

**VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO
CONPEDI/BRAGA - PORTUGAL**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

REGINA VERA VILLAS BOAS

ALESSANDRA APARECIDA SOUZA DA SILVEIRA

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:

Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches – UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)

Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF

Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDI

Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC

Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG

Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA

Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UMinho

Coordenadores: Alessandra Aparecida Souza da Silveira; Regina Vera Villas Boas – Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-495-2

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Interconstitucionalidade: Democracia e Cidadania de Direitos na Sociedade Mundial - Atualização e Perspectivas

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. 2. Educação. 3. Reflexão.
VII Encontro Internacional do CONPEDI (7. : 2017 : Braga, Portugal).

CDU: 34



VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI/BRAGA - PORTUGAL

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

Entre os dias 07 e 08 de setembro o VII Encontro Nacional do CONPEDI ocorreu em Braga (Portugal), apresentando relevantes debates e textos sobre a temática “Interconstitucionalidade: Democracia e Cidadania de Direitos na Sociedade Mundial – Atualização e Perspectivas”.

Guardando pertinência com a temática proposta, o Grupo de Trabalho (GT 06) “Pesquisa e Educação Jurídica”, coordenado pela Professora-Doutora Regina Vera Villas Bôas, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL-Lorena) e pela Professora-Doutora Alessandra Aparecida Souza da Silveira, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Minho (Braga), se reuniu no CP2, sala 10, da UMINHO, no horário das 9h00 às 13h30, para a exposição e debates dos artigos expostos, os quais foram previamente selecionados pelos avaliadores do CONPEDI e, também, relidos pelas Coordenadoras.

Foram apresentados nove trabalhos, reunidos pela temática educacional, cujos autores, expositores e títulos são apresentados a seguir. Elisa Ustarroz apresentou artigo intitulado “A qualidade da educação jurídica entre o padrão de uniformidade e a personalização dos percursos formativos: as possibilidades da tutoria”, abordando a insuficiência do modelo de educação jurídica brasileira, problema persistente ao longo de dois séculos de funcionamento dos cursos de Direito no Brasil, afirmando que as ações de enfrentamento devem observar o contexto atual da educação superior brasileira, que é fortemente marcado pelas políticas de expansão e democratização. Conclui que a diversidade, caracterizadora do perfil do corpo docente, necessita que os percursos formativos, até então, significativamente contidos por um padrão de uniformidade sejam personalizados, o que impõe revisão da literatura sobre o tema, podendo ser utilizada a tutoria (“mentoring”) como um recurso promotor desta personalização.

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho apresentou artigo (coautor ausente: Émilien Vilas Boas Reis) intitulado “Construção da cidadania e meio ambiente ecologicamente equilibrado: o papel dos universitários como agentes multiplicadores”, comentando a necessidade de se tornar obrigatória a promoção da educação ambiental. Afirmou que a Constituição Federal

vigente, orienta-se pela suposição de que para defender e preservar a natureza não basta usar mecanismos de sanção e de promoção do direito, sendo necessária a promoção da educação e conscientização pública. Conclui que a atuação dos universitários, na promoção da educação ambiental, atuando como agentes multiplicadores, corroboram a efetividade do meio ambiente ecologicamente equilibrado e a prática da cidadania, devendo, assim, serem capazes para tal.

Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori abordaram por meio do artigo “Inovação acadêmica no ensino superior: perspectivas e efetividade do direito à educação”, uma questão atual e interessante sobre o ensino-aprendizagem contemporâneo, trazendo debates e exemplos concretos de metodologias inovadoras, que vêm sendo utilizadas na rede educacional nacional e em outros países. Debateram sobre as vantagens (ou não) e as dificuldades enfrentadas pelas academias jurídicas para implantarem referidas novas metodologias, a partir das novas tecnologias. Foram apresentadas questões contemporâneas importantes que relacionam as novas metodologias com as novas perspectivas, desafios e exigências do mercado de trabalho, enfocando maneiras de se poder dar efetividade à aplicação do Direito e da Justiça Social pela Educação de boa qualidade que atenda às exigências contemporâneas exploradas pelas novas tecnologias, sempre direcionadas ao respeito humano, exigindo-se o cumprimento da ética profissional dos agentes participantes. Refletir sobre os modelos novos e os convencionais e tradicionais de exposição de aulas e de avaliações realizados pelas Instituições tornou-se necessário no atual cenário social, econômico, ambiental, político e jurídico, com a finalidade de se poder ofertar opções de melhoria à sociedade, facilitando-se a inclusão dos alijados e a expansão da educação, inclusive da educação ambiental.

O artigo intitulado “O direito fundamental à educação especial superior a distância e os referenciais de qualidade e de acessibilidade: por uma política nacional de inclusão social e digital” foi apresentado por Ana Paula Martins Albuquerque e Andréia da Silva Costa. O texto trouxe reflexões sobre o olhar viciado da sociedade brasileira para a “EaD” e para “deficiência”, ambos tratados por ela como verdadeiros tabus. Entenderam que, por essa razão, o papel social atual da educação superior reside na necessidade de transpassar os limites de seu comportamento tradicional, relacionado à produção e disseminação do conhecimento, devendo este ocupar lugar de destaque no debate acadêmico. Foram trazidos aos debates, algumas questões relacionadas à aplicação de novas tecnologias e o poder de inclusão social, a partir da construção de políticas educacionais reconhecedoras das diferenças, objetivando a formação de uma sociedade que oportunize a participação de todos os homens.

O artigo intitulado “O papel dos precedentes judiciais no ordenamento jurídico brasileiro e sua influência na metodologia do ensino jurídico” foi apresentado por Roberto Alcântara De Oliveira Araújo (coautoria ausente: Flávia Moreira Guimarães). O artigo expôs sobre o ordenamento jurídico brasileiro que vem passando por importantes adaptações sociais, na medida em que busca a efetivação dos comandos normativos. Deu destaque ao direito jurisprudencial, trazido pelo atual e vigente Código de Processo Civil (2015), apresentado o sistema de precedentes. Foram trazidos aos debates, situações importantes sobre o sistema de precedentes e as reformulações necessárias no ensino jurídico e suas repercussões em sala de aula, como a relação professor-aluno. Concluiu ofertando um método de aprendizagem que pode facilitar a resolução de problemas levados ao mundo jurídico, método conhecido como “Problem Based Learning” (PBL), que revê o comportamento do professor, em sala de aula, preparando-o para enfrentar a realidade dos novos ensinos jurídicos.

O artigo intitulado “Os 190 anos de estruturação dos cursos jurídicos no Brasil” foi apresentado por Jardel Anibal Casanova Daneli e tratou da análise dos acontecimentos que deram origem ao surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, discutindo sobre os fatos que levaram ao seu surgimento e construção e sobre os reais objetivos relacionados aos ditos acontecimentos. Objetivou, também, a apuração do conhecimento das elites administrativas e políticas, influenciadoras da criação das primeiras Faculdades de Direito, trazendo à baila o cenário político e cultural da época, discutindo as expectativas dos dirigentes do Estado e da sociedade brasileira, em relação ao papel dos cursos jurídicos, no contexto social.

