

O PAPEL DAS PRÁTICAS JURÍDICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Frederico Andrade Brant¹

BRANT, F. A. O papel das práticas jurídicas no processo de formação do bacharel em direito. *Rev. Ciênc. Juríd. Soc. UNIPAR*. Umarama. v. 21, n. 1, p. 69-91, jan./jun. 2018.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir a relevância das atividades práticas no meio acadêmico, na formação do bacharel em Direito, imprescindíveis ao ensino jurídico e auxiliares no processo de conhecimento do discente, dentro da temática ensino-aprendizagem. Para tanto, reflete-se sobre esse processo, relacionando-o com as práticas na educação superior, desenvolve-se uma discussão em torno da matriz básica curricular dos cursos de Direito no Brasil, evidenciando suas exigências e, apresenta, por fim, a importância dessa *práxis* na formação do futuro profissional dessa área. Optou-se pela pesquisa qualitativa, para verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, mediante colheita de dados que se deu via pesquisa documental e bibliográfica. Como resultado da pesquisa, verificou-se ser inegável o papel da prática acadêmica forense na formação do futuro jurista, vez que forma nele pensamento crítico e reflexivo; instiga seu entusiasmo; participação e interesse, de maneira a permitir que o processo de ensino seja completo, tornando-o mais bem preparado para enfrentar as adversidades no exercício de suas funções, conferindo-lhe ele, assim, novas habilidades e competências.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem; Teoria; Prática; Formação; Direito.

INTRODUÇÃO

O Direito é um ramo das ciências sociais que estuda as normas obrigatórias que controlam as relações dos indivíduos em uma sociedade, visando a promover a paz social. É ciência que transmite aos seus estudantes um conjunto de conhecimentos relacionados com as normas jurídicas determinadas por cada país, por meio de um vasto conteúdo teórico.

O bacharel em direito assume, após sua regular colação de grau, inúmeras possibilidades de atuação profissional, como o exercício da advocacia, a

DOI: 10.25110/rjs.v21i1.2018.7451

¹Mestre em Tecnologia, Ambiente e Sociedade pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Rua Dr. Werneck, 41, ap. 1304, Bairro Vila Albuquerque, Campo Grande/MS.

Magistratura, o Ministério Público, Defensoria Pública, docência, dentre outros.

Nesse sentido, a responsabilidade social assumida por esses profissionais é grande e sua formação acadêmica deve ser completa, ultrapassando o simples aprendizado da teoria, na mera introdução de conteúdos organizados, alcançando, também, maior desenvolvimento em todas as suas capacidades, pelas práticas vivenciadas no meio acadêmico.

Ao inserir a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem desses profissionais, os professores devem ser responsáveis pela união de teoria e prática, contribuindo, assim, para a construção do saber completo. A aplicação dos conteúdos jurídicos necessita de uma proposta pedagógica condizente com as funções desses profissionais, não se restringindo apenas aos ensinamentos da letra da lei.

Dessa forma, a presente reflexão tem como objetivo geral discutir a relevância das atividades práticas no meio acadêmico, na formação do bacharel em direito, imprescindíveis ao ensino jurídico e auxiliares no processo de conhecimento do discente, dentro da temática ensino-aprendizagem.

Para que o objetivo geral em questão seja alcançado, têm-se como objetivos específicos: refletir sobre os aspectos teóricos do processo de ensino-aprendizagem, a abordagem prática nesses conceitos e sua importância na formação do processo de conhecimento;

O presente trabalho tem sua justificativa nas necessidades dos estudantes de direito, enquanto futuros operadores do judiciário, em não restringir seus estudos jurídicos à letra da lei, mas sim em instaurar uma *práxis* educacional, via nova postura e habilidade dos docentes, como forma de democratização dos saberes.

A importância da prática no ensino do Direito se evidencia de tal maneira que o próprio legislador pátrio a transformou em obrigação descrita em comando legal. A promulgação da Resolução nº 09/2004, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, determinou a abertura dos Núcleos de Prática Jurídica nos cursos de Direito. O artigo 2º da referida resolução dita, inclusive, que a organização desse curso, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa pelo seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e também o estágio curricular supervisionado.

No que diz respeito à metodologia, tem-se que o trabalho se configura numa análise de dados qualitativa, visto que não é traduzido em números, mas pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo interpretações de uma análise. Além do caráter qualitativo, a construção do artigo se deu por meio de uma pesquisa, eminentemente, documental e bibliográfica para levantamento de dados.

2 ASPECTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A ABORDAGEM PRÁTICA NESSES CONCEITOS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROCESSO DE CONHECIMENTO

A sociedade atual passa por inúmeras transformações nos diversos setores que a compõe. Dessas modificações constantes, depreende-se da educação que as instituições de ensino e seus professores devem estar preparados para o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se a essas novas verdades. Essa sociedade, por encontrar-se nesse contexto, exige do sistema educacional o preparo adequado do aluno para enfrentar sua futura realidade profissional. É nesse contexto que cabe ao educador estar inteirado dessas transformações, conduzindo o estudante a um aprendizado completo.

Sendo assim, dentro do universo acadêmico, é importante tecer considerações acerca da teoria do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Verifica-se no estudo da Psicologia da Educação que tarefa difícil é conceituar a aprendizagem, dadas suas inúmeras correntes teóricas.

No bojo dessa discussão, Gil (2006) afirmou ser o conceito de aprendizagem complexo, por envolver o comportamento dos seres humanos e todos os animais, em todas suas facetas.

Mas, etimologicamente, a palavra “aprendizagem”, que deriva do latim *apprehendere*, significa apoderar-se. A aprendizagem é, pois, aquisição de conhecimento e de habilidade. Ela pode ser definida como um processo de integração e adaptação do ser ao ambiente em que vive, implicando, pois, em mudança de comportamento (ÁVILA, 1967).

