

O MODELO DO PROCESSO DE BOLONHA COMO FUTURO POSSÍVEL PARA OS CURSOS DE DIREITO DO BRASIL

Breves considerações sobre o passado, o presente e o futuro do ensino jurídico nacional

THE MODEL OF BOLOGNA PROCESS AS A POSSIBLE FUTURE FOR BRAZILIAN LAW COURSES

Brief observations on the past, present and future of national legal education

João Paulo de Souza Carneiro¹

RESUMO

O presente texto apresenta breves considerações sobre o passado, o presente e o futuro dos cursos de Direito do Brasil. Ao tratar do passado, rememora a disciplina legal do ensino jurídico brasileiro desde o surgimento dos primeiros cursos de Direito, em 1827, até a reforma curricular de 1994. Em seguida, trata da disciplina legal atualmente vigente, centrada principalmente na Resolução CNE/CES nº 9/2004. Ao final, especula acerca das possíveis transformações que a adoção do modelo do Processo de Bolonha, em curso na Europa, causaria na estruturação dos cursos de Direito de nosso país. O objetivo do trabalho, como o próprio nome já diz, é suscitar reflexões acerca do porvir do ensino jurídico nacional, e acrescentar algo à discussão acerca da possibilidade de superação do modelo de curso de Direito tradicionalmente adotado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Currículo; Bolonha.

ABSTRACT

This paper presents some brief observations on the past, present and future of Brazilian Law courses. When dealing with the past, remembers the legal discipline of Brazilian legal education since the emergence of the first Law courses, in 1827, to the curriculum reform of 1994. After that, discusses the current legal discipline, based mainly in Resolução CNE/CES nº 9/2004. At the end, this paper conjectures about possible transformations that the adoption of the model of the Bologna Process, currently underway in Europe, would bring in designing our country's Law courses. This paper aims, as its name implies, to raise reflections on the future of national legal education, and add something to the discussion concerning the possibility of overcoming the traditional model of Brazilian Law courses.

KEYWORDS: Law; Curriculum; Bologna.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto faz breves considerações sobre o passado e o presente dos cursos de graduação em Direito do Brasil, centrando-se na sua disciplina legal. A essas considerações históricas acrescentam-se apontamentos de índole prospectiva, que buscam especular sobre as

¹ Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

mudanças provocadas nos cursos de Direito por eventual adoção, por parte do Brasil, do modelo universitário do Processo de Bolonha, em curso na Europa.

O texto inicia com um breve histórico dos cursos de Direito no Brasil, enfocando os currículos obrigatórios exigidos por normas estatais. Expõe, de forma resumida, as principais reformas curriculares que ocorreram nos cursos de Direito no período de 1827 a 1994, tratando em curtas linhas da Lei de 11 de agosto de 1827, da Lei nº 314, de 1895, do Parecer nº 215, de 1962, do Conselho Federal de Educação, da Resolução nº 3, de 1972, do Conselho Federal de Educação, e da Portaria nº 1.886, de 1994, do Ministério da Educação.

Na sequência, o texto trata do momento presente dos cursos de graduação em Direito, à luz do disposto na Resolução nº 9, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares atualmente vigentes. Frisa-se que a regulamentação atual dá mais autonomia às instituições de ensino em relação às regulamentações precedentes para definir o perfil do curso ofertado, mediante a elaboração do Projeto Pedagógico. Destaca-se também que a regulamentação atual exige o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno de Direito e inova ao estabelecer conteúdos obrigatórios, em vez de matérias ou disciplinas obrigatórias.

Por fim, especula-se acerca do futuro dos cursos de Direito no Brasil, escolhendo a adoção do modelo universitário do Processo de Bolonha como futuro possível. Explica-se resumidamente em que consiste o Processo de Bolonha, tratando brevemente das suas diretrizes, que são basicamente a formação em competências e o aprendizado centrado no aluno. Aventa-se a hipótese de que o aprendizado baseado em problemas e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas representariam métodos pedagógicos ajustados a esse futuro possível.

O presente texto tem o objetivo de suscitar uma reflexão sobre o futuro dos cursos de Direito no Brasil. Lembrando do passado e relatando o presente, apresenta à discussão um futuro possível que implicaria um rompimento com os rígidos desenhos curriculares que tradicionalmente pautaram o ensino jurídico nacional.

2 LEMBRANDO O PASSADO: UM BREVE HISTÓRICO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:
Art. 1º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociaes, um na cidade de S.

Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes: [...] (BRASIL, 1827).

O texto acima pode ser considerado como a certidão de nascimento dos cursos de Direito brasileiros. É a transcrição do preâmbulo e de parte do art. 1º da Lei de 11 de agosto de 1827, que, além de criar “dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes”, dispunha acerca do tempo de duração de tais cursos e listava as matérias que neles deveriam ser ensinadas, separando-as por ano letivo e descia a minúcias ao, por exemplo, determinar que os lentes teriam o mesmo ordenado que os desembargadores das Relações e ao fixar o ordenado dos porteiros de cada curso em 400 mil réis anuais.

Nos termos da referida lei, a duração dos cursos de “Ciências Jurídicas e Sociais” seria de 5 anos, período durante o qual deveria ser cumprido um currículo formado pelas seguintes cadeiras: 1º ano - 1ª cadeira – Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia; 2º ano - 1ª cadeira - continuação das matérias do ano antecedente; 2ª cadeira - Direito Público Eclesiástico; 3º ano - 1ª cadeira - Direito Pátrio Civil; 2ª cadeira - Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal; 4º ano - 1ª cadeira – continuação do Direito Pátrio Civil; 2ª cadeira – Direito Mercantil e Marítimo; e 5º ano - 1ª cadeira - Economia Política; 2ª cadeira – Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

A estrutura dos cursos de Direito criados em 1827 guardava sintonia com a ideologia política do Estado imperial, o que é revelado principalmente pela presença do Direito Natural na grade curricular. Segundo Lopes (2000, p. 229), “o direito natural [...] converte-se na explicação e na defesa da ordem estabelecida: a monarquia, a religião do estado, a moral e os costumes aceitos”. Ou seja: o Direito Natural, ministrado logo no 1º ano do curso de Direito, tinha a função de inculcar nos novos acadêmicos o ideário filosófico que sustentava o poder imperial, sendo uma matéria apologética ao invés de crítica.

Destaque-se que a Lei de 11 de agosto de 1827 não abria a possibilidade de que os cursos oferecessem matérias outras além das expressamente enumeradas em seu texto, adotando o “modelo de currículo pleno predeterminado” (RODRIGUES, 2005, p. 59), o que demonstra que o ensino jurídico brasileiro iniciou-se sob rígido controle governamental. Isso fica ainda mais evidente ao se lembrar que, nos termos do art. 2º da Lei, a nomeação dos lentes (professores) era atribuição do governo, e que, nos termos do art. 7º da mesma lei, os compêndios adotados pelos lentes deveriam conter doutrinas que estivessem “de acordo com o sistema jurado pela nação” além de se submeterem “à aprovação da Assembléia Geral”. (BRASIL, 1827).