Mariana Moron Saes Braga e Rodrigo Maia de Oliveira a partir do texto intitulado “Pesquisa empírica em direito: classificação das teses e dissertações do programa de pós-graduação da universidade de São Paulo (2015-2016)” abordaram dados interessantes, levantados em suas pesquisas, afirmando que a literatura aponta que a pesquisa empírica em direito ainda é incipiente no Brasil. Revelaram que as pesquisas no campo jurídico são eminentemente bibliográficas, possuindo natureza predominantemente descritiva do ordenamento jurídico e dos conceitos dogmáticos por ele produzidos. Informaram que o objetivo principal da pesquisa, apresentada no artigo, foi a classificar as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de São Paulo, no período entre 2015 e 2016, e que utilizaram como critérios de classificação das teses e dissertações “fontes de informação e natureza dos dados”. Concluíram que os resultados evidenciaram que as pesquisas produzidas no Programa Pós-graduação referido são em sua grande maioria bibliográficas e de natureza qualitativa, o que deve ser refletido no contexto social e jurídico contemporâneo, que muito se importa com a efetividade dos direitos.

Francisco Cardozo Oliveira e Nancy Mahra de Medeiros Nicolas Oliveira apresentam o artigo intitulado “Razão argumentativa, processo eletrônico e aceleração: o tempo da aprendizagem no ensino jurídico e seus efeitos no Brasil”. Trouxeram aos debates a relação entre aprendizagem e realização da justiça mediada pela concepção de aceleração social. Afirmaram que a racionalidade argumentativa e o processo eletrônico alteram o tempo da aprendizagem no direito e de realização da justiça. Abordaram sobre a compressão do tempo e a redução da experiência cognitiva e emocional necessária à consolidação do conhecimento, discutindo a respeito do processo eletrônico, o qual, embora reduza os tempos do processo acaba contribuindo para esvaziamento da experiência da normatividade. Concluíram que a razão argumentativa pode se traduzir numa saída para essa dupla perda da experiência, com o risco de assumir um caráter regressivo ao se relacionar a matéria à tutela de direitos no Brasil.

Por derradeiro foi apresentado por Irineu Carvalho de Oliveira Soares (coautor ausente: Fernando Gama de Miranda Netto) o artigo intitulado “A experiência da submissão de um projeto de pesquisa de doutorado na área jurídica à um comitê de ética em pesquisa”, tratando da experiência empírica de submissão de um projeto de pesquisa de doutorado jurídico para um Comitê de Ética em pesquisa. Foi feita uma contextualização histórica da preocupação com a bioética no mundo, abordando a criação das instituições de controle ético de pesquisas no Brasil e no exterior. Foi trazido aos debates, a partir do panorama relacionado à experiência vivida, a descrição do processo de apreciação ética dos projetos, envolvendo dos seres humanos, nas áreas social e jurídica no Brasil, apresentadas as suas diversas etapas, passando pela visita ao órgão responsável, preenchimento dos requisitos de submissão, até a emissão do parecer de aprovação e permissão para o início da coleta de dados, refletindo-se, por fim, sobre a existência, função e importância no mundo jurídico, exercida por referidos Comitês de Ética.

Expostos os artigos em dois Grupos, foram realizados amplos e profícuos debates a respeito do Direito Social Fundamental à Educação, relacionando-se questões do ensino-aprendizagem e das metodologias inovadoras e clássicas experimentadas no Brasil, na América do Sul e na Europa. Os debates foram ricos em diversos sentidos, notadamente às reflexões sobre pesquisa jurídica e à efetividade dos Direitos Humanos, sobretudo dos Direitos Sociais Fundamentais.

Ao mergulho na leitura dos preciosos textos, todos estão convidados.

Regina Vera Villas Bôas

Professora-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL-Lorena)

Alessandra Aparecida Souza da Silveira

Professora-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Minho (Braga)

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Revista CONPEDI Law Review, conforme previsto no artigo 7.3 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA ENTRE O PADRÃO DE UNIFORMIDADE E A PERSONALIZAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS: AS POSSIBILIDADES DA TUTORIA

THE QUALITY OF LEGAL EDUCATION BETWEEN STANDARDIZATION AND CUSTOMIZATION OF EDUCATIONAL PATHWAYS: THE POSSIBILITIES OF MENTORING

Elisa Ustarroz ¹

Resumo

Embora a insuficiência do modelo de educação jurídica brasileira seja um problema persistente ao longo dos dois séculos de funcionamento dos cursos de Direito no Brasil, assume-se que as ações de enfrentamento devem ser formuladas à luz do contexto atual da educação superior brasileira fortemente marcado pelas políticas de expansão e democratização. A diversidade que caracteriza o perfil do corpo discente impõe que os percursos formativos até então significativamente contidos por um padrão de uniformidade sejam personalizados. A partir de uma revisão da literatura sobre o tema, é apresentada como recurso para a promoção de tal personalização a tutoria (mentoring).

Palavras-chave: Educação jurídica, Qualidade, Personalização dos percursos formativos, Tutoria

Abstract/Resumen/Résumé

Although the insufficiency of the Brazilian legal education model is a persistent problem throughout the two centuries of legal courses in Brazil, it is assumed that the actions that face the problem must be conceived taking into account the current context of Brazilian higher education, strongly impacted by expansion and democratization policies. The diversity that characterizes the profile of the student body imposes customization of the educational pathways significantly contained by standardization. On the basis of a literature review on the subject, mentoring (tutoria) is presented as a resource able to promote such personalization.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Legal education, Quality, Customized educational pathways, Mentoring

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/PUCRS com estágio de pesquisa na Universidad Complutense de Madrid. Bolsista integral CAPES/PROSUP e bolsista CAPES/PDSE. Mestre em Direito (FDUL/PORTUGAL) e em Educação (PUCRS/BRASIL)

1 Introdução

A educação jurídica brasileira, conforme sustentam alguns pesquisadores do campo, está em crise. Aquele que se propõe a revisar a literatura sobre a temática, contudo, verifica ser equivocada a compreensão de se tratar de uma crise, pois efetivamente a insuficiência do modelo de formação jurídica brasileira perdura e é denunciada desde a origem dos cursos de Direito. A literatura demonstra, de tal sorte, que a baixa qualidade da educação jurídica é um problema persistente na realidade brasileira, sendo objeto de reflexão e de enfrentamento ao longo de quase dois séculos.

As reflexões acerca do tema e as ações de enfrentamento do problema delas decorrentes, como regra, afirmaram e continuam a afirmar a necessidade de novos marcos normativos capazes de promover mudanças curriculares e, mais recentemente, de novas políticas regulatórias para a educação jurídica.