Outro conceito sobre aprendizagem é apresentado nessa teorização. Segundo Robbins (2002), entende-se por aprendizagem qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, que ocorre como resultado do estudo, ensino ou da experiência.

Analisando os conceitos ora apresentados, verifica-se que a aprendizagem teve seu conceito reduzido ao seu aspecto de modificação comportamental, estabelecendo-se o que se aprende ao modificar-se o comportamento.

No entanto, Braghirolli (1999), não definiu o fenômeno, alegando não ser somente a aprendizagem que provoca alterações na conduta, mas também a motivação, as reações inatas, as lesões cerebrais, as drogas e a fadiga.

Por seu turno, Petrovski (1980, p. 204-205) afirmou que a aprendizagem pressupõe:

uma modificação externa, de tipo físico (no compor-

tamento), mas não se encerra nela, visto ser produto de outra transformação, interna, de caráter psicológico, que permite alcançar determinado objetivo. No plano psicológico, age a integração de todos os processos psíquicos, como os cognitivos, afetivos e comportamentais no nível da personalidade, complementando o processo de aprendizagem.

No intuito de corroborar com a definição que engloba o lado psíquico do processo de aprendizagem, Witter e Lomônaco (1984) afirmaram que quando se referem à modificação como característica principal da aprendizagem, não somente o fazem com respeito ao comportamento, mas também no que se refere às estruturas cognitivas e afetivas, precisamente, as bases dessa modificação comportamental; esclarecendo que independentemente dessa relação entre o interno e o externo, pode não acontecer mudança observável no comportamento (externamente), e sim nessas estruturas psicológicas (internamente).

Em outros termos, a aprendizagem foi ligada ao seu aspecto comportamental, foi vista como uma modificação externa, psíquica e cognitiva do homem.

Após uma breve reflexão sobre o conceito da aprendizagem, passa-se para sua caracterização.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Em sua obra “Psicologia da Aprendizagem”, Campos (1987) caracterizou o processo de aprendizagem nos seguintes termos:

Processo dinâmico – O processo de aprendizagem carece de intensa atividade do seu sujeito passivo, nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais. A atividade pode ser externa ou física e interna ou intelectual; Processo contínuo – o ser humano inicia suas atividades de aprendizagem na infância e desenvolve esse processo ao longo de toda sua vida; Processo global – O comportamento humano é formado por vários aspectos, como os motores, emocionais e mentais, como produtos da aprendizagem. A mudança de comportamento se dá pelo uso de todos esses aspectos citados e com vistas a atingir o equilíbrio; Processo pessoal – A aprendizagem é intransferível de um indivíduo para o outro. O processo de aprendizagem, no que pertine o modo e ritmo, variam de pessoa para pessoa; Processo gradativo – O processo de aprendizagem se inicia pequeno e à medida que se desenvolve, engloba novos aspectos e se torna cada vez mais complexo; Processo cumulativo – Os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem se acumulam dada a experiência de cada um. O conhecimento ocorre pela automodificação, ou seja, só se aprende senão por si e si mesmo (CAMPOS, 1987).

Dentro dessa temática, outra classificação diversa da acima mencionada

se evidencia no estudo da aprendizagem.

Segundo Pozo (2002, p.76), ensino e aprendizado são processos que devem acontecer conjuntamente. Ele afirma que “se entendermos o ensino como um processo centrado na pessoa e direcionado à aprendizagem, pode-se dizer que ensinar e aprender são verbos que tendem a ser conjugados juntos”. O estudioso afirmou ainda que se na sociedade da informação o que se aprende evolui, necessário se faz também evoluir nas formas de ensinar e aprender, para atender a demanda necessária.

Em virtude do exposto, Pozo (2002) também preferiu não conceituar aprendizagem formalmente, mas acreditou ser mais útil pensar em quais seriam as melhores características para uma boa aprendizagem, sugerindo, para tanto três delas: mudanças duradouras, ou seja, todas as teorias da aprendizagem têm como foco que a aprendizagem humana consiste em modificar os conhecimentos e os comportamentos anteriores. Clara é a ideia da necessidade da construção de novos conhecimentos que transformem o sujeito da aprendizagem; ser transferível para outras situações, ou seja, uma das características dessa aprendizagem é a transferência do que foi aprendido para outras situações e quando essa transferência não é realizada, nota-se pouca eficácia do que foi aprendido. Na nova sociedade da informação, é grande a necessidade de transferência dos conhecimentos obtidos para novos contextos; consequência direta da prática realizada, ou seja, a aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias cognitivas e orientações práticas que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objetivos, dos processos e dos meios facilitadores da aprendizagem.

Portanto, além da intensa atividade do sujeito passivo do processo, globalização, as mudanças duradouras e estratégias cognitivas, a aprendizagem se perfaz completamente com a prática, sua facilitadora.

Verifica-se, por conseguinte, quais são os elementos conceituais e históricos da relação entre teoria e prática segundo seu momento de formação.

3 ELEMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, SEGUNDO SEU MOMENTO DE FORMAÇÃO

No contexto histórico, verificou-se que desde os primórdios até o advento do Iluminismo, no século XVII, o conhecimento era pautado no sobrenatural, advindo da inspiração divina.

Com a chegada dos filósofos das Luzes, novos conceitos foram verificados. O conhecimento pautado no sobrenatural foi substituído pelo uso frequente da razão e a ciência passou a se fragmentar em inúmeros setores, ocorrendo o fenômeno da especialização, vivenciado até os dias de hoje.

O advento do capitalismo, que dividiu a sociedade em classes, bem

como fomentou a separação do trabalho, trouxe também a separação entre prática e teoria.

Nesse sentido, Candau e Lelis (1999, p. 65) afirmam que:

na relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual – trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática.