Em vista do que dispunha a Lei de 11 de agosto de 1827, pode-se dizer que o nascimento dos cursos de Direito no Brasil deu-se sob o férreo domínio do Estado, que escolheu as cidades onde eles seriam ministrados, determinou o currículo, nomeou os professores e, além disso tudo, fixou condições para a utilização dos compêndios.

O currículo de 1827 permaneceu praticamente inalterado durante o Império, sendo que, de acordo com Rodrigues (2005, p. 62), a única alteração que merece destaque “é a de 1854, que acrescentou as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo”. Uma reforma curricular significativa só vem a ocorrer depois da proclamação da República, em 1890, com a extinção da cadeira de Direito Eclesiástico – como reflexo da desvinculação entre Estado e Igreja – e a criação das cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Na sequência, em 1895 editou-se a Lei nº 314, de 30 de outubro, que instituiu um novo currículo para os cursos de Direito, com a seguinte estrutura: 1º ano – 1ª cadeira – Filosofia do Direito; 2ª cadeira – Direito Romano; 3ª cadeira – Direito Público Constitucional; 2º ano – 1ª cadeira: Direito Civil; 2ª cadeira – Direito Criminal; 3ª cadeira – Direito Internacional Público e Diplomacia; 4ª cadeira - Economia Política; 3º ano – 1ª cadeira – Direito Civil; 2ª cadeira – Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário; 3ª cadeira – Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado – 4ª cadeira – Direito Comercial; 4º ano – 1ª cadeira – Direito Civil; 2ª cadeira – Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária); 3ª cadeira – Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; 4ª cadeira – Medicina Pública; e 5º ano – 1ª cadeira - Prática Forense; 2ª cadeira – Ciência da Administração e Direito Administrativo; 3ª cadeira – História do Direito e especialmente Direito Nacional; 4ª cadeira – Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Sobre a reforma curricular de 1895, Rodrigues (2005, p. 63) faz as seguintes considerações:

Esse currículo foi bem mais abrangente que o primeiro e buscou uma maior profissionalização dos egressos dos cursos de Direito. Nele, além da exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico, como já referido anteriormente, nota-se também a exclusão do Direito Natural, influência da orientação positivista no movimento republicano.

A mudança de regime político não levou a uma flexibilização do controle governamental sobre os cursos de Direito, pelo contrário: a Lei nº 314 trouxe uma regulação detalhada, tratando de praticamente todos os assuntos relativos ao ensino jurídico. Ela designou, por exemplo, as datas de início e término das aulas (15 de março e 15 de

novembro), fixou o tempo de duração das aulas (1 hora) e estabeleceu a frequência para a feitura de exercícios práticos (duas vezes por mês). A par disso, a lei manteve o modelo de currículo pleno predeterminado, impossibilitando a formação de currículos diferenciados por parte das instituições de ensino, e manteve a duração do curso em 5 anos.

A base curricular traçada pela Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, foi mantida durante a República Velha e o Estado Novo, muito embora tenham sido feitas alterações pontuais.²

Uma reforma significativa vem a ocorrer somente em 1962, após a entrada em vigor da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, intitulada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que estabeleceu a competência do Conselho Federal de Educação para a fixação de um currículo mínimo para os cursos de ensino superior. No exercício dessa competência, o Conselho Federal de Educação aprovou, em 15 de setembro de 1962, o Parecer nº 215, que propunha um currículo mínimo para o curso de Direito constituído das seguintes matérias: Economia Política, Medicina Legal, Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Administrativo, Direito Financeiro e Finanças, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense) e Direito Judiciário Penal (com Prática Forense). A duração do curso de Direito permaneceu fixada em 5 anos.

A reforma instituída pelo Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação foi também conhecida como a “reforma do currículo mínimo”, pois caminhava no sentido de uma maior flexibilização curricular, permitindo “a construção de currículos plenos parcialmente diferenciados nas diversas instituições de ensino e sua adaptação às necessidades e realidades regionais” (RODRIGUES, 2005, p. 64).

A tendência de flexibilização continuou com a Resolução nº 3/1972, do Conselho Federal de Educação, que veio a substituir o Parecer nº 215. Essa Resolução manteve o modelo de currículo mínimo iniciado pela regulamentação que lhe antecedeu e, mais do que isso, abriu a possibilidade de que as instituições de ensino criassem habilitações específicas “mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nessa Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos” (RODRIGUES, 2005, p. 66). A duração do curso de Direito deixou de ser obrigatoriamente de 5 anos, passando-se a

² Para um estudo mais detalhado acerca das reformas curriculares dos cursos de Direito no Brasil, consultar BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (Org.). **Educação jurídica: temas contemporâneos**. Florianópolis: Boiteux, 2011.

estabelecer uma carga horária mínima de 2.700 horas de atividades, que poderiam ser cumpridas num período de 4 a 7 anos letivos.

A despeito de apresentar elementos que prestigiavam a autonomia das instituições de ensino no desenho dos cursos, a Resolução nº 3/1972 exigia o cumprimento de um currículo mínimo robusto, composto das seguintes matérias: Básicas – Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia; Profissionais – Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro), Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão), Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial), Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência), Direito do Trabalho (Relação de Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista), Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública), Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução), Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) e mais duas matérias dentre as seguintes: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marítima), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário e Medicina Legal. Além de todas essas matérias, exigiam-se também o Estudo de Problemas Brasileiros, a prática da Educação Física e – o que é digno de destaque – a Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado.

A lista de matérias constante na Resolução nº 3/1972, que deveria ser vista como o conjunto mínimo a ser ministrado nos cursos de Direito, foi indevidamente considerada como o conjunto máximo pelas instituições de ensino. No geral, essas instituições não elaboraram currículos próprios que imprimissem um perfil específico para seus cursos: “A maioria delas adotou o currículo mínimo como currículo pleno, deixando de acrescentar-lhe outras matérias e atividades que permitissem, em cada caso concreto, a adequação dos cursos às realidades regionais”. (RODRIGUES, 2005, p. 68-69)

Nos anos seguintes, houve um intenso debate sobre a adequação do ensino jurídico brasileiro para o enfrentamento das situações sociais emergentes, criticando-o por ser excessivamente “legalista” e “tecnicista”. A discussão desembocou na edição da Portaria MEC nº 1.886/1994, do Ministério da Educação,³ que, de forma inovadora, não introduziu um novo currículo mínimo, fixando, em vez disso, “diretrizes curriculares” ao lado do

³ O processo de surgimento da Portaria MEC nº 1886/1994 é tratado minuciosamente em RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Boiteux, 2005, principalmente na seção 3.3.

