



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**GISELE ALMEIDA BARROZO LEAL DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DO DIREITO EM BUSCA DO SEU PAPEL  
TRANSFORMADOR:  
UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DA METODOLOGIA DA  
PROBLEMATIZAÇÃO**

---

Londrina  
2007

**GISELE ALMEIDA BARROZO LEAL DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DO DIREITO EM BUSCA DO SEU PAPEL  
TRANSFORMADOR:  
UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DA METODOLOGIA DA  
PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel

Londrina  
2007

Oliveira, Gisele Almeida Barrozo Leal de. O Ensino do Direito em busca do seu papel transformador. Uma investigação por meio da Metodologia da Problematização. Londrina, 2007, 161 p.

Orientador: Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Educação, Área de Concentração: Educação Escolar. Londrina, 2007.

1. Ensino Superior. 2. Metodologia da Problematização. 3. Ensino do Direito. 4. Práticas Pedagógicas. 4. Novo Perfil Profissional. 5. Função Social.

CDD:

**GISELE ALMEIDA BARROZO LEAL DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DO DIREITO EM BUSCA DO SEU PAPEL  
TRANSFORMADOR:  
UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DA METODOLOGIA DA  
PROBLEMATIZAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Londrina, 25 de julho de 2007.

*Aos meus queridos pais, Antonio Luiz Barrozo e Conceição J. Almeida  
Barrozo, por tudo que vocês proporcionaram na minha vida.*

*À minha querida Vó Ignez Cazarin Barrozo, professora pioneira da  
cidade de Londrina-PR.*

*À minha primeira turma de Teoria Geral do Processo do curso de Direito  
da Faculdade Metropolitana de Londrina –PR.*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Neusi Aparecida Navas Berbel, minha orientadora, agradeço a acolhida intelectual e todos os ensinamentos vivenciados nas disciplinas cursadas no programa e nos preciosos momentos de orientação. Quero deixar meu agradecimento especial pela compreensão pelos constantes contratemplos decorrentes da distância e pelo apoio nas conquistas e nos problemas enfrentados nesse período da nossa convivência. Juntamente com o conhecimento acadêmico adquirido durante o mestrado, fica a minha admiração por essa verdadeira educadora.

A todos os professores do Programa do Mestrado em Educação, meus sinceros agradecimentos. O conhecimento compartilhado durante as aulas foi fundamental para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos Marilene Polastro e André Macedo, devo muitos agradecimentos. À minha querida “chefe” Marilene, agradeço o convite e a acolhida na equipe de coordenação do curso de Ciências Jurídicas do IESB. Não tenho palavras para expressar meu reconhecimento pela confiança depositada no meu trabalho e por estar participando ao seu lado na construção de tantas novas realidades. Você é uma pessoa iluminada, sou sua fã. A nossa convivência fez com que me tornasse uma pessoa melhor. Ao André, meu muito obrigada pelas enriquecedoras discussões a respeito do ensino do Direito e pelas ponderações sempre muito relevantes. Implicitamente, suas colaborações estão retratadas neste trabalho. Agradeço ainda o “super” apoio à supervisão do NPJ nas minhas idas a Londrina e também pela parceria de sucesso dos dois núcleos. Marilene e André, o tempo da nossa convivência profissional está gravado na minha história como um momento muito especial na minha vida. Obrigada por tudo.

A conclusão do Mestrado em Londrina também foi possível porque pude contar com a colaboração de uma excelente equipe de trabalho em Brasília. Profissionais que me deram o suporte necessário em diversos momentos e que não se eximiram de suas responsabilidades: Andréa Vasquez, Vanessa Ginani, Júlio José da Silva, Rogério Macedo, Alexandre Caputo, Jorge Hage, Marina Talhofer, Ayala Torres,

Sara Pereira, Fernando de Carvalho de Souza, Carla de Lima Bonfim, Érika Fiquer, Bento Antônio de Moraes Neto, Rosângela Monteiro, Sirley Andrelino, Fabiana de Araújo Mattos e Luciana de Medeiros Santos. A todos vocês muito obrigada.

Um especial agradecimento a todos os professores e alunos dos cursos de graduação em Direito que colaboraram com a pesquisa de campo. A disposição de vocês em parar para refletir a respeito do ensino do Direito foi fundamental para o enriquecimento do trabalho.

À estagiária Maria Clara Pentiado, meus sinceros agradecimentos pelo auxílio nas pesquisas realizadas e pela eterna prontidão nos feriados e nos finais de semana. Tenho certeza de que você terá um futuro profissional muito promissor.