Os autores acima nomeados também classificam a relação entre teoria e prática segundo uma visão dicotômica e outra de unicidade. Para a visão dicotômica, teoria e prática se separam, num patamar de autonomia de uma em relação à outra. Essa visão delineada tem uma subclassificação, ou seja, uma visão extremista, denominada de dissociativa, em que teoria e prática são componentes isolados e incomunicáveis entre si. Já na visão de unicidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da *práxis* definida como atividade teórico-prática, ou seja, possui um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração é que se pode separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se mediante um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (CANDAU e LELIS, 1999).

A visão de unicidade delineada demonstra a necessidade de superação dessa dicotomia desses dois polos do processo de aprendizagem. Dessa maneira, os conteúdos ministrados em sala de aula devem trabalhar a unidade dessas esferas do saber, a fim de que se garanta a totalidade da prática pedagógica.

O que se propôs, por meio dos ensinamentos de Candau (1997) foi a propositura de uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes na licenciatura, assumindo a necessidade de haver uma colaboração mútua entre as unidades específicas de educação. Somente dessa maneira, o processo de aprendizagem e ensino seria efetivado em sua maior tarefa: transmitir de maneira completa o conhecimento.

No estudo da filosofia, Vázquez (1977) buscou na Grécia antiga a conceituação da *práxis*, que designava a ação propriamente dita. O autor afirmou tratar-se de ação que não criava ou produzia um objeto alheio ao agente ou a sua atividade.

O estudioso afirmou que, nesses tempos, o mundo grego repelia ou ignorava o mundo prático, assim como ocorria em Roma, visto que o modo de produção prática era atribuído aos escravos, destinando-se a teoria aos homens livres.

Segundo Konder (1992), Aristóteles, no século IV a.C, foi um dos pri-

meiros a conceituar a experiência como agregação do saber. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, o filósofo dividiu a atividade humana em três patamares, a saber: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*, sendo a primeira encarada como atividade ética e política, a segunda atividade produtiva e a última a busca pela verdade.

Verifica-se, portanto, o caráter dicotômico e explícito entre teoria e prática para a época discutida.

Sob o mesmo enfoque, Konder (1992) também afirmava que Platão admitia a legitimidade da prática política, mas considerada em sua essência, inferior à atividade intelectual.

De acordo com Silva (1985), na Idade Média, especificamente no feudalismo, apesar de não mais existir a figura do escravo grego, o trabalho era atribuído aos servos nos feudos, que se achavam vinculados aos seus senhores feudais, por dívidas, obrigações e impostos. Já com o Renascimento do século XV, uma mudança conceitual radical na definição da *práxis* surgiu no cenário social. O homem deixa de ser eminentemente teórico e torna-se parte do processo de criação prática. Aqui, a “ação” já não é mais considerada atividade típica dos escravos, mas mantém a teoria patamar superior à atividade prática (VÁZQUEZ, 1977).

Com ascensão da burguesia no século XIX, o trabalho prático passou a ser valorizado, mas não os trabalhadores. A *práxis* tornou-se atividade típica das classes dominantes.

Destacou assim Konder (1992, p. 79) que “era impossível conciliar *práxis* e *poiésis*, visto que a primeira era considerada exercício das elites”.

Ao contrário do pensamento burguês, Karl Marx trouxe a definição de prática transformadora, em que ação propunham trazer mudanças radicais no seio social. Para esse autor, a convivência social era essencialmente prática.

Aqui não se falava em separação de teoria e prática, visto que uma precedia à outra. A *práxis* marxista constituía-se, portanto como “atividade material do homem que transformava o mundo natural e social, para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3).

No desenvolvimento de seus estudos, Marx demonstrou a falta de prática na Filosofia e propôs a metafilosofia, um exemplo claro na história da divisão entre teoria e prática.

Verifica-se, portanto, que a prática, antes rejeitada por ser atividade de classes não dominantes, passou a despontar no cenário social como coadjuvante no processo de humanização e teve sua devida importância resguardada também no campo educacional, na medida em que passou a fornecer substrato para sua complementação, pela vivência quotidiana de ações que complementam o processo de aprendizagem.

Cumpra agora tecer breves comentários sobre a importância da relação

teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem.

4 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA APRENDIZAGEM

É sabido que o aluno adquire conhecimentos ao longo de sua vida de estudante e que, num futuro, colocará em prática todo conteúdo aprendido, em sua vivência profissional.

Sendo assim, fácil é considerar o quão importante é conciliar o exercício da teoria e da prática no exercício de qualquer função cognitiva.

Sobre o fato, Pimenta (2001, p. 28) frisou que “o exercício de qualquer profissão é prático, na medida em que se trata de fazer algo ou ação”.

Nesse mesmo sentido acrescentou a autora que:

[...] se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Diante da impossibilidade do curso assumir o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como uma preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2001, p. 28).

Para complementar esse raciocínio, Iocohama (2011, p. 186) afirmou que:

[...] é inegável que a prática tenha papel fundamental na aprendizagem, na medida em que se apresenta como um elemento que fortalece o processo de retenção de forma significativa, promovendo meios para que o aluno tenha uma estrutura cognitiva preparada para assimilar os conteúdos potencialmente que lhe serão propostos e exercer as práticas de tais conteúdos, como maneira de assegurar o conhecimento.

Complementou ainda o referido autor dizendo que a prática exige ação do aluno, que vai além de ouvir exemplos práticos. Ela não deve ser pensada apenas no futuro, mas especialmente no tempo em que se está a tratar da abordagem teórica.

Nesse sentido, evidencia-se o caráter de unicidade dessas suas formas de saber.

Acerca dessa união, Rays (1996, p. 35) afirmou que toda atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática, na forma histó-

rico-social da atividade-trabalho, envolvendo, a um só tempo, valores cognitivos e práticos.