Contrariando em parte tal abordagem, no presente artigo, partimos das seguintes premissas: (1) as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito atualmente vigentes são suficientemente ricas e dotadas de potencial para incrementar a qualidade da educação jurídica – embora ainda possam ser aperfeiçoadas pontualmente, se efetivamente se desejar imprimir energia em nova mudança do marco normativo; (2) sua riqueza e potencial, contudo, restam reduzidos pelo padrão de uniformidade induzido pelos processos regulatórios e pelo Exame de Ordem; (3) o padrão de uniformidade, em um contexto de expansão e democratização como o da educação superior brasileira, limita à promoção da qualidade. A partir de tais premissas, afirmamos, sem deixar de reconhecer os aspectos positivos da regulação como processo aferidor da qualidade, a necessidade de se envidar esforços no sentido de personalizar os percursos formativos dos graduandos em Direito e apresentamos um recurso apto a tal fim: a tutoria – também denominada nas experiências inglesa e norte-americana como mentoria¹.

De tal sorte, assume-se como objetivos deste artigo: a) refletir sobre o questionamento da qualidade da educação jurídica; b) identificar as consequências da indução de uniformidade no âmbito da educação superior e, especificamente, no âmbito dos cursos de Direito, em um contexto de expansão e democratização; c) compreender as potencialidades da tutoria como um recurso de personalização do percurso formativo apto para o incremento da qualidade da formação do bacharel em Direito. A metodologia empregada será a revisão da literatura.

¹ Há quem distinga tutoria de mentoria, destacando diferenças que para os propósitos desse artigo não são significativas. Por tal razão e tendo em conta que o fim último de em ambas as atividades coincide, usaremos indistintamente um e outro termo como se sinônimos fossem.

2 O questionamento da qualidade da educação jurídica

Desde o final do primeiro centenário do funcionamento dos cursos de Direito no Brasil², juristas e pesquisadores do campo denunciam a insuficiência do modelo de educação jurídica conformado no país³. Aproximando-se o segundo centenário de funcionamento dos cursos jurídicos, por certo, o modelo formativo atualmente vigente não se apresenta de forma idêntica ao daquela época; entretanto, é possível afirmar que significativas características ainda se conservam e que algumas delas relacionam-se à persistente insuficiência.

Até o presente momento, o enfrentamento dessa situação deu-se, sobretudo, através da edição de novos marcos normativos para os cursos de Direito, os quais, inclusive, em muito avançaram abstratamente no sentido de enriquecer a formação jurídica (USTÁRROZ, 2016). A insuficiência, contudo, parece perdurar, o que nos leva a suspeitar da efetividade de tais medidas quando tomadas isoladamente.

Não obstante, o intenso questionamento acerca da qualidade dos cursos jurídicos – alimentado, em grande medida, pela visibilidade do insucesso dos egressos de tais cursos, em razão do alto índice de reprovações no exame aplicado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como exigência a ser atendida para a inscrição nos quadros da entidade e, portanto, para

² A educação jurídica iniciou-se no Brasil, após o processo de independência, em 1827, com a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, respectivamente situados no Convento de São Francisco e no Mosteiro de São Bento (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2012). Até então, os filhos da elite dirigente buscavam sua formação jurídica na Faculdade de Direito de Coimbra. Conforme observa Bastos (2013), um caráter marcante da educação superior brasileira é ser tardia, tendo em conta que, diferentemente da Espanha que já no século XVI instalou universidades em suas colônias americanas, a Metrópole portuguesa impôs a proibição da criação de estabelecimento de ensino superior em suas colônias. Tal realidade, somada a proibição de instalação de casas de imprensa, inviabilizou a expansão da uma cultura letrada à maioria da população, ficando esta restrita a setores privilegiados da população que tinham acesso às instituições europeias. Somente no século XIX, com a transferência da família real para o Brasil, é que foram criadas as primeiras cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais da medicina e da engenharia (BASTOS, 2013). A opção pela criação de cursos jurídicos em solo brasileiro foi nitidamente uma opção política relacionada à necessidade de formação de mão de obra qualificada para a composição dos quadros de direção e de administração do novo Estado (COSTA, 2013). A elite econômica da época impulsionou o processo de criação dos cursos jurídicos com vistas a que seus filhos dominassem os conhecimentos necessários para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país. Conforme observa Carvalho (apud BASTOS, 2013), o ensino superior foi um elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial, haja vista que o acesso a esse bem era exclusividade da elite e o restante da população permanecia sob a condição do analfabetismo – percentual que montava 80% da população.

³ Para maiores aprofundamentos, vide: ADEODATO, 1993; AGUIAR, 2004; ALMEIDA FILHO, 2008; ALMEIDA JÚNIOR, 2008; ARRUDA JÚNIOR, 1989; BARRETTO, 1979; BASTOS, 1979; 1998; BITTAR, 2006; CARLINI, 2007; COSTA, 2007; 2013; DANTAS, 1979a; 1979b; FAGÚNDEZ 2000, 2004; FARIA, 1979; KIPPER, 2000; LÔBO, 2000; LYRA FILHO, 1980, 1982; MARTINEZ, 2006; MELO FILHO, 1984; 1997; RODRIGUES, 2000; 2004; 2005; RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; SAMPAIO, 1979; VENANCIO FILHO, 1979; USTÁRROZ, 2016.

o exercício profissional da advocacia⁴ – nos faz rumar, mais uma vez, para a edição de um novo marco normativo.

No ano de 2013, a temática da qualidade foi trazida novamente à ordem do dia, desta vez, não por um senso de oportunidade e urgência manifestado pela comunidade acadêmica, mas pela própria OAB, que entendia necessária uma pronta revisão do marco normativo e da política regulatória vigente para os cursos de Direito. As críticas formuladas pela entidade encontraram eco no Ministério da Educação (MEC), que com ela celebrou um acordo de cooperação técnica, a partir do qual restou instituída, no âmbito do MEC, a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, que teve por finalidade a realização de estudos e atos preparatórios à nova reforma da educação jurídica brasileira⁵. Como medida imediata, o Poder Público brasileiro comprometeu-se em suspender os processos de autorização de novos cursos de Direito até que as mudanças fossem implementadas, bem como em atuar com maior rigor nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento em relação aos cursos que não atendessem aos padrões de qualidade desejados (MERCADANTE, 2013).

Em que pese ainda não houvesse sido finalizado o anteprojeto do novo marco normativo para os cursos de Direito, no final do ano de 2014, a Portaria Normativa n. 20/2014, de 22 de dezembro de 2014, editada pelo MEC (BRASIL, 2014), estabeleceu novas regras e padrão decisório para os procedimentos envolvendo pedidos de autorização para a criação de cursos de Direito⁶.