“conteúdo mínimo” dos cursos de Direito. Segundo Rodrigues, ao fixar as diretrizes curriculares, a Portaria “continha uma série de orientações que obrigatoriamente teriam de ser levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado ao conteúdo das matérias”. (2005, p. 83)

A nova norma regulamentadora fixou a carga horária dos cursos de Direito em 3.300 horas de atividades, que deveriam ser cumpridas em no mínimo 5 e no máximo 8 anos letivos. Além disso, trouxe várias novidades, tais como: a exigência da monografia final como requisito para a conclusão do curso; a exigência de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; a fixação de uma carga horária mínima para a realização de atividades complementares, equivalente a um percentual de cinco a dez por cento do currículo pleno; e a obrigatoriedade do desempenho do estágio curricular em núcleo de prática jurídica, atendendo-se a uma carga horária mínima de 300 horas-atividade.

Quanto ao conteúdo mínimo que deveria ser ministrado no curso de Direito, a Portaria MEC nº 1.886/1994 enumerou as seguintes matérias, que poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: Fundamentais - Introdução ao Direito, Filosofia (Geral e Jurídica – Ética Geral e Profissional), Sociologia (Geral e Jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado); 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. No art. 6º, § único, a Portaria dispôs que as demais matérias e os novos direitos deveriam ser incluídos nas disciplinas em que se desdobrassem o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade. Ou seja: a nova norma deixou claro que o conteúdo mínimo exigido não se confundia com o currículo pleno, que deveria ser desenvolvido pelas instituições de ensino de acordo com as demandas por ela identificadas junto à sociedade local, ao mercado de trabalho, etc.

A exigibilidade do cumprimento dos dispositivos da Portaria MEC nº 1.886/1994 teve o seu termo inicial sucessivamente postergado por atos do próprio Ministério da Educação. Assim, “A monografia de final de curso tornou-se obrigatória somente para os alunos que ingressaram no curso a partir de 1998” (BISSOLI FILHO, p. 30). Porém, o grande golpe contra a Portaria foi dado pelo Parecer CES/CNE nº 507/1999, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que a considerou como não recepcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (RODRIGUES, 2005, p. 95).

Dadas as dúvidas acerca da validade da Portaria MEC nº 1.886/1994, e em face da reticência do Ministério da Educação em encampar as exigências nela constantes, estavam

colocadas as condições para uma nova reforma do ensino jurídico, que preenchesse o vácuo regulatório produzido pela falta de efetividade daquela norma. Essa reforma será instituída pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito atualmente vigentes.

3 DESCRREVENDO O MOMENTO PRESENTE: ALGUMAS NOTAS SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CSE Nº 9/2004

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais [...] resolve: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular. (BRASIL, 2004)

O trecho acima transcrito é parte do preâmbulo acrescida da totalidade do art. 1º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, editada pelo Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito que estão em vigor. Segundo Bissoli Filho, essa norma consigna o que, num estudo histórico minucioso, seria a décima quinta reforma do ensino jurídico, “tendo como pressupostos – contidos na Constituição Federal de 1988, mais especificamente nos artigos 206 e 209 - , a liberdade, o pluralismo e qualidade no ensino” (2011, p. 31)

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 institui “diretrizes curriculares” que devem ser observadas pelas instituições de ensino ao elaborarem o seu “projeto pedagógico”. Lembre-se que, ao instituir “diretrizes curriculares”, a Resolução fixou algo mais que um “currículo mínimo”, como bem observa Rodrigues:

Nesse sentido, as diretrizes curriculares contêm mais do que continham os antigos currículos mínimos, tendo em vista terem introduzido a necessidade de desenvolver nos estudantes competências e habilidades visando à sua formação profissional, e a exigência de elaboração, pelas IES, de projetos pedagógicos, que se configuram no planejamento de seus cursos. (2005, p. 202)

Ao fixar “diretrizes curriculares”, a Resolução estabelece linhas gerais, atribuindo às instituições a tarefa de organizarem os seus cursos, definindo, dentre outros assuntos, o currículo pleno. Veja-se o que diz o seu art. 2º, *caput*, e § 1º:

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004)

Nota-se que a disciplina dos principais aspectos concernentes à estruturação dos cursos de Direito é remetida ao projeto pedagógico, que pode ser conceituado da seguinte forma:

O projeto pedagógico se constitui no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de listar disciplinas ou módulos e demais atividades que compõem o currículo pleno, é necessário que se diga também como serão eles trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso. Também é necessário que expresse como será atingida a formação que efetivamente materialize o perfil proposto, e como, na prática, serão desenvolvidas nos estudantes as competências e habilidades necessárias para a atuação na área específica. (RODRIGUES, 2005, p. 150)

A importância dada ao projeto pedagógico pelo art. 2º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 indica um aumento da autonomia das instituições de ensino na definição do perfil dos cursos de Direito, e um conseqüente abrandamento do controle governamental.

No entanto, essa flexibilização não implica uma diminuição da preocupação com a qualidade de ensino, sendo que o art. 3º da Resolução traça o perfil esperado do graduando em Direito, ao passo que o art. 4º enumera as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Segundo esses dois dispositivos, os bacharéis em Direito devem ser dotados, dentre outros atributos, de uma “sólida formação geral, humanística e axiológica [...] aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica”, sendo competentes para a “utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica” (BRASIL, 2004). A preocupação com a qualidade de ensino retrata-se também na exigência de estágio curricular supervisionado a ser desenvolvido em núcleo de prática jurídica que funcione na própria instituição de ensino, no incentivo à realização de atividades complementares e na exigência do Trabalho de Curso como componente curricular obrigatório, permitindo-se outras formas além da monografia. Lembre-se também que, nos termos da Resolução CNE/CES nº 2/2007, exige-se que o curso de Direito tenha uma carga horária mínima de 3.700 horas e uma duração de pelo menos cinco anos (BRASIL, 2007).

A preocupação com a qualidade de ensino reflete-se principalmente na definição de conteúdos e atividades obrigatórios. O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 exige que o curso de graduação em Direito contemple conteúdos e atividades divididos em eixos interligados de formação, divididos da seguinte maneira: Eixo de Formação Fundamental – deve abranger conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber; Eixo de Formação Profissional – deve abranger conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito

Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual, ultrapassando o enfoque meramente dogmático e levando em consideração “a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais” (BRASIL, 2004); e Eixo de Formação Prática – deve promover a integração “entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos” (BRASIL, 2004), concernindo principalmente às atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado, ao Trabalho de Curso e às Atividades Complementares.