Complementou seu pensamento, afirmando ainda que toda ação humana realizada com base no princípio da vinculação teoria-prática ocupa posição científica na atividade consciente do homem (RAYS, 1996).

O que se verifica pelas alegações acima transcritas é que teoria e prática devem caminhar sempre juntas, visto que a prática sobre a reflexão é fundamental para a formação do futuro profissional.

Exemplifica-se, assim, mais uma vez o caráter de unicidade entre teoria e prática, agora sob novo enfoque, elevando em seu discurso a impossibilidade de ruptura entre essas esferas do conhecimento.

Assim, não é incorreto afirmar que a educação atual se encontra num plano maior da relação teoria-prática, que vai além da aprendizagem significativa de um conteúdo teórico com sua relação com sua prática. É constituída num desafio envolvendo uma “prática pedagógica concreta” que “não estabelece, jamais, a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação prática, tanto na produção em si, como o processo de transformação do real”, a ponto mesmo de negar a própria teoria (RAYS, 1996, p. 47-48).

O que se vislumbra com a presente discussão teórica é apontar que as atividades práticas são imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que contribuem, substancialmente, para a formação do conhecimento do discente.

A interação que deve existir entre teoria-prática é de grande importância na formação do profissional, pois essa interação possibilitará que haja uma melhor interpretação dos conceitos, ou seja, a aula teórica junto com a aula prática facilitará um melhor entendimento dos conteúdos aplicados na sala de aula (FAZENDA, 1991).

O aluno, ao ingressar no mercado de trabalho, já terá vivenciado em sua graduação a vida profissional que terá, colocando-se diretamente em contato com suas atribuições, o que lhe facilitará exercer suas obrigações futuras.

Por fim, cumpre anotar que a prática tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, por constituir-se um elemento que reforça o conhecimento, aumentando a retenção teórica de maneira significativa, fornecendo os meios para que o aluno tenha estrutura para assimilar os conteúdos teóricos.

A partir das perspectivas aqui delineadas, cumpre no próximo capítulo, contextualizar sobre o panorama do curso superior no país, refletir sobre o histórico dos cursos de Direito no Brasil e desenvolver uma discussão em torno da matriz básica curricular dos cursos de Direito brasileiros, a partir das propostas das Diretrizes Nacionais Curriculares, evidenciando os aspectos da prática no ensino e aprendizagem nos cursos jurídicos brasileiros.

5 A FORMAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL A PARTIR DAS PROPOSTAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO, COM ÊNFASE NAS CARGAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

5.1 BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Constata-se na linha do tempo que o nascimento dos cursos jurídicos brasileiros se deu tardiamente, no século XIX, contrariamente ao que se verificou nas colônias espanholas da América, no século XVI. Sobre o tema, inclusive, Oliven (2002) afirmou que em relação ao desenvolvimento dos cursos superiores, o Brasil pôde ser considerado um caso diferenciado no contexto de colonização da América Latina. Nas colônias espanholas surgiram universidades desde o século XVI. Já no Brasil, isso somente ocorreu três séculos após.

Como o Brasil não contava com cursos superiores, a elite estudantil se dirigia para Portugal, a fim de concluir seus estudos.

Os estudantes da elite colonial portuguesa cursavam o ensino formal na Companhia de Jesus, para futuramente, poderem frequentar a Faculdade de Coimbra, em Portugal. Desse modo, os jesuítas cuidavam da cristianização dos índios, ao passo que a educação dos filhos da classe dominante se dava nos colégios reais (OLIVEN, 2002).

Depreende-se então que a formação superior da época era prerrogativa de uma pequena camada da população, abastada financeiramente.

O interesse de Portugal em não criar faculdades se deu em virtude de que assim o ensino poderia fomentar a insubordinação de algumas pessoas, que poderiam se rebelar contra a coroa portuguesa.

De fato, no Período Colonial, afirmou Venâncio Filho (2004, p.7) que:

[...] não se falou em escolas de Direito, bem como outra instituição de ensino superior, tendo em vista que a política adotada pela colonização portuguesa resistia à idéia de fortalecer uma cultura que pudesse criar uma insubordinação, divergindo da política seguida pela Espanha, que criou universidades em Lima, México e tantas outras. Aqui, exigia-se que os interessados pelo conhecimento superior se dirigissem aos cursos do reino e do estrangeiro. Logo, no Brasil, a política do colonizador era impedir a educação superior como forma de controle e subordinação.

As primeiras faculdades de Direito do Brasil foram criadas em Olinda e em São Paulo, ambas instituídas pela Lei de 11 de agosto de 1827, dispondo,

assim, sobre os cursos jurídicos e sociais (RODRIGUES, 2004).

O ensino jurídico nasceu da necessidade de formação de uma elite, criada para ocupar altos cargos no Estado que ia se formando.

Verifica-se o alegado nos dizeres de Adorno (1988) ao afirmar que a independência do Brasil trouxe consigo a necessidade de formação de um aparato estatal, com a formação de juristas que formassem a ideologia política do Estado recém- independente.

Várias foram as críticas tecidas aos estudantes desses cursos, visto que eram formados apenas para ocupar cargos da alta cúpula do governo, sem vocação para o aprendizado, servindo o curso apenas de trampolim para o título almejado.

Conforme salientou Bittar (2006, p.108), a academia representava um “laboratório para aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro”. Para ele, o ambiente universitário servia pouco para a formação intelectual e formação profissional desses estudantes.

O Brasil do século XIX contava com três grandes centros de estudos jurídicos, a saber, Olinda/Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. O núcleo de Pernambuco era de formação mais intelectual, mais rica, tradicional e vanguardista. No Rio de Janeiro concentrava-se a definição dos rumos da política interna e no de São Paulo desenvolvia-se uma tradição positivista dos estudos (HIRONAKA, 2008).