Em abril do corrente ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), atendendo a pedido do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, deu publicidade ao

⁴ Conforme estudo realizado em parceria entre a OAB e FGV Projetos, intitulado Exame de Ordem em Números, entre a segunda e décima edição do exame de ordem unificado, os índices de aprovação variaram de 12,0% a 24,5% (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2014). Vale lembrar que o exame foi unificado no ano de 2010, passando a ser organizado, desde a sua segunda edição, pela Fundação Getúlio Vargas; antes da unificação as seccionais estaduais eram responsáveis pela organização e realização do exame.

⁵ A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, criada pela Resolução n. 5, de 15 de julho de 2013, do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – CC-PARES, foi composta por representantes dos seguintes órgãos, instituições e associações: Diretoria de Política Regulatória da SERES, Diretoria de Regulação da Educação Superior da SERES, Diretoria de Supervisão da Educação Superior da SERES, Secretaria de Educação Superior – Sesu, Ordem dos Advogados do Brasil, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça – SMJ/MJ, Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDI e Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Duas subcomissões foram estururadas: a) a Subcomissão de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, e b) a Subcomissão de Avaliação.

⁶ Dentre as novas regras, é possível constatar o maior protagonismo da OAB, tendo em vista que o parecer desfavorável por ela emitido nesses processos passou a ter maior peso sobre a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) sempre que o Conceito de Curso for igual a quatro⁶ (BRASIL, 2014). Não é demais assumir que a Portaria n. 20/2014 foi editada na esteira da proposta encaminhada em fevereiro daquele ano pela Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB (CNEJ-CFOAB) ao MEC.

anteprojeto das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito⁷, elaborado a partir de aportes do trabalho realizado pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico e consubstanciado em seu relatório final⁸.

Esse movimento apenas reforça a constatação da tendência existente no Brasil de provocar mudanças no modelo de educação jurídica a partir da via normativa. Ao nosso sentir, todavia, a necessidade de um novo marco normativo, ainda que possa ser defensável, é questionável como recurso único à promoção da qualidade da formação jurídica. Entendemos que, desde a reforma promovida pela Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) e renovada pela Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), conseguiu-se, em boa medida, garantir – em termos normativos e, portanto, abstratamente – um conjunto de condições necessárias para a promoção de um modelo formativo mais rico (USTÁRROZ, 2016).

Apenas à título ilustrativo, destacamos algumas dessas condições possibilitadas pelo marco normativo ainda vigente que nos permitiriam construir um novo modelo formativo (USTÁRROZ, 2016):

- a) A estruturação da organização curricular em torno de três eixos interligados de formação, nos quais se desenvolvem, para além de conteúdos técnicos e humanístico, competências técnicas e humanísticas: Eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática;
- b) A valorização de conteúdos propedêuticos, responsáveis por uma formação mais humanista ao bacharel em Direito, que permite o rompimento com o positivismo normativista, assim como a superação da ideia de autossuficiência do Direito;
- c) A realização da interdisciplinaridade, que possibilita uma visão integral do Direito e dos fenômenos jurídicos ao destacar, ao lado da dimensão normativa, também a sociológica e a axiológica;
- d) A integração entre teoria e prática, reforçada pela obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados e pela exigência de criação de núcleos de prática jurídica, nos quais se desenvolvem atividades de prática simulada e real;
- e) A interligação entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito do curso, que promove o prolongamento das atividades de ensino por meio da

⁷ Documento disponível em: <http://s.oab.org.br/arquivos/2017/04/proposta-diretrizes-curriculares-com-alteracoes13-fev-2017sergio.pdf>

⁸ Documento disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-Final-Com-Anexos-CCT-Ensino-Juridico-2014.pdf>

aproximação com a pós-graduação e com a comunidade local, através da iniciação científica e das diversas modalidades de atividades extensão;

- f) A integralização do currículo por meio das atividades complementares, que possibilitam que o discente, a partir de sua vocação, imprima certa personalização ao seu percurso formativo, vivenciando experiências formativas inclusive fora do ambiente acadêmico.
- g) A exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso de caráter individual, que estimula o pensamento crítico-reflexivo em relação a um tema jurídico e favorece o desenvolvimento de habilidades em pesquisa jurídica; e
- h) A superação da concepção de que somente é profissional de Direito aquele que desenvolve a atividade forense.

Ocorre, todavia, que o potencial das diretrizes atualmente vigentes, ao serem concretizadas nas experiências dos cursos jurídicos brasileiros, acaba por ser reduzido. As orientações, na prática, são tomadas como mandatos que engessam a concepção dos cursos e que, sobretudo por influência do sistema regulatório tal qual concebido e do Exame de Ordem, padronizam os cursos de Direito. Acaba-se por induzir um padrão de uniformidade que não apenas dificulta a necessária e relevante aderência dos cursos ao contexto local, não permitindo que sejam contempladas as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental locais, mas que também dificulta que os processos educativos se voltem às necessidades específicas e singulares daqueles que por excelência são os seus destinatários: os estudantes. Tais fatos, por fim, se traduzem no comprometimento da qualidade da educação jurídica.

3 A expansão da educação superior brasileira, o novo perfil do corpo discente e os desafios decorrentes do padrão de uniformidade em tal contexto

A expansão da educação superior brasileira, resultante, em um primeiro momento, das políticas neoliberais de privatização e, em um segundo, das políticas de inclusão social, tem permitido que, ao longo das últimas duas décadas, o acesso a esse nível educacional venha sendo progressivamente democratizado (MOROSINI, 2014; RISTOFF, 2014, 2013b).

Viabilizado sobretudo pelo incremento do número de instituições de ensino superior particulares e pelas vagas por elas ofertadas, o significativo aumento do número de matrículas neste nível educacional – o qual correspondeu a 350% no período de 1991 a 2012 (RISTOFF, 2014) – evidencia que efetivamente há demanda social por educação terciária no Brasil.

Ademais, pesquisas demonstram que parte dessa demanda é alimentada por estudantes vindo de faixas da população tradicionalmente excluídas pelo sistema educacional (RISTOFF, 2014).

Não obstante a partir da classificação de Martin Trow⁹ o sistema de acesso à educação superior brasileira atualmente ainda se caracterize como de elite e não como um sistema de massas, os bancos universitários outrora reservados aos filhos da elite não são mais privilégios exclusivos dessa minoria (RISTOFF, 2014). O processo de democratização em curso – impulsionado por programas tais quais o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁰, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹¹, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)¹², o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)¹³, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)¹⁴ e a Lei de Cotas nas Instituições Federais¹⁵ – tem importado a diversificação do perfil do ingressante e do corpo discente das IES, a qual se projeta sobre o perfil do próprio campus universitário brasileiro, traduzindo-se em diferenças sociais,

⁹ O sistema de acesso à educação superior brasileira somente será considerado um sistema de massas quando a taxa líquida de matrícula da população entre 18 e 24 anos nesse nível de ensino for elevada a 33%, coincidindo com a meta 12 estipulada pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Atualmente os 7 milhões de estudantes matriculados nos cursos de graduação representam 15,1% da taxa líquida de escolarização e 28,7% da taxa bruta (RISTOFF, 2014).