Destaque-se que a Resolução enumera “conteúdos essenciais” que devem ser estudados, não utilizando o termo “matérias”. Isso significa que não é necessária a criação de uma disciplina para cada um dos assuntos (matérias) supramencionados, pois eles podem ser estudados em várias disciplinas – o importante é que os “conteúdos essenciais” sejam tratados, como observa Machado:

É importante ressaltar que as matérias acima, tal como proposto pela Resolução nº 9/2004, referem-se aos conteúdos das disciplinas, e não à nomenclatura destas últimas. Trata-se, portanto, de *matérias* que deverão ser abordadas no âmbito das várias *disciplinas*. Assim, por exemplo, a *matéria de psicologia* não precisa ser abordada, necessariamente, no âmbito de uma disciplina sob a nomenclatura de *Psicologia Jurídica*, podendo ser trabalhada dentro da Criminologia. (2009, p. 168)

A previsão de conteúdos essenciais que devem, obrigatoriamente, constar dos currículos plenos dos cursos de Direito a serem elaborados pelas instituições de ensino indica que não se abandonou, de todo, o modelo do “currículo mínimo”. Para Linhares, as atuais diretrizes curriculares, ao listarem conteúdos e atividades obrigatórios equiparam-se “à antiga configuração de um ‘currículo mínimo’ cujo paradigma curricular tanto se criticou, no passado”. (2009, p. 320).

Apesar de a Resolução CNE/CES nº 9/2004 apontar conteúdos e atividades obrigatórios, há uma grande flexibilidade para as instituições de ensino organizarem o modo como serão disponibilizados. Além disso, não se pode esquecer que as instituições detêm a liberdade – na verdade, a obrigação - de acrescentarem ao currículo pleno conteúdos e atividades que levem em consideração o contexto regional, o tipo de formação que se deseja prestar e as necessidades sociais que se deseja atender, de acordo com o previsto no projeto pedagógico. Ou seja: a Resolução coloca determinados parâmetros que não inviabilizam a criatividade na estruturação dos cursos de Direito.

Traçada, em linhas gerais, a regulamentação atualmente vigente acerca das diretrizes curriculares do curso de Direito, cabe perguntar: o que vem a seguir? Se esta é a regulamentação presente, como será a regulamentação futura? A título de especulação, pode-

se discutir a possibilidade de uma nova reforma curricular, que implicaria a adequação dos cursos de Direito do Brasil ao “Processo de Bolonha”.

4 AVISTANDO UM FUTURO POSSÍVEL: BREVES APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE BOLONHA

O aniversário da Universidade de Paris, hoje, aqui na Sorbonne, oferece-nos a oportunidade de nos entregarmos no processo de criar uma área europeia do ensino superior, onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos. Solicitamos a outros Estados membros da União e a outros países europeus que se juntem a nós neste objectivo e também a todas as universidades europeias para consolidar a presença da Europa no mundo através da educação melhorada e continuada para os seus cidadãos. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998)

O apelo acima transcrito faz parte da Declaração de Sorbonne, assinada em 25 de maio de 1998 pelos ministros encarregados do ensino superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Esse apelo para criar uma área europeia do ensino superior foi ouvido, e, em 19 de junho de 1999, surge a Declaração de Bolonha (1999), subscrita pelos ministros encarregados do ensino superior de 29 países europeus, inclusive de países não integrados à União Europeia.⁴ Estava deflagrado o que se passou a identificar como “Processo de Bolonha”.

A Declaração de Bolonha é um documento *sui generis*: não é nem um tratado internacional nem uma norma do direito comunitário da União Europeia; é, na verdade, um acordo intergovernamental de cumprimento voluntário⁵ (RIVO, 2012, p. 122). O propósito fundamental desse acordo intergovernamental é a harmonização do ensino superior europeu, de forma a alcançar um sistema de homologação de títulos que facilite a mobilidade dos acadêmicos e professores, promovendo a empregabilidade e a competitividade. Para atingir tal objetivo, a Declaração (1999) propõe basicamente três medidas: a adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência “para promover a empregabilidade dos cidadãos

⁴ São estes os países cujos ministros da Educação subscreveram a Declaração de Bolonha de 1999: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça.

⁵ A Declaração de Bolonha e os documentos que lhe são subsequentes, constitutivos do chamado “Processo de Bolonha”, representam uma figura insólita do ponto de vista jurídico. A respeito do assunto, observa Garben (2010, p. 186, tradução nossa) que “O Processo de Bolonha, um processo intergovernamental de convergência política voluntária em direção a uma estrutura de ensino superior comum, suscita várias preocupações em termos de conformidade ao Direito Europeu”. (The Bologna Process, an intergovernmental process of voluntary policy convergence towards a common higher education structure, poses several concerns from a European Law perspective.)

européus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior”; a estruturação das titulações em dois ciclos: a graduação, com duração mínima de três anos, que deverá proporcionar “um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho europeu”, e a pós-graduação, que deverá conduzir à obtenção do grau de mestre e/ou doutor; e o estabelecimento de um sistema comum de créditos, “como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível”.

A Declaração de Bolonha (1999) não especifica os procedimentos necessários à concretização das medidas nela listadas, limitando-se a dispor que devem ser respeitadas, na consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior, “a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino de ensino nacionais e a autonomia das universidades”. Como observa Rivo, “[...] Bolonha como tal não desenvolve nenhuma metodologia docente específica. Para não dizer que nem sequer determina quais devem ser os conteúdos mínimos e as matérias próprias de cada titulação”⁶ (2012, p. 124, tradução nossa). A metodologia docente associada aos objetivos da Declaração de Bolonha é estabelecida pelo denominado “Projeto Tuning”, iniciado em 2000 por um grupo de universidades apoiado pela Comissão Europeia. É fundamentalmente o Projeto Tuning que elabora os critérios pedagógicos e as estratégias de ensino-aprendizagem que devem nortear o “Espaço Europeu de Ensino Superior”, impulsionando o Processo de Bolonha ao detalhar o modelo de universidade que viria ao encontro das diretrizes da Declaração de Bolonha de 1999 (RIVO, 2012, p. 124).