No que concerne à regulamentação desses primeiros cursos de Direito brasileiros, a eles foram aplicados os Estatutos do Visconde de Cachoeira, por força da própria Lei, de 11 de Agosto de 1827, anteriormente citada. Por esse estatuto, O Visconde de Cachoeira, então José Luís de Carvalho e Melo, deputado e senador baiano, preocupado com a eficiência do ensino, recomendava que não se utilizassem o Estatuto de Coimbra das universidades brasileiras, visto que tais determinações eram consideradas fora dos padrões nacionais de ensino (VENANCIO FILHO, 2004).

O estudioso acima nomeado alertava que o ensino jurídico já nasceu carente de instalações materiais, com professores desqualificados e alunos desinteressados (VENANCIO FILHO, 1978).

As faculdades de Direito da época, como assinala Wolkmer (2002), possuíam as seguintes características: a) eram desvinculadas da mentalidade da antiga colônia; b) excluía a grande parte da população na sua formação; c) eram baseadas em modelos importados de grandes centros e; d) eram atreladas a um pensamento jurídico dissociado das necessidades agrárias do país.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, verifica-se pela citação acima disposta que a preocupação maior das faculdades era servir a

classe dominante, na sua formação profissional, com vistas a ocupar os quadros da Administração Pública. O lado social da profissão era deixado de lado, na medida em que não atendia os interesses da maioria, que trabalhava no campo.

Com o decurso do tempo, precisamente em 1954, foi editado o Decreto 1386, de 28 de abril desse ano, que atribuía uma reforma do ensino livre, que significava não a liberdade de ensinar, mas tão somente regulamentar a possibilidade de criação de cursos alternativos aos que já existiam, como forma de expandir a educação particular no Brasil, sob os cuidados da igreja católica (VENANCIO FILHO, 2004).

Esse movimento incentivou a apresentação de novos projetos, buscando a liberdade de ensino, pela abertura de escolas privadas, estabelecendo a reforma do ensino primário, secundário e superior em todo país.

Em 1891 foi promulgado o Decreto n. 1232, de 2 de janeiro, dispondo sobre a escolha e atuação dos professores e procedimentos administrativos escolares. O referido Decreto trouxe uma inovação para o mundo jurídico, com a divisão das faculdades de Direito em três, a saber: ciências jurídicas, ciências sociais e de notariado, trazendo também a possibilidade de abertura de novos cursos de Direito, desde que devidamente regulamentados pelo Conselho de Instrução Superior e que tivessem as mesmas regras das universidades federais (Id. Ibid).

Essa possibilidade de abertura de novos institutos jurídicos no Brasil demonstrou certa descentralização do Ensino Superior, pela reorganização das Faculdades de Direito, mas ainda sob o forte controle estatal.

Ainda no início do século XX verificou-se a intervenção do Estado no ensino do país, pela reestruturação nas disciplinas, criação de regulamentações acerca da diretoria, congregações e membros do magistério, promulgação de regime escolar, matrícula, exercícios escolares, exames e colação de grau (Id. Ibid).

Em 1911, novas mudanças no cenário educacional superior ocorreram, de maneira a confirmar o caráter intervencionista da Administração Pública sob os cursos de Direito, pela publicação do Decreto n. 8662, de 5 de abril desse ano, alterando, mais uma vez, a estrutura curricular, com ampliação do curso para seis anos, introduzindo disciplinas como o Direito Civil (BASTOS, 2000).

Já no ano de 1931, vinte anos mais tarde, por força do Decreto n. 19.851, de 11 de abril, surgiram os estatutos das universidades brasileiras (VENANCIO FILHO, 2004).

Na década de 70, os cursos de Direito sofreram redução de carga horária, de 3300 para 2700 horas de currículo mínimo, admitindo-se projetos específicos de acordo com as exigências regionais, com integralização do curso entre quatro e sete anos letivos. Diversas disciplinas foram introduzidas nos cursos, incluindo a prática forense como obrigatória (BASTOS, 2000).

Essa reforma de ensino nos anos 70 foi um instrumento que causou grande impacto no ensino jurídico brasileiro, visto que introduziu, pela primeira vez nos currículos, a prática como forma de complementação do aprendizado vivido pela teoria.

Em 1994, Portaria n. 1886, de 30 de dezembro, foi outro instrumento de grande transformação nos cursos de Direito brasileiros, vez que fixou um mínimo de 3300 horas de ensino, com possibilidade de integralização do curso em até oito anos, desenvolvimento da faculdade com a integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, acervo bibliográfico com mínimo de dez mil volumes de obras jurídicas e de referência, conteúdo mínimo também para as disciplinas consideradas fundamentais e as profissionalizantes, monografia como trabalho final de curso e exigência de 300 horas de atividades complementares (BASTOS, 2000).

Por fim, em 29 de dezembro de 2004, com o advento da Resolução de n. 9 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, cessaram-se as modificações nesses cursos, com indicação de elementos estruturais para o projeto pedagógico, com perfil humanista declarado e eixos de formação interligados, ou seja, união das disciplinas fundamentais, profissionalizantes e práticas (BRASIL, 2004).

5.2 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO

Após regular exposição da formação dos cursos jurídicos no Brasil ao longo da história, cumpre refletir sobre suas Diretrizes Curriculares Nacionais atuais, documento consubstanciado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 9, de 29 de setembro de 2004, a serem observadas pelas instituições de Ensino Superior, em sua organização curricular.

A referida Resolução criou as Diretrizes Curriculares Nacionais, a serem cumpridas pelas instituições de ensino superior, na formação de seus projetos pedagógicos.

Nesse sentido, impõe o artigo 1º da referida resolução:

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, p. 1).

As DCN's são normas obrigatórias para a Educação que orientam o

planejamento curricular das instituições de Ensino Superior e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

Esse dispositivo legal tem origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação do bacharel em direito.