¹⁰ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do governo federal – sob a responsabilidade do Ministério da Educação –, criado pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, e redefinido pela Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, que se destina a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES não gratuitas, em cursos com avaliação positiva no SINAES (BRASIL, 2001; 2010).

¹¹ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa criado pelo governo federal, através da Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), que tem por finalidade conceder bolsas de estudos, integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas. São elegíveis estudantes, egressos da rede pública ou da rede particular, previamente cadastrados no sistema de seleção informatizado, que leva em consideração as notas obtidas no ENEM e a condição socioeconômica do estudante.

¹² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI – foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, de modo que todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao MEC medidas diversas como a ampliação ou abertura de cursos noturno, aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização do currículo, o combate à evasão dentre outros (BRASIL, 2007). A meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior (RISTOFF, 2014).

¹³ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado pelo Ministério da Educação em 2010, objetivou selecionar os candidatos às vagas das IES públicas de modo unificado no território nacional, através da nota obtida no ENEM e outros critérios, por meio de um sistema informatizado de cadastro dos candidatos e instituições, substituindo assim o tradicional exame seletivo vestibular (BRASIL, [s.d.]).

¹⁴ O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei n. 12.688, de 18 de julho de 2012, pretendeu garantir a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais (BRASIL, 2012).

¹⁵ A 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituiu a política de cotas nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, determinando a reserva, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012; RISTOFF, 2014)

econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais¹⁶ (GOMES; MORAES, 2009). Por certo, tais mudanças impuseram, e continuam a impor, significativos desafios à educação superior.

Dois dos maiores desafios advindos desse novo contexto, dizem com a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Ocorre que os fatores que condicionam a permanência e o sucesso acadêmico impactam de diferentes maneiras os graduandos, a depender de seu *background* educacional, condições socioeconômicas, capital cultural, entre outras condições (FELICETITI, CABRERA, MOROSINI, 2014).

Embora ainda seja relativamente pequeno o número de pesquisas que assumam tais realidades como objeto de estudo no nosso país, os resultados daquelas que se destinam a investigar a permanência e/ou o abandono na educação superior brasileira têm revelado como causas prevalentes da evasão do sistema universitário: a inadaptação do ingressante à cultura própria da instituição e à dinâmica da educação superior; o despreparo das IES e dos professores universitários para lidar com as demandas e necessidades dos alunos, entre outras (SANTOS; DAVOLGIO, 2016; LOBO, 2012). Considerando o sucesso acadêmico, uma busca nas principais bases de dados nos revela que não há pesquisas expressivas a respeito do tema que considerem, para além da conclusão do curso, a condição dos egressos, sua inserção no mundo do trabalho e satisfação profissional.

Se tomarmos a interrupção da formação universitária, a ausência de oportunidade para o desempenho da atividade profissional relacionada ao curso de graduação frequentado e a insatisfação profissional como projeções do insucesso acadêmico, compreenderemos que ele é sempre uma vivência individual dos estudantes, independente de outras repercussões que possa ter para o sistema educacional, para as instituições ou para o mundo do trabalho. Os estudantes abandonam os seus estudos; os egressos não conseguem uma posição no mundo do trabalho para exercerem a profissão para a qual supostamente o curso de graduação que frequentaram os habilitou; os estudantes e egressos são incapazes de se sentir realizados ao longo da vida universitária e ao longo da vida laboral.

Todas essas expressões do insucesso acadêmico são vivências individuais. Por essa razão, para enfrentar os desafios ligadas à permanência e ao sucesso acadêmico, é fundamental que se concebam políticas, programas e estratégias abertas, que permitam que, quando

¹⁶ A partir da análise dos dados referentes à cor do estudante, à renda mensal da família do estudante, à origem escolar do estudante e à escolaridade dos pais do estudante, extraídos do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) dos três primeiros ciclos completos, Ristoff (2014) demonstra que o perfil do campus universitário brasileiro tem se alterado, embora persistam significativas distorções em relação à realidade da sociedade brasileira, seja no que se refere à representação de Pretos e Pardos, seja no que se refere às condições socioeconômicas.

concretizadas, se enfoque as necessidades singulares de cada estudante, futuro egresso e profissional. Sucesso e fracasso acadêmico, mais do que preocupações governamentais e institucionais, são, portanto, experiências individuais, o que não importa em negar a responsabilidade das demais instâncias implicadas nos processos educacionais.

Deve-se reconhecer a responsabilidade governamental pela criação de políticas e programas de enfrentamento do problema. À semelhança da ampliação do acesso à educação superior, o governo brasileiro também tem competência para promover a permanência e o sucesso acadêmico. Contudo, ao contrário dos diversos programas e políticas nacionais e federais voltadas à ampliação do acesso às IES pública e privadas, apenas um é aquele que se volta à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes da educação superior: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁷. O Plano – instituído pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, e executado no âmbito do Ministério da Educação – assume como objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal, o que, todavia, denota o seu escopo limitado, deixando de alcançar aqueles estudantes beneficiados pelo ProUni e pelo FIES que cursam a graduação em IES privadas (BRASIL, 2010).

Do mesmo modo, deve ser reconhecido que as IES têm capacidade e recursos para, a partir do reconhecimento da diversidade dos grupos de alunos e da singularidade dos mesmos individualmente, adaptar os processos educativos às diferentes necessidades com o intuito de garantir que cada um dos estudantes persista no curso e o conclua, demonstrando o desenvolvimento das competências necessárias para a colocação no mundo do trabalho, para o exercício profissional e para a realização profissional e pessoal.

O que se verifica, entretanto, é que as escassas políticas, programas e estratégias governamentais e institucionais orientadas à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes universitários existentes ainda se constituem em iniciativas isoladas, limitadas, não sistêmicas e frágeis. Ademais, costumam assumir a homogeneidade dos diferentes grupos que conformam o corpo discente ora como premissa para a formulação de ações, ora como objetivo a ser promovido pelas ações. Tanto como premissa quanto como objetivo, trata-se de um equívoco tal compreensão. Não obstante um grupo de alunos possa apresentar traços comuns, maiores são os traços que os diferenciam como pessoas, e são justamente as projeções dessas singularidades que enriquecem a sociedade.

¹⁷ Talvez também fosse possível conceber o ProUni como um programa voltando à permanência, embora tradicionalmente seja pensado como voltado ao acesso.

Ao se formular as necessárias políticas, programas e estratégias educacionais vocacionadas à promoção da permanência e do sucesso estudantil, sejam elas governamentais ou institucionais, seria preciso reforçar, pois, a abertura para que, nos níveis em que forem concretizadas, seja possível atentar às características e necessidades próprias de cada pessoa. Se os fatores externos condicionam a permanência e o sucesso dos estudantes, as características pessoais, mais do que condicionantes, são determinantes nos processos educativos e nos resultados por eles produzidos.

