

BRASIL. **Anais do Império**. 1823 – Livro 2. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Imperio/1823/1823 %20Livro%202.pdf](http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Imperio/1823/1823%20Livro%202.pdf). Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Colleção das leis do Imperio do Brazil de 1827**. Parte 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18351>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891**: aprova o regulamento das Instituições de Ensino Juridico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica. Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1891 - v. 3 (p. 5, col. 1). Disponível em: <https://legis.senado.gov.br/norma/391704/publicacao/15722524>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896**: aprova os estatutos das Faculdades de Direito da Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art 107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**: reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930->

1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em 01 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968:** dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-norma-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Processo de Avaliação...**2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/processo-de-avaliacao>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827:** Crêadous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895:** reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.** 1994a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8906.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. _Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9434.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior** (Cadastro e-MEC), 2021a. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação.** 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil**, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: file:///D:/bkp2/usuario/Downloads/produto_2_oferta_demanda_educ_superior.pdf (1).pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 215, de 1962. Currículo Mínimo Do Curso de Bacharelado Das Faculdades de Direito. Comissão de Ensino Superior. Aprovado em 15 de setembro de 1962. **Revista Documenta**, Brasília, n. 8, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. 1994b. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: https://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2021d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre. A. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.

CALDARELLI, Carlos Eduardo et al. Análise de Indicadores de Produção Científica e Geração de Conhecimento nas Universidades Estaduais Paranaenses. 2017. In: RAIHER, Augusta (org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. E-book. p.21-47.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Celso. **O golpe de 1964 e a instauração do regime militar**. FGV. Publicado em 29/03/14. Disponível em: <https://www.esquerda.net/dossier/o-golpe-de-1964-e-instaura%C3%A7%C3%A3o-do-regime-militar/31904>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 211–222.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001b.

COMELLI, Felipe Augusto de Mesquita; FEITOZA, Neuza Maria S. Alfabetização de cidadania. In: TAVARES, Elisabeth dos Santos (org.). **95 Anos de Paulo Freire**. Santos: CEUBAN, 2016. p. 70-77

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, Fabrício Veiga et al. **Conjecturas e Proposições Críticas Sobre a Educação e o Ensino Jurídico no Brasil**. Maringá: IDDM, 2018. Coleção Caminhos Metodológicos do Direito.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, JCF; NEVES, LMW. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações. In: FARIA, Adriana Ancona de et al. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p.11-24

FERREIRA, Mateus de Moura. **Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões da Nossa Época, v. 23.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIANEZINI, Kelly. As Tensões entre a Sociedade do “Anel De Grao” e o Ensino Jurídico. *In*: ANPED SUL, 10, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: ANPED, out. 2014.

GOLINHAKI, Jeciane. **A tecnologia educacional no ensino superior**: a metodologia webquest como alternativa no ensino jurídico. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento) - Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão: 2017.

GOMES, Romero. O que é o SINAES? **Instituto Federal** - Roraima Reitoria: 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/prodin/ccii/sinaes/o-que-e-o-sinaes>. Acesso em 31 ago. 2021.

GONÇALVES, Patrícia Antunes; SANTOS, Ana Luiza Rocha Melo. A Influência da OAB no Ensino Jurídico no Brasil. **Rev. Curso Dir. UNIFOR**, Formiga, v. 4, n. 2, p. 01-21, jul./dez. 2013.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Ensino jurídico. *In*: FRANÇA, Rubens Limongi. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1977.

GURZA LAVALLE, Adrián. Cidadania, Igualdade e Diferença. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n. 59, p.75-94, 2003.

HENRIQUES, Mendo Castro. Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *In*: Colóquio “Cidadania, Educação e Defesa 2000”. **Anais** [...] Lisboa: Instituto da Defesa Nacional, 2000.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jeferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Merclo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/sinaes/125>. Acesso em: 31 ago. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 31 ago. 2021.

IPARDES. **Estatísticas**: perfil dos Municípios: Jacarezinho: Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=231&btOk=ok. Acesso em: 01 maio 2022.