Essas diretrizes constituem assim, no entender do CNE/CES, orientações para elaboração de currículos e devem ser, necessariamente, respeitadas por todas as instituições de ensino superior, pois visam a garantir a flexibilidade e qualidade do ensino de formação dos estudantes, como quebra de currículos mínimos dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), que darão origem às diretrizes específicas de cada instituição de ensino (LINHARES, 2009).

Trata-se de documento norteador para o desenvolvimento teórico-prático de um projeto pedagógico e para a gestão do curso. Tem como princípios a pluralidade de ideias, a indissociabilidade entre teoria e prática, do entendimento da avaliação como uma necessidade permanente e a compreensão de formação como articulação entre as habilidades e competências (BRASIL, 2004).

A presente resolução trouxe novidades no processo de criação dos projetos pedagógicos dos institutos de ensino superior, visto que agora trazem em seu conteúdo as disciplinas consideradas fundamentais, profissionalizantes e as de cunho prático, como será discutido adiante, elencando como obrigatória a criação de um projeto pedagógico responsável pelos currículos a serem trabalhados em sala de aula e fora dela, ao contrário do que se verificou com a Portaria n. 1886/94, que não exigia sua consubstanciação.

Como outra novidade, dispõe o presente documento sobre os núcleos de prática jurídica, no estágio obrigatório supervisionado, como formação prática do discente, podendo esse se dar também por convênio e com obrigatoriedade de supervisão, mas agora sem percentual de horas definidas.

As diretrizes em pauta são responsáveis pela organização dos cursos de direito, via seus projetos pedagógicos, nos quais são dispostos temas como o perfil do egresso, suas competências e habilidades; os conteúdos curriculares, o estágio curricular obrigatório e supervisionado; as atividades complementares; o sistema de avaliação; o trabalho de conclusão de curso como obrigatório; o regime acadêmico de oferta e a duração do curso, bem como outros assuntos importantes para a estruturação do referido projeto (BRASIL, 2004).

As matrizes curriculares dos cursos de Direito são elaboradas de maneira compartimentada, fragmentada, pela criação de diversas disciplinas que impedem a formação integral do bacharel. Essa fragmentação em especialidades coíbe também a formação crítica do cidadão.

A implantação das diretrizes curriculares pressupõe também que as instituições de ensino superior cumpram com sua **responsabilidade institucional**, fornecendo meios e recursos materiais para que o projeto pedagógico seja executado. Deverá haver investimento na área social, com vistas a garantir essa responsabilidade no ensino, em infraestrutura de planejamento e execução, acervo físico e *online* das bibliotecas e infraestrutura nas avaliações, com reconstrução dos objetivos educacionais e práticas pedagógicas.

Outro assunto pertinente a ser debatido é sobre as práticas curriculares nos cursos de Direito, bem como seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

5.3 AS ATIVIDADES PRÁTICAS NOS CURSOS DE DIREITO E SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Hodiernamente, diversos são os métodos aplicados no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a educação atual é pautada em enfoques de cunho eminentemente teórico que, mesmo com sua importância, são considerados insuficientes para a formação do discente de maneira completa. Sendo assim, vislumbra-se a necessidade de que a escola e universidade, assim como seus professores, proporcionem aos seus alunos outras abordagens que permitam associar teoria e prática, facilitando o aprendizado.

Qualquer que seja a formação acadêmica do aluno, as atividades práticas exercem papel importante na sua aprendizagem, ao fomentarem uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

Conforme Andrade e Massabni (2011, p. 840) “atividades práticas são aquelas tarefas educativas que requerem dos estudantes a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou dados brutos obtidos do mundo natural ou social”.

Os referidos autores afirmaram, ainda, que na atividade prática a experiência física deve ocorrer para que o estudante possa abstrair informações do objeto estudado, mesmo que seja para confirmar afirmações anteriores ou verificar novas situações (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

Constata-se que a interação da teoria e prática possibilita uma transformação constante em cada um desses polos educacionais.

Demo (2007) demonstrou tal fato quando afirmou que a teoria deve ser combinada com a prática, pois assim essa se confronta com a aquela, renovando-se, e a prática sempre se volta para a teoria, refazendo-se.

Destaca-se assim que, quando tais práticas são regularmente aplicadas, contribuem na formação completa do aluno, fomentando seu raciocínio crítico e reflexivo, formando um sujeito motivado. Tais práticas contribuem para a absorção da teoria repassada pelo docente, de maneira mais eficiente que uma simples

exposição teórica.

As atividades práticas possibilitam ao aluno vivenciar suas atribuições futuras como profissional, fomentando, ao mesmo tempo, um aumento em seu potencial intelectual.

Nessa reflexão, citou Piaget (1972) que os estudantes adquirem muito mais conhecimento nas situações concretas e que as experimentações são grandes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas práticas possibilitam a interação e desenvolvimento de conceitos científicos, fornecendo ao aluno uma visão objetiva de mundo.

Krasilchik (2008) afirmou que entre as funções das aulas práticas se destacam o despertar e interesse dos alunos, envolvendo-os nas investigações científicas, desenvolvendo, neles, a capacidade de resolução de problemas, pelo desenvolvimento de habilidades.

As atividades práticas funcionam como complementação da teoria, visto que a vivência de uma determinada experiência facilita a fixação do conteúdo lecionado em sala de aula.

Segundo Lima (2011), o professor utiliza como metodologia principal a aula expositiva, em que resulta um aprendizado efetivo dos conteúdos memorizados por um curto espaço de tempo e aplicado em avaliações periódicas. A aula prática, para ele, pode ser usada como recurso metodológico para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos para o alcance do conhecimento duradouro (LIMA, 2011).