Como uma exigência que decorre do próprio processo de democratização da educação superior, entendemos ser necessário firmar um compromisso com a personalização nesse nível educacional, com o intuito de possibilitar que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades e que a sociedade se enriqueça a partir de então. Estamos longe de assumir tal compromisso contudo, o que pode ser ilustrado através da realidade dos cursos de graduação em Direito.

Dada a indução de uniformidade criada pelas políticas de regulatórias e também pelo Exame de Ordem, os mil e duzentos cursos de Direito existentes no Brasil – conforme o censo da Educação Superior de 2014 – ofertam, em sua maioria, currículos padronizados que privilegiam o ensino acrítico dos conteúdos que conformam as diferentes disciplinas jurídicas, sob a perspectiva dogmática, afastando-se de uma tradição humanista que as diretrizes curriculares nacionais atualmente vigentes, na esteira das diretrizes da Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), buscaram resgatar. Tem-se, em grande medida, percursos formativos idênticos e empobrecidos, resultantes de uma “*Pedagogia da Reprodução*” (GÓES JUNIOR, 2014).

Empregamos a expressão “*em grande medida*” porque, em regra, alunos com melhores condições socioeconômicas conseguem trilhar percursos formativos alternativos e mais ricos, que lhes permite superar as limitações do atual modelo de formação insuficiente e padronizado. Ao final da graduação, o que se verifica são egressos portadores de um mesmo diploma, mas que apresentam condições muito distintas para triunfar no mundo do trabalho e alcançar a realização pessoal e profissional.

Para uma ampla maioria dos alunos que hoje tem seu acesso aos bancos universitários dos cursos de Direito encorajados pelas políticas públicas inclusivas, que lhes permitiram sonhar com a aquisição de maior capital cultural e com a “*ascensão social*” tradicionalmente associadas a essa formação (GÓES JÚNIOR, 2014; NALINI, 2008), o sonho continua a ser sonhado. A transformação dessa realidade passa por intentarmos conceber recursos de personalização dos percursos formativos que possibilitem, em certa medida, um “desvio” no

padrão de uniformidade induzido pelas políticas regulatórias e pelo Exame de Ordem enquanto esses sejam orientados pelas concepções que lhes são subjacentes no momento presente.

4 A tutoria como recurso de personalização dos percursos formativos universitários

Nas últimas décadas, os sistemas de educação superior têm sido impactados por processos de convergência e harmonização. Uma sociedade globalizada, marcada pela intensa circulação de conhecimento e de pessoas, como a atual sociedade do conhecimento justifica a ocorrência de tais processos. Embora justificados, esses processos acabam por induzir uniformidade e padronização à educação, que, conforme vimos sustentando, podem comprometer a qualidade dos processos educativos, sobretudo em contextos marcados pela diversidade. Um exemplo concreto dessa realidade foi o processo de constituição do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)¹⁸. Embora no contexto brasileiro a uniformidade decorra de outras causas, entendemos que o processo de constituição do EEES pode nos servir de referência para dele extrair algumas lições proveitosas.

Uma delas é a de que, dada a inevitabilidade e irreversibilidade de tais processos, é preciso envidar esforços para personalizar os percursos formativos, oferecendo um contraponto à massificação e consequentes uniformidade e padronização; outra é a de que a tutoria é um recurso hábil para promover essa personalização dos percursos formativos.

Gómez (2015), ao considerar o contexto espanhol, chega a afirmar que a tutoria tem se revelado um dos signos de identidade do sistema universitário e de IES, como já vinha ocorrendo no contexto norteamericano e inglês. Seria ela uma atividade essencial à formação universitária, alinhada às mudanças ocorridas nos últimos anos que tornaram os *campi* muito mais plurais e heterogêneos. Para produzir os resultados dela esperados, entretanto, demandaria dos professores e alunos uma nova forma de compreender a universidade e os papéis que nela são desempenhados.

No bojo, ou ao lado, das funções humboldianas típicas de ensino, pesquisa e extensão, a universidade passa a desempenhar mais uma atividade: a tutoria, que se orienta para questões formativas relacionadas a um horizonte mais amplo como, por exemplo, a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário e à vida universitária, ao fomento do compromisso cívico

¹⁸ O EEES foi progressivamente implantado, por meio do processo de Bolonha (1999), a partir da necessidade desencadeada pela sociedade do conhecimento, de estabelecer um sistema reconhecível e comparável de graus e titulações na Europa, que favoreceria a mobilidade de estudantes, professores e investigadores e que asseguraria certos padrões de qualidade. No ano de 2010, por ocasião do aniversário de uma década do Processo de Bolonha, foi anunciada, na Conferência Interministerial em Viena, a concretização do EEES

e da responsabilidade dos graduandos para com a sociedade a que integram, ao desenvolvimento das competências técnicas e humanísticas necessárias à inserção no mundo do trabalho, ao favorecimento da maturidade vocacional dos alunos, entre outros.

Muitas são as formas possíveis de tutoria no contexto universitário: a tutoria entre pares, em que se estabelecem relações de colaboração e assistência aluno-aluno; a tutoria personalizada, em que se estabelecem relações de orientação professor-aluno; a tutoria colegiada, em que se estabelecem relações de orientação e apoio entre grupos de professores-grupos de alunos; a tutoria virtual, em que as relações, sejam elas aluno-aluno, aluno-professor, grupo de aluno-grupo de professor, ocorrem mediadas por ferramentas e ambientes virtuais. Interessa-nos, contudo, especialmente para os fins desse estudo a tutoria personalizada, estabelecida entre professor-aluno, e que pode ser reconduzida às funções docentes.

Certo é que a tutoria como função docente ainda desperta uma série de inquietações relacionadas a forma como deve ser concebida e desempenhada mesmo em contextos em que ela já veio a ser implementada. A partir de uma adequada compreensão de seu fim último, contudo, é possível identificar diretrizes que devem orientar a sua concepção e o seu exercício nos diversos sistemas universitários e contextos institucionais. Pouco a pouco, os contornos dessa nova atividade que vem a se somar à função de lecionar são delineados.

O fim último da tutoria personalizada é a formação integral do estudante, como pessoa, acadêmico e futuro profissional que é (SÁNCHEZ, 2009). A formação integral pode ser compreendida como o desenvolvimento de certas capacidades intelectuais e a apropriação de certos saberes, mas também de certos aspectos pessoais (afetividade, autoestima, atitudes e valores) e sociais (relacionamento interpessoal) (SÁNCHEZ, 2009). Nesse sentido, a tutoria vem a ser uma atividade sistemática de orientação ao estudante, não apenas acadêmica, mas também pessoal e laboral, relacionada ao amplo desenvolvimento humano (ORO, 2009). Subjaz à função tutorial, um compromisso político-cultural e um compromisso com a emancipação do sujeito-aluno. Esses compromissos se materializam na assessoria e orientação permanente ao longo de todo o processo formativo, sustentada em três princípios: prevenção, desenvolvimento e intervenção social (SÁNCHEZ, 2009; REYES, ACOSTA, 2009).