IPARDES. **Estatísticas**: perfil dos Municípios: Londrina: Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=199&btOk=ok. Acesso em: 01 maio 2022.

IPARDES. **Estatísticas**: perfil dos Municípios: Maringá: Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=309&btOk=ok. Acesso em: 01 maio 2022.

KINZO, Maria D´Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.4, p.3-12, dez. 2001. doi.org/10.1590/S0102-88392001000400002

KYMLICKA, Will. **Liberalism, Community and culture**. New York: Oxford University Press. 1989.

KYMLICKA, Will. Nacionalismo minoritário e federalismo multinacional. *In*: LA POLÍTICA vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Tradução Tomás Fernandes Aúz y Beatriz Eguibar. Bracelona: Paídos, 2003.

LECHNER, Norbert. Nuevas ciudadanía. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 5, p. 25-31, 2000. doi: <https://doi.org/10.7440/res5.2000.03>.

MACHADO, Nílson José. **Anotações para a elaboração de uma ideia de Cidadania**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - IEA. Publicação: 13/05/2013. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/machado_ideiadecidadania.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, a. 84, n. 720, p.327-342 out. 1995.

MELO FILHO, Álvaro. **Ensino Jurídico e a Nova LDB**. *In*: ENSINO Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 1997.

MORAIS, Ingrid Agrassar. A Construção Histórica do Conceito de Cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? *IN*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11. **Anais [...]**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação - Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O encontro de Joaquim Nabuco com a política: as desventuras do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

OAB. CONSELHO FEDERAL. **Acordo pioneiro entre OAB e MEC fecha balcão dos cursos de Direito**. Disponível em: [https://www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcao-dos-cursos-de-direito?argumento=](https://www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcao-dos-cursos-de-direito?argumento=Pesquisa=acordo%20oab%20e%20mec) Pesquisa=acordo%20oab%20e%20mec. Acesso em: 31 ago. 2021.

OAB.. **Provimento nº 144/2011**. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/pdf/Provimento%20n.%20144.2011.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

OAB. **OAB ensino jurídico - o futuro da universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

OAB. **OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomenda1998-2001.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: em defesa do ensino jurídico**. 2. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2004. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomenda2001-2004.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: por um ensino jurídico de qualidade**. 3. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2007. Disponível em: <https://www.oab.org.br/pdfs/OABRecomenda.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: indicador de educação jurídica de qualidade**. 4. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2012. Disponível em: https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Programa_OAB_Recomenda.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: educação jurídica de qualidade/garantia constitucional**. 5. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016. Disponível em: <https://www.oab.org.br/Content/pdf/oab-recomenda-5-ed03052016terminado.PDF>. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira**. 6. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2019. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomendasextaedicao.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OAB. **OAB recomenda: a luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica**. 7. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022. Disponível em:

<https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Selo%20OAB%20-%207%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OLIVEIRA, Claudio Ladeira de; SILVA, Larissa Tenfesn. A proposta de cidadania liberal. **Liberal Multicultural de Will Kymlicka**. Porto Alegre: RDU, v. 11, n. 63, p. 119-132, maio/ jun. 2015.

PETRY, Alexandre Torres. A diversidade, o pluralismo cultural e os Direitos Humanos nos cursos de Direito. *In*: FARIA, Adriana Ancona de *et al.* (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades**. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 25-44.

PETRY, Alexandre Torres. **A mercantilização do ensino jurídico: democracia em risco**. XII ANPEd-SUL – Educação, Democracia e Justiça Social. Eixo Temático 08 - Educação Superior, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PUCPR. Pontifca Universidade Católica do Paraná: Londrina, Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. 2013.

PUCPR. Pontifca Universidade Católica do Paraná - Curitiba e Londrina, Paraná. **Relatório de sustentabilidade**. 2020. Disponível em: <https://www.pucpr.br/a-universidade/relatorio-de-sustentabilidade/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

PUCPR. **Pontifca Universidade Católica do Paraná**. Disponível em: <https://www.pucpr.br/>. Acesso em: 31 out. 2021.