Depois da assinatura da Declaração de Bolonha, elaboraram-se outros documentos destinados a acompanhar o cumprimento dos objetivos nela postos, inserir novas medidas não previstas originalmente e a registrar a adesão de novos países ao esforço de construção de uma área europeia do ensino superior: o Comunicado de Praga, de 2001, o Comunicado de Berlim, de 2003, o Comunicado de Bergen, de 2005, o Comunicado de Londres, de 2007, o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, de 2009, a Declaração de Budapeste/Viena, de 2010, e o Comunicado de Bucareste, de 2012 (BOLOGNA PROCESS, 2013a). Atualmente, participam do Processo de Bolonha 47 países, o que demonstra a capacidade de cooptação da iniciativa (BOLOGNA PROCESS, 2013b).⁷

⁶ [...] Bolonia como tal no desarrolla ninguna metodología docente específica. Por no decir, ni tan siquiera determina cuáles deben ser los contenidos mínimos y las materias propias de cada titulación. (RIVO, 2012, p. 124)

⁷ São estes os países que atualmente fazem parte do Processo de Bolonha: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Macedônia, Moldova, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano

Dado o número de países nele engajados, não é descabido aventar a hipótese de que esse projeto europeu exerça atração sobre países de outros continentes, inclusive sobre o Brasil. Como observam Lima, Azevedo e Catani, “Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha [...]” (2008, p. 21). Wielewicki e Oliveira vão além e afirmam que “[...] os impactos de Bolonha já são visíveis no espaço da educação superior brasileira” (2010, p. 228), citando como exemplos de tais impactos o projeto Universidade Nova, da Universidade Federal da Bahia, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Se não é de se descartar a possibilidade de o Brasil aderir ao Processo de Bolonha, haja vista que as políticas públicas em nosso país “[...] são bastante influenciadas pelos fundamentos de política externa, isto é, por modelos estrangeiros [...]” (LIMA et al., 2008, p. 21), não é um esforço totalmente estéril especular acerca das mudanças que essa adesão produziria nos nossos cursos de graduação em Direito.

Para refletir sobre as mudanças que a adesão do Brasil ao Processo de Bolonha produziria nos cursos de graduação em Direito, é preciso determinar quais são os principais diretrizes desse projeto de integração universitária. Segundo Álvarez (2010, p. 48), essas diretrizes são basicamente três: a organização do ensino superior em três níveis, graduação e pós-graduação, divididos em três ciclos, o estabelecimento de um sistema comum de créditos (ECTS) e a promoção da formação em competências em um processo de aprendizagem que se estende pela vida inteira (*lifelong learning*). As duas primeiras diretrizes constam na Declaração de Bolonha (1999), ao passo que a terceira foi introduzida no Comunicado de Praga de 19 de maio de 2001 (COMUNICADO DE PRAGA, 2001).

Com relação à organização do ensino superior, a eventual adoção do modelo do Processo de Bolonha por parte do Brasil não levaria à introdução de mudanças significativas nos cursos de graduação em Direito. O impacto seria neutro, lembrando-se que a Declaração de Bolonha (1999) exige apenas que o curso de graduação tenha duração mínima de três anos e que proporcione os conhecimentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho. Ora, tais requisitos já são satisfeitos pela legislação brasileira em vigor, que coloca a formação profissional como um dos objetivos do curso de graduação em Direito, nos termos do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), e fixa a duração mínima do curso em cinco anos, conforme dispõe o art. 2º, II, “d” c/c anexo da Resolução CNE/CES nº 2/2007 (BRASIL, 2007). Destaque-se que o modelo do Processo de Bolonha, nesse particular, não

converge necessariamente com o modelo norte-americano, no qual o curso de Direito é uma pós-graduação destinada obviamente a estudantes já formados em bacharelados “genéricos”.⁸

Já o estabelecimento de um sistema comum de créditos (ECTS) e a promoção da formação em competências são medidas que poderiam trazer inovações importantes aos cursos de graduação em Direito do Brasil.

A estruturação de um sistema comum de créditos tem o objetivo de promover uma maior mobilidade dos estudantes. Como crédito padrão desse sistema comum, o Processo de Bolonha adotou o chamado “crédito europeu”, uma unidade de medida das atividades acadêmicas que possibilitaria aferir os resultados da aprendizagem e as qualificações obtidas no curso universitário (EUROPEAN COMMUNITIES, 2009, p. 11), dando as condições para a livre aceitação de títulos acadêmicos entre as universidades integrantes do Espaço Europeu de Ensino Superior. Sobre o assunto, trata Álvarez:

O crédito europeu substitui o crédito tradicional (que se limitava a medir o número de horas de docência cumpridas pelo professor em sala de aula). Diferentemente dos créditos tradicionais, mediante os créditos ECTS (entre 25 e 30 horas de trabalho do estudante) pretende-se avaliar todo o esforço que tem que realizar o estudante para tratar de um assunto. Isso faz com que se levem em conta as horas dedicadas à assistência das aulas, como também preparação para tais aulas, a leitura de materiais bibliográficos complementares, o tempo empregado nas avaliações, etc., adquirindo uma maior importância o aprendizado ativo do estudante. Tudo isso acarreta, obviamente, uma modificação sensível da metodologia docente a ser desenvolvida pelos professores universitários.⁹ (ÁLVAREZ, 2012, p. 51, tradução nossa)

O crédito europeu representa a quantidade de tempo exigida do estudante para cumprir os objetivos do programa de estudos, e que é atribuída pela superação de cada uma das matérias que integram o plano de estudos de cada curso. Computam-se no crédito as atividades teóricas e práticas, assim como outras atividades acadêmicas dirigidas, e as horas de estudo e de trabalho que o estudante presumivelmente deve despender para alcançar os objetivos formativos de cada uma das matérias componentes do plano de estudos.

O sistema comum de créditos preconizado pelo Processo de Bolonha é confessadamente centrado no estudante (EUROPEAN COMMUNITIES, 2009, p. 13), estando mais afim a um modelo de aprendizagem do que a um modelo de ensino. Essa tendência de favorecer o modelo de aprendizagem também é identificável em outra diretriz do

⁸ Sobre o assunto, vide o texto de Enzo Solari, “El currículo chileno de estudios jurídicos” (SOLARI, 2012).

⁹ El crédito europeo sustituye al crédito tradicional (que se limitaba a medir el número de horas de docencia impartidas por el profesor en el aula). A diferencia de los créditos tradicionales, mediante los créditos ECTS (entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante) se pretende valorar todo el esfuerzo que tiene que realizar el estudiante para superar una asignatura. Ello hace que se tengan en cuenta las horas dedicadas a la asistencia a las clases, pero también la preparación de las mismas, la lectura de materiales bibliográficos complementarios, el tiempo empleado en las evaluaciones, etc, adquiriendo una mayor importancia el aprendizaje activo Del estudiante. Todo esto conlleva, obviamente, una modificación sensible de la metodología docente a desarrollar por los profesores universitarios. (ÁLVAREZ, 2012, p. 51)

Processo de Bolonha, qual seja, a promoção da formação em competências dentro de um processo de aprendizagem que se estende pela vida inteira.