Assim, infere-se que essas aulas funcionam como ótima ferramenta para despertar o interesse do aluno, criando, nele, conhecimentos experimentados, que farão parte de sua memória por toda vida. Tais práticas são de fundamental importância para o aprendizado, por permitir o conhecimento reflexivo, que formará um profissional melhor preparado para enfrentar as adversidades do mercado de trabalho.

Conforme já exposto, na data de 29 de setembro de 2004, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, publicou a Resolução n. 09/2004, estabelecendo novas diretrizes para os cursos jurídicos, introduzindo como novidade os eixos de formação (fundamental, profissional e prático) e determinando a obrigatoriedade de estágios supervisionados nesses cursos.

O estágio curricular obrigatório encontra suas diretrizes previstas no projeto pedagógico do curso, por meio do programa de estágio supervisionado, sob orientação de professores advogados. Suas atividades encontram-se previstas também na Lei nº 11.788 (Lei de Estágio), de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º.

Os acadêmicos realizam o estágio obrigatório e ao mesmo tempo pres-

tam assistência jurídica gratuita à população economicamente carente, nas suas áreas de competência. Essa prestação do serviço gratuito fornece condições de aplicabilidade do disposto no artigo 5º, LXXIV, da Constituição Federal de 1988, que determina o acesso à justiça e configura-se em uma responsabilidade social do curso de Direito.

Esse estágio é desenvolvido em campos de atuação profissional do Direito e tem como um de seus objetivos construir e socializar o conhecimento. Ao correlacionar teoria e prática, pela prestação gratuita de serviços, o aluno desenvolve sua visão crítica social.

Considerando que os Núcleos de Prática Jurídica têm a finalidade de fomentar e regulamentar a prática do estágio supervisionado nos cursos de Direito, proporciona também no aprendizado acadêmico por meio da participação de situações reais e simuladas da vida profissional, sempre respeitando o disposto em lei. O treinamento dos alunos compreende estudos dos feitos criminais, cíveis e trabalhistas.

A atividade de estágio compreende o exercício da pesquisa, que deverá ser parte do processo de ensino e aprendizagem, por contribuir na formação cultural e científica do discente.

Os alunos que possuem maior preparo e maior número de horas de atividades de estágio nos NPJs despontarão no mercado de trabalho, em virtude de sua maior experiência.

Além do estágio acadêmico poder ser exercido nos Núcleos de Prática Jurídicas das instituições de ensino superior, podem ser realizados também em órgãos conveniados, mediante a celebração de contratos com o poder público e/ou privado, bem como em escritórios de advocacia devidamente credenciados na Seccional da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e suas diretrizes encontram-se previstas na Lei de Estágio de nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Essa prática conveniada possui caráter complementar, visto que sua realização não substitui as demais vivências e estão ligadas exclusivamente à matrícula regular do aluno, ou seja, só há que se falar em estágio conveniado se o discente estiver frequentando regularmente o curso jurídico.

É de responsabilidade do orientador da prática conveniada acompanhar o desenvolvimento do discente, de modo a permitir que todas as atividades de ensino prestadas nos NPJs sejam também lá ofertadas.

Ao aluno caberá acompanhar processualmente os casos, participar em audiências, realizar pesquisas em doutrinas e jurisprudências, para conferir qualidade técnica às peças processuais trabalhadas, afirmando sua capacidade de exposição, fundamentação e raciocínio jurídico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou discutir, inicialmente, os aspectos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, relacionando-os com as atividades práticas vivenciadas na produção do conhecimento.

Para tanto, definiu-se o instituto da aprendizagem, com exposição de suas características, bem como se refletiu sobre os aspectos preliminares da relação teoria-prática, culminando com a apresentação da importância da união desses polos educacionais.

Dessa exposição, discutiu-se o histórico dos cursos de Direito no país, verificando que seu nascimento se deu exclusivamente para atender os anseios de uma classe dominante, que vislumbrava tão somente ocupar altos cargos do governo, dada a formação da sociedade republicana e a necessidade de preenchimento do aparato estatal.

Verificou-se com tal exposição que a educação era prerrogativa apenas daqueles que podiam pagar por seus estudos nos grandes centros europeus, o que restringia a formação da população, interesse esse da coroa portuguesa, para não formar cidadãos pensantes e insubordinados.

Nessa discussão, foram demonstrados os inúmeros documentos que regulamentaram os cursos jurídicos no país ao longo da história, até a publicação da Resolução n. 9/2004, do CNE/CES.

Assim, propôs-se uma discussão em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, debatendo sobre os aspectos teóricos e práticos na formação do bacharel em Direito.

Por fim, o trabalho analisou as atividades práticas nos cursos de Direito e seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Pelo que se pesquisou, depreende-se que inegável é o papel da prática na formação do bacharel em Direito, por formar profissionais com raciocínio crítico e reflexivo, mais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. As disciplinas de prática jurídica são fundamentais para uma formação global e satisfatória do aluno, desenvolvendo neles o senso de justiça.

Para tanto, os docentes responsáveis por essas disciplinas práticas devem ter habilidades e competências para aproximar seus alunos de suas futuras funções como operadores do Direito.

Nesse processo de produção intelectual, os professores devem unir pesquisa e ensino, de maneira a contribuir no processo educativo, cultural e científico do futuro bacharel.

Atualmente, a sociedade exige do profissional preparo e experiência para enfrentar as adversidades do mercado de atuação profissional, devendo ter o alunado maior prática para se despontar, fato esse que gera no profissional auto-

confiança para seguir seus objetivos.

A prática jurídica faz exercitar o pensamento lógico e aguçado. A essência dessas práticas é de exercitar nos alunos os conteúdos teóricos, pela introdução de conceitos como direitos humanos e cidadania.

Nota-se como fato importante que as aulas práticas instigam no aprendiz o entusiasmo, a participação e interesse, de maneira a permitir que o processo de ensino seja completo.