Segundo Sánchez (2009), o princípio da prevenção diz com a orientação proativa que se antecipa a situações que possam criar dificuldades ou mesmo impedir o desenvolvimento da pessoa. O princípio do desenvolvimento, por sua vez, diz com *“a orientação voltada a dotar as pessoas de competências necessárias para afrontar as demandas de cada etapa de seu desenvolvimento evolutivo”* (tradução nossa). O princípio da intervenção social, por fim, relaciona-se à *“atividade orientadora que*

se dirige à modificação de aspectos concretos do marco educativo e do contexto social em que os estudantes se desenvolvem” (tradução nossa).

Em sistemas universitários e IES que assumiram o desempenho da função tutorial, uma parte da carga horária dos docentes universitários capacitados para o seu exercício foi destinada ao atendimento pessoal do aluno. Há quem entenda que a tutoria não se trate propriamente de uma atividade separada da função de ensino; ambas estariam indissociavelmente unidas, sendo complementárias. Essa é a posição de Oro (2009), para quem o gabinete do professor passa a ser uma extensão da sala de aula e vice-versa, de modo que os objetivos traçados em um e outro ambiente convergem para uma formação integral (ORO, 2009).

Concordamos que a tutoria se integra com a função de ensino, mas ressaltamos que integrar não é o mesmo que subsumir. Deve-se cuidar para que não haja uma compreensão equivocada dos objetivos da tutoria que a reduza àquilo que tem sido chamado de tutoria burocrática, na qual os encontros com o professor-tutor, em seu gabinete, servem exclusivamente para sanar dúvidas surgidas a partir da sala de aula. Efetivamente, não é isso que Oro (2009) sustenta ao corretamente identificar o fim último da tutoria como a formação integral.

Não é diferente a posição de Reyes e Acosta (2009), ao afirmar que um dos princípios básicos que dá sustentação a atividade tutorial no âmbito universitário é o de buscar uma integração e coerência no processo de ensino e de formação acadêmica, o que é conseguido através de um plano que recobra todo o seu valor se concebido em conjunto por professor-tutor e o aluno. Nesse plano – denominado de plano de ação tutorial –, desenha-se a trajetória mais adequada à formação universitária integral do aluno para que ele venha a ser autônomo, competente e crítico¹⁹. Nitidamente há uma convergência entre as funções docentes de ensino e de tutoria, mas não há a subsunção da segunda na primeira.

O plano de ação tutorial, portanto, é o instrumento de planejamento e sistematização da atividade de tutorial, que terá tanto maior valor quanto sua concepção se der a partir de uma

¹⁹ No manifesto *The Student Learning Imperative: Implications for Student Affairs* do American College Personnel Association (ACPA), a qualidade do produto dos processos educativos no âmbito universitário – o graduado universitário – poderia ser determinada pela aferição dos seguintes aspectos: habilidades cognitivas complexas como reflexão e pensamento crítico; habilidade para aplicar conhecimentos na resolução de problemas práticos do campo profissional, familiar, pessoal e social; compreensão e apreço às diferenças humanas; competências práticas tais quais a mediação de conflitos e a resolução de problemas; sentido coerente e integrado de identidade, autoestima, confiança, integridade, sensibilidade estética e responsabilidade como cidadão; desenvolvimento de atitudes, valores, perspectivas e capacidade para uma aprendizagem contínua ao longo da vida; conversão em uma pessoa culta; desenvolvimento de maturidade emocional, tolerância, empática e habilidade de liderança; saber avaliar criticamente o que foi aprendido (ACPA *apud* ORO, 2009).

reflexão profunda, permanente e conjunta entre alunos e professores-tutores sobre os objetivos que se pretendem atingir ao longo da formação e após ela. Embora nele sejam previstas atividades e momentos para sua execução, ele não deve ser compreendido como uma planificação fechada e acabada; ao contrário, deve ser tomado como algo aberto que poderá ser revisto e adequado ao longo da trajetória formativa do estudante. Não obstante, é possível antever algumas atividades relacionadas a certas fases da trajetória formativa que tenderão a se repetir por serem comuns a todos: a) no momento do ingresso na universidade, é oportuno que sejam pensadas ações de acolhida voltadas a ambientação do ingressante na instituição e na vida universitária, tais quais funcionamento da instituição, principais órgãos e departamentos institucionais, serviços e facilidades oferecidas, questões atinentes ao currículo, às disciplinas, entre outras questões concernentes a um primeiro olhar para aquilo que fará parte do seu percurso acadêmico; b) ainda no momento de ingresso na universidade, convém sejam pensadas atividades e cursos que capacitem para o uso de ferramentas importantes e úteis que devem ser manejadas ao longo da vida universitária; c) durante os estudos, devem ser propostas atividades extracurriculares que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, a partir das necessidades singulares do estudante; d) ao final dos estudos, é importante que sejam consideradas as perspectivas de saídas profissionais, o aprofundamento das experiências práticas, a formação posterior no âmbito da pós-graduação, etc.; e) por fim, uma avaliação da atividade tutorial desenvolvida deve ser realizada, de modo que possa ser aferido o impacto na qualidade da atividade educativa (SÁNCHEZ, 2009).

Muitos autores estão de acordo que a tutoria é um dos elementos capazes de introduzir mudanças positivas na universidade ao reduzir os efeitos negativos da massificação e ao personalizar a experiência universitária do alunado. A ressignificação da relação educativa a partir dessa aproximação entre estudante e professor-tutor para além da sala de aula e dos conteúdos nela desenvolvidos é um dos aspectos destacados (GÓMEZ, 2015; ORO, 2009). Como observa Reyes e Acosta (2009), a tutoria reivindica e promove uma nova mentalidade que substitui o modelo de educação bancária e que assume o protagonismo do estudante nos processos educativos, não mais focados no ensino e assimilação acrítica de conteúdos, mas na aprendizagem crítica. Nas palavras dos autores, um processo educativo centrado na aprendizagem significa:

[...] tratar de lograr que el alumnado aprenda, cambiando algunas de sus actitudes, mejorando sus destrezas y estrategias y adquiriendo nuevos saberes que les ayudes a dar sentido al mundo que les rodea; a través de aprendizajes estables y duraderos; con una mejor adecuación de los contenidos al

alumnado, mediante la reducción de las distancias entre lo que se enseña y se aprende teniendo en cuenta la motivación, las capacidades y las dificultades de aprendizaje del estudiantado a la hora de decidir los contenidos, su organización y la forma en que van a ser enseñados y evaluados; proporcionándole al alumnado elementos para que reconstruya los saberes y los reelabora personalmente, ya que sólo así tendrán significado y sentido para él, más que pedirle el consumo de productos ya acabados; y, en suma, que la enseñanza en un solo sentido, productor-consumidor (o si prefiere profesor-alumno), abra paso, a una enseñanza en la que haya una verdadera interacción entre profesorado y alunado (REYES, ACOSTA, 2009, p.34).