A formação em competências é defendida principalmente pelo Projeto Tuning, um dos principais impulsionadores do Processo de Bolonha, que parte da constatação de que o progresso vertiginoso do saber científico torna ultrapassado qualquer tipo de conhecimento. Sendo assim, para o Projeto Tuning o enfoque do ensino superior não deve ser a transmissão do conhecimento, sujeito permanentemente a transformações, mas sim “a aquisição de uma série de competências que permita aos futuros profissionais adaptar-se justamente às aceleradas mudanças que experimentam os conhecimentos técnicos próprios de seu âmbito profissional”¹⁰ (RIVO, 2012, p. 133, tradução nossa). Ao se privilegiar a formação em competências, a universidade passa a ser o espaço no qual o estudante adquire as habilidades e destrezas necessárias para conduzir o seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

O foco na formação em competências transforma substancialmente as relações entre professores e alunos:

A partir dessa base inicial a nova metodologia docente advoga por centrar o foco no aluno e não tanto no professor, de maneira que o processo educativo universitário se assente mais na aprendizagem que no ensino. O professor – dir-se-á – deverá preocupar-se menos com a transmissão de conhecimentos e mais em contribuir para gerá-los através do trabalho autônomo do aluno. Este deverá preocupar-se menos com a acumulação de conhecimentos transmitidos pelo professor e mais em alcançá-los por si próprio através de distintas ferramentas e a orientação, guia e supervisão do professor. Em consequência, o docente se tornaria um tipo de instrumento (qualificado) a serviço da aquisição autônoma de conhecimento dos discentes. Ademais, com a utilização dessas ferramentas os alunos desenvolveriam uma série de capacidades e habilidades e adquiririam uma série de competências e destrezas que os capacitaria melhor para fazer frente às exigências do mundo de hoje.¹¹ (RIVO, 2012, p. 133, tradução nossa)

A formação em competências faz do professor mais um facilitador da aquisição do conhecimento do que um transmissor do conhecimento, e transfere ao aluno a responsabilidade de ser o gestor autônomo de sua própria aprendizagem, tirando-o da posição passiva de mero receptor.

¹⁰ “[...] adaptarse justamente a los acelerados cambios que experimentan los conocimientos técnicos propios de su ámbito profesional”.(RIVO, 2012, p. 133)

¹¹ A partir de este planteamiento inicial la nueva metodología docente aboga por centrar el foco en el alumno y no tanto en el profesor, de manera que el proceso educativo universitario se asiente más en el aprendizaje que en la enseñanza. El profesor —se dirá— no deberá preocuparse tanto en la transmisión de conocimientos como en contribuir a generarlos a través del trabajo autónomo del alumno. Éste no tendrá tanto que acumular conocimientos transmitidos por el profesor como alcanzarlos por sí mismo a través de distintas herramientas y la orientación, guía y supervisión del profesor. En consecuencia, el docente devendría en una suerte de instrumento (cualificado) al servicio de la adquisición autónoma del conocimiento de los discentes. Además, con la utilización de esas herramientas los alumnos desarrollarían una serie de capacidades y habilidades y adquirirían una serie de competencias y destrezas que los capacitaría mejor para hacer frente a las exigencias del mundo de hoy en día. (RIVO, 2012, p. 133)

Ao tratar das mudanças ocorridas nos cursos de Direito espanhóis sob o impacto das diretrizes do Processo de Bolonha, Álvarez tece as seguintes observações:

O certo é que as Faculdades de Direito espanholas, ao tratarem do desenho dos novos estudos de Graduação, viram a necessidade de reservar espaços, sobretudo nos primeiros cursos, para novas habilidades e destrezas com o objetivo, *a priori* razoável, de responder às demandas sociais e do mercado laboral. Novas competências tais como a oratória, a redação de documentos, técnicas de busca e gestão da informação, idiomas, etc...com a conseguinte redução dos conteúdos jurídicos e com a necessidade, na maior parte dos casos, de introduzir, entre os conteúdos de formação básica, matérias que são estritamente jurídicas (Direito Romano, Teoria do Direito, História do Direito, entre outras).¹² (ÁLVAREZ, 2012, p. 57, tradução nossa)

Além de mudanças na estrutura dos cursos, com a redução da carga horária destinada às aulas expositivas teóricas e com a introdução de matérias destinadas a desenvolver competências, as diretrizes do Processo de Bolonha, ao apoiarem-se na ideia de que os conhecimentos têm um caráter volúvel e na convicção de que os próprios alunos devem conduzir o processo de aprendizagem, tornam preferíveis determinados métodos docentes, como o aprendizado baseado em problemas e o estudo de casos:

Com o objetivo de favorecer o novo paradigma educativo – o professor deve deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno um simples receptor passivo dos mesmos – foram propostos distintos e presumivelmente novos métodos docentes. O elenco é amplo e variado. Inclui, entre outros: a aprendizagem baseada em problemas, que consiste na apresentação, por parte do professor, de um problema, real ou hipotético, que o aluno deverá resolver; no estudo de casos, em que o professor apresenta um problema real, que diferentemente do anterior não deve ser resolvido pelo aluno, senão que aqui a iniciativa pertence ao professor que deve analisar como foi resolvido ou se poderia resolver o problema em questão; o contrato de aprendizagem, ou acordo explícito em virtude do qual o aluno se compromete a realizar as tarefas fixadas e supervisionadas pelo professor; ou, por último, a aprendizagem cooperativa, mediante a qual os alunos desenvolvem trabalhos em comum, compartilhando recursos, informação, e também esforços, pois todos respondem solidariamente pelo trabalho de todos.¹³ (RIVO, 2012, p. 135, tradução nossa)

¹² Lo cierto es que las Facultades de Derecho españolas, al abordar el diseño de los nuevos estudios de Grado, se han visto precisadas a reservar espacios, sobre todo en los primeros cursos, a nuevas habilidades y destrezas con el objetivo, *a priori* razonable, de responder a las demandas sociales y del mercado laboral. Nuevas competencias tales como la oratoria, la redacción de documentos, técnicas de búsqueda y de gestión de la información, idiomas etc... con la consiguiente reducción de los contenidos jurídicos y con la necesidad, en la mayor parte de los casos, de introducir, entre los contenidos de formación básica, materias que son estrictamente jurídicas (Derecho Romano, Teoría del Derecho, Historia del Derecho, entre otras). (ÁLVAREZ, 2012, p. 57)