RAIHER, Augusta (org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. E-book.

REIS, Elisa Pereira. **Processos e escolhas: estudos de sociologia política**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RODAS, Sérgio. Constituição alemã de Weimar inovou ao estabelecer direitos sociais. CONJUR. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-ago-06/constituicao-weimar-inovou-estabelecer-direitos-sociais>. Acesso em: 31 out. 2021.

RODRIGUES, Horácio Vanderlei. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **Cidadania e classes sociais: teoria e história**. São Paulo: Metodista, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, p.135-191, jun. 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, p.1-15, jul. 2009.

SAVIANI, D. **Ética, educação e cidadania**: Revista nº 15. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5427383-Etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani-revista-no-15.html>. Acesso em: 31 out. 2021.

SCORSOLINE, Ailton Bueno; DIAS SOBRINHO, José. Regulação dos Cursos Superiores de Direito Brasileiro: caminhos para a acreditação. Uniso/Programa de Pós Graduação em Educação/Eixo Temático 4 - Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11. **Anais [...]** Universidade Federal de São João Del-Rei, 2014.

SILVA, Carolina Thadeu Mello da. **A Construção da Cidadania no Brasil**: histórico, desafios e caminhos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade, Macaé, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/12873/1/VERS%C3%83O%20P%C3%93S%20BANCA.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

SINGER, Paul. Cidadania para todos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Marco Antônio. Avaliação da aprendizagem e do ensino: a necessidade de reestruturação dos métodos avaliativos tradicionais. In: COSTA, Fabrício Veiga et al. **Conjecturas e Proposições Críticas Sobre a Educação e o Ensino Jurídico no Brasil**. Maringá: IDDM, 2018. p. 296-326, Coleção Caminhos Metodológicos do Direito.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **Educação para a cidadania**: fundamento do Estado Democrático de Direito. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TÓTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**. São Paulo, n. 48, p. 109-126, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451999000300006>. Acesso em: 31 out. 2021.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 31 out. 2021.

UEL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021. Londrina, Paraná. Disponível em: <https://portal.uel.br/home/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

UEM. **4º Relatório da Autoavaliação da UEM.** Disponível em: <http://www.cpa.uem.br/relatorios/4deg-relatorio-de-autoavaliacao-da-uem>. Acesso em: 31 mai. 2021.

UEM. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2018-2022. Disponível em: <http://www.uem.br/pdi/pdi-uem-2018-2022.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

UEM. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito.** 2013. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/site/public/curso/519a2cb9db78185f88cf29cc185d33b827c22434>. Acesso em: 31 mai. 2021.

UEM. Universidade Estadual de Maringá, 2021. Maringá, Paraná. Disponível em: <http://www.uem.br/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

UENP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Jacarezinho, Paraná. Disponível em: <https://uenp.edu.br/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

UENP. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito.** Jacarezinho, Paraná. 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

APÊNDICE A
TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE
E MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ

TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE E MUNICÍPIOS DE
 JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ (Continua)

ÁREA TERRITORIAL E DEMOGRÁFICA	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Área Territorial (km ²)	IAT	2021	602,254	6.757,89	486,305	1.649,85	8.408,57	199.888,39
Densidade Demográfica (hab/km²)	IPARDES	2021	65,2	39,99	897,53	352,08	132,44	58,02
Grau de Urbanização (%)	IBGE	2010	88,89	80,55	98,2	97,4	94,6	85,33
População Estimada (habitantes)	IBGE	2021	39.268	270.239	436.472	580.870	1.113.597	11.597.484
População - Contagem (habitantes)	IBGE	2007	39.327	258.584	325.968	497.833	948.660	10.284.503
Taxa de Crescimento Geométrico Populacional (%)	IBGE	2010	-0,13	0,08	2,15	1,26	1,13	0,89
Índice de Idosos (%)	IBGE	2010	8,29	9,41	8,11	8,68	8,66	7,55
Razão de Dependência (%)	IBGE	2010	45,05	46,51	36,5	41,76	42,58	43,78
Razão de Sexo (%)	IBGE	2010	95,75	98,07	92,65	92,19	94,5	96,56
Taxa de Envelhecimento (%)	PNUD/IPEA/FJP	2010	36,44	42,1	43,5	41,79	40,84	32,98
DESENVOLVIMENTO HUMANO E RENDA	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M)	PNUD/IPEA/FJP	2010	0,743	...	0,808	0,778	...	0,749
Índice de Gini da Renda Domiciliar Per Capita	IBGE	2010	0,5404	...	0,4937	0,5226	...	0,5416
EDUCAÇÃO	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Matrículas na Educação Básica (alunos)	MEC/INEP	2021	9.523	57.563	78.222	110.858	209.685	2.371.191

TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE E MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ (Continua)

ÁREA TERRITORIAL E DEMOGRÁFICA	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Matrículas na Creche (alunos)	MEC/INEP	2021	902	4.985	9.742	8.342	17.174	197.664
Matrículas na Pré-escola (alunos)	MEC/INEP	2021	941	6.790	9.555	12.801	25.205	276.973
Matrículas no Ensino Fundamental (alunos)	MEC/INEP	2021	4.762	32.472	41.291	62.364	121.027	1.348.296
Matrículas no Ensino Médio (alunos)	MEC/INEP	2021	1.707	9.443	12.130	18.983	33.462	378.660
Matrículas na Educação Profissional (alunos)	MEC/INEP	2021	1.018	2.385	2.801	5.022	6.771	103.807
Matrículas na Educação Especial - Classes Exclusivas (alunos)	MEC/INEP	2021	258	2.233	901	1.244	3.719	43.978
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (alunos)	MEC/INEP	2021	949	3.314	2.961	5.356	8.852	114.388
Matrículas na Educação Superior Presencial (alunos)	MEC/INEP	2020	2.406	3.263	33.196	33.018	36.504	333.336
Matrículas na Educação Superior a Distância (alunos)	MEC/INEP	2020	907	4.764	16.311	10.161	15.643	244.226
Taxa de Analfabetismo de 15 anos ou mais (%)	IBGE	2010	9,04	...	3,27	4,51	...	6,28
SAÚDE	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Estabelecimentos de Saúde (nº)	MS/CNES	2021	124	622	1.710	1.643	2.551	29.123
Leitos Hospitalares Existentes (nº)	MS/CNES	2021	117	846	1.745	1.913	3.035	26.701
Taxa de Fecundidade (filhos/mulher)	PNUD/IPEA/FJP	2010	1,76	...	1,4	1,65	...	1,86

TABELA 13 - PERFIL DO NORTE PIONEIRO, NORTE CENTRAL PARANAENSE E MUNICÍPIOS DE JACAREZINHO, LONDRINA E MARINGÁ (Conclusão)

ÁREA TERRITORIAL E DEMOGRÁFICA	FONTE	DATA	MUNICÍPIO JACAREZINHO	REGIÃO NORTE PIONEIRO	MUNICÍPIO MARINGÁ	MUNICÍPIO LONDRINA	REGIÃO NORTE CENTRAL	ESTADO
Taxa Bruta de Natalidade (mil habitantes)	IBGE/ SESA	2020	14,5	13,17	11,17	11,16	11,49	12,7
Taxa de Mortalidade Geral (mil habitantes) (P)	Datasus/ SESA	2020	8,32	8,79	6,36	7,22	7,52	7,16
Taxa de Mortalidade Infantil (mil nascidos vivos) (P)	Datasus/ SESA	2020	5,26	9,28	7,29	11,84	10,96	9,3
Taxa de Mortalidade em Menores de 5 anos (mil nascidos vivos) (P)	Datasus/ SESA	2020	7,02	11,81	8,54	13,4	12,14	10,73
Taxa de Mortalidade Materna (100 mil nascidos vivos) (P)	Datasus/ SESA	2020	175,44	28,12	62,46	109,03	110,38	52,64

Fonte: IPARDES (2022)