Percebe-se, pois, a riqueza dessa nova mentalidade pressuposta e promovida por recursos pedagógicos orientados por uma valorização da aprendizagem nos processos educativos, tais quais a tutoria. Reforça-se, contudo, que essa valorização da aprendizagem envolve necessariamente uma maior atenção ao estudante, tanto por parte da instituição, quanto por parte do docente. Isso implica que o aluno e suas singulares necessidades sejam conhecidas e compreendidas para que as estratégias de apoio estudantil possam ser formuladas.

Não há que se ter dúvidas de que a tutoria é um recurso estratégico para a melhora da qualidade do serviço que a universidade presta à sociedade: a formação universitária (ORO, 2009). Poderia ela contribuir para uma educação jurídica de qualidade, dada a complexidade envolvida nesse processo formativo.

5 Considerações finais

As reflexões acerca da insuficiência do modelo de formação jurídica atualmente conformado no Brasil precisam tomar em conta o atual contexto da educação superior brasileira, fortemente marcado pela expansão e democratização. As ações de enfrentamento do problema exclusivamente normativas não terão o potencial de incrementar a qualidade da educação jurídica, conforme atesta a experiência passada em que diretrizes curriculares suficientemente ricas não impactaram significativamente os padrões de qualidade dos cursos de Direito. O problema reside, em parte, na indução de uniformidade ocasionada pelos processos de regulação e pelo exame de ordem em um contexto marcado pela diversidade. Para fazer frente a essa padronização, é preciso formular estratégias que contribuam para a personalização dos percursos formativos. A tutoria universitária tem se mostrado em outras realidades um recurso hábil a promoção da personalização e, portanto, deve-se reconhecer o seu potencial para contribuir para a melhora da qualidade da educação jurídica ao permitir que cada estudante, orientado por um professor, pense a sua formação e seus objetivos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Referências

- ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. *In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação.* Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.
- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **Habilidades:** ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo de et al. (Org). **180 anos do ensino jurídico no Brasil.** Campinas: Millennium, 2008.
- ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo de et al. (Org). 180 anos do ensino jurídico no Brasil.* Campinas: Millennium, 2008.
- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade.** São Paulo: Acadêmica, 1989.
- BARRETTO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. *In: Encontros da UnB: Ensino jurídico.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.
- BASTOS, Aurélio Wander. Ensino e jurisprudência: Notas críticas. *In: Encontros da UnB: Ensino jurídico.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.
- _____. **O ensino jurídico no Brasil.** São Paulo: Lumen Juris, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino superior no Brasil: um percurso histórico. *In: FLACHS, Maria Cristina Vera de (coord). Historia de las universidades latinoamericanas: tradición y modernidad.* 1 ed. Córdoba: Báez Ediciones, 2013.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico:** pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLIV, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLVII, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXVIII, n. 135, p. 2-4, 13 jul. 2001.
- BRASIL. Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLII, n. 10, p. 7, 14 jan. 2005.
- BRASIL. Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLVII, n. 10, p. 3-4, 15 jan. 2010.
- BRASIL. Lei no 12.688, de 18 de julho de 2012. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLIX, n.139, p. 2-4, 19 jul. 2012.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLIX, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004. **Diário Oficial:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXLI, n. 190, p. 17-18, 1 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Diário Oficial União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIII, n. 1, p. 40, 2 jan. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 20, de 19 de dezembro de 2014. **Diário Oficial União:** Seção 1, Brasília, DF, ano CLI, n. 247, p. 11, 22 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101&msg=1>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CARLINI, Angélica. O professor de Direito: Perspectivas para a construção de uma identidade docente. *In:* CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos. **180 anos de ensino jurídico no Brasil.** Campinas: Millennium Editora, 2007.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Exame de Ordem em números.** Brasília: FGV Projetos, 2014.

COSTA, Bárbara Silva. **A (In)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o direito.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *In:* **Encontros da UnB: Ensino Jurídico.** Brasília, UnB, 1979, p. 47-54.

DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. *In:* **Encontros da UnB: Ensino Jurídico.** Brasília, UnB, 1979, p. 37-45.

FAGÚNDEZ, Paulo R. Á. (Org.) **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo.** Brasília: OAB Editora, 2004.

FAGÚNDEZ, Paulo R. Á. A crise do ensino jurídico. *In:* RODRIGUES, Horácio W. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 35-46.

FELICETTI, Vera Lúcia; CABRERA, Alberto F.; MOROSINI, Marília Costa. Alumno Prouni: El impacto en la institución de educación superior y en la sociedad. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

GÓES JUNIOR, José Humberto. “**O que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?**” As percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan/mar, 2012.

GÓMEZ, ERNESTO LÓPEZ. La tutoría en el ESSS: Propuesta, validación y valoración de un modelo integral. Tese de doutorado. UNED, Madri, 2015.

KIPPER, A. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. *In:* RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 65-74.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções.** Associação Brasileira de Mantenedoras de

Ensino Superior. Caderno n. 25. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2016.

LOBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: Realidade e Perspectivas. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. *OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>>. Acesso em: 03 out. 2006.

MELO FILHO, Álvaro. Correlações entre a nova LDB e o ensino jurídico. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 34, n. 135, jul/set, 1997.

_____. **Metodologia do ensino jurídico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MERCADANTE, A. **Aloizio Mercadante**: entrevista [mar. 2013]. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:mec-e-oab-assinam-acordo-para-primorizar-cursos-de-direito&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 13 nov. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 19, p. 385-405, 2014.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). *In*: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos. **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium Editora, 2007.

ORO, Rafael Sanz. **Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

ORO, Rafael Sanz. Tutoría y orientación en la universidad. *In*: ORO, Rafael Sanz. **Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009, p. 45-69.

REYES, Manuel Ledesma; ACOSTA, Javier Marrero. Universidad, mercado y docencia en las sociedades neoliberales. *In*: ORO, Rafael Sanz. **Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009, p. 21-43.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 19, p. 723-747, 2014.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 18, p. 519-545, 2013.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, v. 3, p. 9-50, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. *In*: FAGÚNDEZ, P. R. Á. (Org.). **A**

crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 93-133.

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

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

SÁNCHEZ, José A. Delgado. El plan de acción tutorial. In: ORO, Rafael Sanz. **Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad.** Madrid: Editorial Síntesis, 2009, p. 71-96.

SANTOS, Bettina Steren dos; DAVOGLIO, Tércia Rita. Permanência dos estudantes na Universidade privada: Um estudo exploratório. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Educação Superior e Contextos Emergentes.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016, p. 313-323.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access:** forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico.** Brasília, UnB, 1979, p. 11-35.

USTÁRROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica:** Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.