¹³ Al objeto de satisfacer el nuevo paradigma educativo —el profesor debe dejar de ser un mero transmisor de conocimientos y el alumno un simple receptor pasivo de los mismos— se han propuestos distintos y presuntamente novedosos métodos docentes. El elenco es amplio y variado. Incluye, entre otros: el aprendizaje basado en problemas, que consiste en que el profesor plantea un problema, real o hipotético, que el alumno deberá resolver; el estudio de casos, en el que el profesor presenta un problema real, pero a diferencia del anterior no debe ser resuelto por el alumno, sino que corresponde aquí la iniciativa al profesor que debe analizar cómo se ha resuelto o se podría resolver el problema en cuestión; el contrato de aprendizaje, o acuerdo explícito en virtud del cual el alumno se compromete a realizar las tareas fijadas y supervisadas por el profesor; o, por último, el aprendizaje cooperativo, mediante el cual los alumnos desarrollan trabajos en común, compartiendo recursos, información, y también esfuerzos, pues todos responden solidariamente del trabajo de todos. (RIVO, 2012, p. 135)

O modelo de ensino preconizado pelo Processo de Bolonha pode ser resumido nos seguintes elementos: desenvolvimento de habilidades e competências, aprendizagem por toda a vida e elevação do aluno ao papel de gestor do processo de aprendizagem. Ora, não é difícil imaginar a transformação radical que a implantação de tais elementos traria ao ensino jurídico brasileiro.

O ponto central do modelo de ensino do Processo de Bolonha é a formação em competências: o aluno não deve “receber conhecimentos” “transmitidos pelo professor” no curso universitário; deve, sim, ser treinado para resolver problemas e buscar conhecimentos, submetendo-se a constante aprendizado. Nesse modelo de ensino, o curso universitário deve ser o espaço no qual o aluno desenvolve habilidades e destrezas que o qualificam para o exercício profissional, o que exige o desenho de métodos docentes adequados. Um desses métodos, como já dito acima, é o aprendizado baseado em problemas, sobre o qual já se fizeram reflexões no Brasil.

Se a adoção do modelo universitário do Processo de Bolonha representa um futuro possível para o ensino jurídico brasileiro, o aprendizado baseado em problemas é um método docente plenamente afinado com esse futuro possível, por ser uma estratégia didático-pedagógica baseada em um modelo de aprendizagem centrado no aluno como sujeito do processo de conhecimento. Segundo Rodrigues (2005, p. 154), o objetivo do método é “[...] ensinar o aluno a aprender, permitindo que ele busque o conhecimento através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis, aprendendo a utilizá-los e neles pesquisar”.

O aprendizado baseado em problemas implica um rompimento profundo com a tradição do ensino jurídico brasileiro no que se refere à questão curricular, pois implica o abandono do elenco de matérias e disciplinas obrigatórias. Dessa forma, possibilita a realização da interdisciplinaridade, essencial à busca autônoma do conhecimento preconizada pelo Processo de Bolonha:

Não há a divisão do currículo em disciplinas, mas sim em módulos. Também não há a divisão clássica entre ciclo básico e ciclo profissional, nem é possível dividir os conteúdos dos eixos fundamental e profissional. Nele a interdisciplinaridade é real e não apenas formal. A integração dos conteúdos ocorre nos temas. Os alunos, para atingir os objetivos do aprendizado traçados nos grupos tutoriais a partir da discussão dos problemas, têm de buscar, pela pesquisa, os conteúdos que em um projeto pedagógico tradicional estariam em diversas disciplinas. (RODRIGUES, 2005, p. 153)

Inspirado no aprendizado baseado em problemas e no esquema popperiano de aprendizagem por tentativa e erro, Rodrigues desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem

pela resolução de problemas (EARP), cujas linhas mestras também primam pela formação em competências e pela aprendizagem centrada no aluno defendidas pelo Processo de Bolonha:

O elemento central do método proposto, como adequadamente justificado, são os problemas – deve-se preparar o aluno para solucionar problemas, permitindo que ele busque as respostas através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis, aprendendo a utilizá-los. O objetivo de cada problema é suscitar uma discussão produtiva no grupo de alunos; o processo de ensino-aprendizagem, em especial em nível universitário, não pode se restringir em dar a conhecer os fatos e as teorias. (RODRIGUES, 2010, p. 41-42)

O método EARP pressupõe um desenho curricular estruturado em módulos temáticos nos quais são abordados conteúdos de várias matérias ou disciplinas, apresentando-se problemas a serem solucionados pelos alunos mediante o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício profissional:

Em um Projeto Pedagógico EARP, o tema é a estrutura mínima em torno da qual se aglutinam os conteúdos, as competências e as habilidades. O currículo, portanto, é estruturado por meio de módulos temáticos que se constituem de conteúdos afins. Um módulo temático não é uma matéria ou disciplina, mas contém conteúdos de várias matérias ou disciplinas, necessários para o entendimento de uma situação dada.

Os módulos temáticos devem reunir temas derivados do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades previstos como necessários para a formação do profissional pretendido pelo currículo. Os temas serão apresentados aos alunos por meio de problemas. (RODRIGUES, 2010, p. 51)

A grade curricular proposta para um curso de Direito guiado pelo método EARP estrutura-se em grandes temas, divididos entre os anos letivos da seguinte forma: 1º ano – Teoria do Direito e do Processo e Estado, Sociedade e Relações Internacionais; 2º ano – Relações Privadas Intersubjetivas e Estado, Sociedade e Administração Pública; 3º ano – Relações Privadas Patrimoniais e Estado, Sociedade e Criminalidade; 4º ano – Relações Comerciais e Empresariais e Relações de Trabalho e Previdenciárias; e 5º ano – Direito Contemporâneos e um Módulo Eletivo. Em todos os anos letivos, além de se empregar 300 horas para o estudo de cada tema, devem-se despender 150 horas para Prática Jurídica e Atividades Complementares, e devem ser tratadas questões e temas transversais, como meio ambiente, acesso à justiça, solidariedade e responsabilidade social, e as percepções histórica, política, econômica, sociológica, filosófica, ética, antropológica e psicológica de cada problema apresentado (RODRIGUES, 2010, p. 53-54).