Nos dias de hoje, a qualidade do ensino superior tem sido muito debatida política e institucionalmente. É necessário analisar a contribuição das práticas pedagógicas no sucesso do aluno, numa sociedade cada vez mais competitiva, onde as instituições de ensino superior fixam metas de qualidade para atingir um aprendizado efetivo.

Defende-se o uso de metodologias inovadoras, de modo a tornar as aulas mais interessantes, por meio da demonstração de técnicas e ou saídas de campo, que aguçam a curiosidade e capacidade de raciocínio. Nessa mesma reflexão, as aulas práticas auxiliam o processo de ensino, vez que o acompanhamento da aprendizagem passa pela observação das dificuldades e progressos dos alunos em sala.

Além dessas vantagens consideradas essenciais, as aulas práticas ajudam no processo de desenvolvimento e interação de conceitos científicos, permitindo que os estudantes aprendam a solucionar problemas complexos presentes no seu mundo. Esse processo torna-se importante tendo em vista o fato dos alunos se depararem com dificuldades na assimilação dos conteúdos, sendo provável que tais problemas se encontram relacionados à ausência de prática educacional.

Ressalte-se que o presente trabalho não tem como objetivo esgotar todo o conteúdo acerca das práticas exercidas na formação do bacharel em direito, no processo de ensino e aprendizagem, mas sim estimular a produção de novos estudos envolvendo a temática, em que informações importantes poderão ser obtidas, permitindo não somente a verificação de diferentes ou similares abordagens, mas a contribuição da ampliação dessas discussões, visto que o melhor conhecimento desses aspectos auxilia na instituição de medidas e posturas que privilegiam a produção científica de qualidade.

Por fim, conclui-se o presente compêndio com a seguinte frase do educador Paulo Freire: **“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”**.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento das atividades práticas na escola: um desafio para os professores e ciência. **Ciênc. Educ. (Bau-**

rá), Baurú, v. 17, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S15167313201100400005&Ing=en&nrm=iso>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ÁVILA, F. B. de S. J. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**, 2. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2000.

BRAGUIROLI, E. M. **Psicologia Geral**. Petrópolis: Vozes: 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 9 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDAUI, V. M. F. Universidade e formação dos professores: que rumo tomar? In: CANDAUI, V. M. F. (Org.) **Magistério, Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997 *apud* LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Campinas: Cides, 2001.

FAZENDA, I. C. A. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e prático**: interrelações entre aprendizagem e ação docente. 2011. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2011.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRASILCHIK, M. **Prática no ensino de Biologia**. São Paulo: Scipione, 2008.

LIMA, D. B. de; GARCIA R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Caderno de Aplicação**, v. 24, n. 1, jan./

jul., Porto Alegre, 2011.

LINHARES, M. T. M. **Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito**: um estudo de caso. 2009. 509 f. Tese (Doutorado em Filosofia do Direito) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

OLIVEN, A. C. **Histórico da Educação Superior no País**. Coordenação de Maria Suzana Arrosa Soares. Porto Alegre: IESALC, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001393/1393por.pdf>>. Acesso em: 06 de jul. 2018.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1980.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POZO, J. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996.

ROBBINS, S. **Comportamento Organizacional**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, H. W. Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Direito. **Revista @prender Virtual**, n. 21, nov./dez. 2004

SILVA, F. de A. **História Geral**: antiga e medieval. v. 1. São Paulo: Editora Moderna, 1985.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENÂNCIO FILHO, A. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. **Encon-**

ros da UnB: ensino jurídico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.

WITTER, E.; LOMÔNACO, J. F. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica Universitária: 1984.

THE ROLE OF LEGAL PRACTICES IN THE TRAINING OF BACHELORS IN LAW

ABSTRACT: This study aims at discussing the relevance of practical activities in the academic environment, during a bachelor's degree in Law, which are considered essential to the legal education and aids in the knowledge process of the student within a teaching-learning approach. In order to do so, the teaching process is analyzed, correlating it to the practices in higher education, developing a discussion around the basic syllabus of the Law degree courses in Brazil, focusing on their demands. It also presents the relevance of this practice in the training of the future professional in the area. A qualitative research was chosen in order to verify the relationship between reality and the object of study through the collection of data via documentary and literature review. As a result, the role of forensic academic practice in the training of future attorneys is undeniable, since it fosters critical and reflexive thinking, instigating their enthusiasm, participation and interest, in order to allow the teaching process to be complete, turning them into better-prepared professionals ready to face any adversities they may encounter during their profession, equipping them with new skills and abilities.

KEYWORDS: Teaching-Learning; Theory; Practice; Training; Law.

EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS JURÍDICAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL BACHILLER EN DERECHO

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo discutir la relevancia de las actividades prácticas en el medio académico y en la formación del bachiller en Derecho, imprescindibles a las enseñanzas jurídicas y auxiliares en el proceso de conocimiento del discente, dentro de la temática enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se refleja sobre ese proceso, relacionándolo con las prácticas en la educación superior, desarrollándose discusión alrededor de la matriz básica curricular de los cursos de Derecho en Brasil, evidenciando sus exigencias y, presenta por fin, la importancia de esa práctica en la formación del futuro profesional del derecho. Se ha optado por investigación cualitativa para verificar la relación de la realidad con el objeto de estudio, a través de colecta de datos que se dio vía investigación documental y bibliográfica. Como resultado de la

investigación, se ha verificado innegable el papel de la práctica académica forense en la formación del futuro jurista, pues le forma pensamiento crítico y reflexivo, instiga su entusiasmo, participación e interés, de manera a permitir que el proceso de enseñanza sea completo, haciéndole más bien preparado para enfrentar las adversidades en el ejercicio de sus funciones, confiriéndole nuevas habilidades y competencias.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y Aprendizaje; Teoría; Práctica; Formación; Derecho.