Perceba-se que a grade curricular proposta pelo método EARP não lista matérias ou disciplinas obrigatórias, optando pela divisão do curso em módulos temáticos interdisciplinares, que integram conteúdos do Eixo de Formação Fundamental (Antropologia, Sociologia, Economia, etc.) com conteúdos do Eixo de Formação Profissional (Direito Constitucional, Civil, Penal, etc.). Assim, pode-se dizer que esse modelo de grade curricular

está afinado com o modelo universitário preconizado pelo Processo de Bolonha, na medida em que a construção do Espaço Europeu de Educação Superior objetivado por esse processo aposta em enfoques pedagógicos globalizantes, que estabeleçam a interconexão entre os conteúdos curriculares, com o objetivo de oferecer aos estudantes um material de aprendizagem que represente da forma mais completa possível as situações que eles deverão resolver como profissionais. (DÍAZ, 2006, p. 37)

A adoção pelo Brasil do modelo universitário do Processo de Bolonha é um futuro possível, e esse futuro possível, uma vez tornado presente, traria profundas alterações na estruturação dos cursos de Direito, pressupostas pela formação em competências e pelo modelo de aprendizagem centrado no aluno: os currículos seriam mais fluidos e os conteúdos tratados de forma global, eliminando-se as fronteiras entre os saberes. Como visto aqui, os cursos de Direito de hoje são mais flexíveis que os cursos de Direito do passado, ao menos do ponto de vista da regulação normativa. Se o futuro possível aqui avistado tornar-se realidade, a trajetória de flexibilização seguirá curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos brasileiros de graduação em Direito surgiram sob rigorosa regulação estatal: a Lei de 11 de agosto de 1827 listou as disciplinas que deveriam ser ministradas, definindo um currículo pleno. Nos últimos anos, verifica-se uma tendência de flexibilizar a regulação dos cursos de Direito, dando mais autonomia às instituições para traçarem o perfil dos cursos, exigindo-se, para tanto, que elaborem um Projeto Pedagógico. O futuro possível aqui aludido viria a intensificar essa tendência.

Quando os cursos de Direito foram criados, o cenário epistemológico era totalmente dominado pela Modernidade cartesiana. Havia uma grande fé na Razão e na capacidade de o ser humano dela se valer para ordenar o conhecimento. Ao se lembrar o passado dos cursos de Direito no Brasil, analisando-se os currículos definidos por normas estatais, tem-se a impressão de que as reformas ocorridas até o presente recente eram meramente incrementais, ou seja, de que não havia reformas verdadeiras. E, de fato, não é errado chegar a essa conclusão: se se cotejar o currículo obrigatório de 1827 com o currículo obrigatório (mínimo) de 1994 serão visíveis as enormes coincidências entre eles. Essa coincidência indica que a mentalidade que inspirou a elaboração dos dois currículos era a mesma: uma mentalidade que partia do pressuposto de que o conhecimento deveria ser dividido, organizado e separado, de acordo com as regras cartesianas. Assim, tanto em 1827 quanto em 1994 procedeu-se à

identificação de um setor do conhecimento – o Direito – e à sua subsequente divisão em subsetores – Direito Constitucional, Civil, Penal, etc. Matérias não propriamente jurídicas, como Sociologia e Economia eram acrescentadas ao currículo a título de “cultura geral”.

Atualmente, a regulação estatal dos cursos de Direito é menos rigorosa: não se exige a ministração de matérias ou disciplinas obrigatórias, apenas de conteúdos obrigatórios, incentivando as instituições de ensino a darem um determinado perfil aos seus cursos. Essa regulação, mais deferente à flexibilidade e à autonomia, revela uma mudança de mentalidade: a mentalidade cartesiana que divide, separa e organiza é substituída por outra mentalidade (pós-moderna?) que une, relaciona e interconecta. O modelo pedagógico preconizado pelo Processo de Bolonha vai nessa direção, abandonando a ideia de que o conhecimento é algo estático que pode ser transferido para adotar a ideia de que o conhecimento é algo dinâmico que pode ser buscado. Pode-se dizer que o curso de Direito do futuro será um curso de “problemas jurídicos”, no qual serão desenvolvidas habilidades e competências para solucioná-los. O egresso do curso de Direito, em vez de ser o detentor do saber jurídico, passará a ser um solucionador de problemas jurídicos.

Para usar uma figura de linguagem muito utilizada nos dias de hoje – de tão batida, chega a ser deselegante – pode-se dizer que os cursos de Direito “sólidos” do passado tendem a ser substituídos pelos cursos de Direito “líquidos” do futuro. Uma nova realidade exige um novo saber que lhe seja adequado: assim, o formato dos cursos de Direito que funcionava para alunos com mentalidade cartesiana deve ser reestruturado a fim de promover o aprendizado de alunos pós-modernos. Mas isso é uma conjectura, pois o passado renitente gosta de desmentir os que se atrevem a enxergar futuros possíveis...Talvez tudo fique na mesma, talvez o Processo de Bolonha com seus métodos novos seja um mero modismo e talvez o currículo desenhado na Lei de 11 de agosto de 1827 revele a essência – e se é essência, é imutável - do que é o curso de graduação em Direito no Brasil.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Maria del Pilar Pérez. Los estudios jurídicos y el Proceso de Bolina: reflexiones tras la reforma universitária em España. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa**, Málaga, n. 5, p. 41-66, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/rejie/05/mppa.html>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (Org.). **Educação jurídica: temas contemporâneos**. Florianópolis: Boiteux, 2011.

BOLOGNA PROCESS. European Higher Education Area. **Ministerial Declarations and Communiqués**. Apresenta documentos sobre o Espaço Europeu de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>>. Acesso em 7 jul. 2013a.

_____. _____. **Members**. Apresenta os países membros do Espaço Europeu de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ehea.info/members.aspx>>. Acesso em 7 jul. 2013b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

_____. _____. **Resolução nº 2, de 18 de julho de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

_____. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63?Lei_1827.htm>. Acesso em: 27 mai. 2013.

_____. **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 7 jul. 2013

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 7 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1997/Portaria1886-MEC.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

COMUNICADO DE PRAGA: comunicado do encontro dos ministros europeus do ensino superior em Praga. Praga, 2001. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2001_Prague_Communique_Portuguese.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE: declaração conjunta de ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha, assinada em Paris. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 7 jul. 2013.

DÍAZ, Mario de Miguel (Org.) **Modalidades de enseñanza centradas em el desarrollo de competencias**: orientaciones para promover el cambio metodológico em el espacio europeu de educación superior. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006.

EUROPEAN COMMUNITIES. **Ects User's Guide**. Bruxelas, 2009.

GARBEN, Sacha. The Bologna Process: from a European Law perspective. **European law journal**, Malden, v. 16, n. 2, p. 186-210, mar. 2010. Disponível em: <http://www.esl.eur.nl/fileadmin/ASSETS/frg/english/rotterdam_law_network/Sacha_Garben_-_The_Bologna_Process.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *universidade nova*. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**: um estudo de caso. São Paulo: PUC, 2009. Tese (Doutorado), Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8947>. Acesso em: 7 jul. 2013.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história**: lições introdutórias. São Paulo: Max Limonad, 2000.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIVO, Vicente A. Sanjurjo. El proceso de Bolonia: mito y realidad. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa**, Málaga, n. 5, p. 121-146, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/rejie/05/vasr.html>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Boiteux, 2005.

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-24322010000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 jul. 2013.

SOLARI, Enzo. El currículo chileno de estudios jurídicos. **Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**, Valparaíso, n. 39, p. 703-734, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-68512012000200024&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 jul. 2013.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./ju. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.