À minha família querida, meus pais Antonio Luiz Barrozo, Conceição J. Almeida Barrozo e minha irmã Gislene Almeida Barrozo Soares, desejo dizer que vocês são fundamentais na minha vida. A distância só aumentou o meu amor e a minha admiração. Todas as minhas conquistas sempre serão dedicadas a vocês.

Ao meu esposo, Marcelo Leal de Lima Oliveira, pelo apoio incondicional. Você sempre acreditou nos meus sonhos e hoje mais um deles se torna realidade. Obrigada pelas inúmeras colaborações, pela compreensão nos momentos difíceis e pelo seu amor.

**Quem não exerce essa habilidade contínua de atualizar seu repertório, quem não percebe a velocidade com que as mudanças se dão, quem não abre um leque de alternativas para ampliar seu olhar e para dialogar com pensamentos diferentes dos seus, quem pensa que já é suficientemente erudito, ou quem acumula informações por mero diletantismo, sem perceber que o profissional do direito é sempre comprometido – é sempre um lutador por causas e utopias – perderá o fio das transformações, será desatualizado nessa voragem de transformações, em suma, envelhecerá precocemente como ser humano, como cidadão e como profissional.**

Roberto A. R. de Aguiar

OLIVEIRA, Gisele Almeida B. L. **O ensino do direito em busca do seu papel transformador: uma investigação por meio da metodologia da problematização**. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

## RESUMO

Com o presente estudo, realizado por meio da metodologia da problematização, a pesquisadora objetivou demonstrar a relação estabelecida entre determinadas práticas pedagógicas e o tipo de formação profissional propiciada para o egresso do curso de graduação em Direito. A metodologia de pesquisa teve início com um recorte da realidade, composto da experiência profissional da autora, de depoimentos de professores da área, de consulta na literatura especializada, de uma breve análise das diretrizes curriculares do curso e de depoimentos de alunos. Com a definição do problema direcionador da pesquisa: quais metodologias têm sido utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e que influências elas podem acarretar na formação do profissional do direito na perspectiva de uma atuação socialmente responsável, uma reflexão mais detalhada remeteu à necessidade de discussão de três pontos-chave: quais características metodológicas e históricas do curso de Direito no Brasil ainda estão presentes no modo de ensinar nos dias atuais e qual tem sido a influência da Ordem dos Advogados do Brasil na metodologia utilizada nos respectivos cursos; o papel político-social do profissional do Direito, e, por último, a descrição e análise de experiências metodológicas participativas vivenciadas por professores e alunos durante a formação do profissional do Direito. Diante desse contexto descrito e analisado, procurou-se demonstrar que há um novo tempo para o ensino do Direito. Um tempo em que o ensino não poderá mais ficar restrito à discussão de disposições legais, mas que precisará estar em perfeita sintonia com as transformações sociais, com uma realidade em constante mutação. Para enfrentar esses novos desafios, foram sugeridas algumas hipóteses de solução para serem implementadas por meio de uma atuação consciente dos diversos atores envolvidos no processo de formação do profissional do Direito. Ao final, a autora responsabiliza-se por colocar em prática ações transformadoras, correspondentes à etapa da Aplicação à Realidade, com a intenção de intervir em algum grau na realidade observada. Ressaltando que para uma formação mais crítica e humanizada, torna-se vital a sintonia entre os discentes, os docentes, as instituições de ensino por meio dos seus respectivos projetos pedagógicos e da Ordem dos Advogados do Brasil. A proposta de um ensino emancipatório e participativo mostra a possibilidade de construção contínua de uma ciência do Direito comprometida com o homem.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Metodologia da problematização. Ensino do direito. Práticas pedagógicas. Novo perfil profissional. Função social.

OLIVEIRA, Gisele Almeida B. L. **O ensino do direito em busca do seu papel transformador: uma investigação por meio da metodologia da problematização**. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

### ABSTRACT

The present essay, made by the means of the problematization methodology, aims to demonstrate the relation established between some pedagogical practices and the kind of professional formation of those who graduate into law school. The research methodology begun with a reality cut composed of the authors' professional experience, law teacher's testimonies, specialized literature research, short analysis of law curricular mainstream and students testimonies. Having a definition of the problem that would guide the research, a more detailed reflexion showed the need to discuss three principal points, the so called key-points : which historical methodology characteristics of the law course in Brazil are steel present in the way of teaching nowadays and what is the influence of the Ordem dos Advogados do Brasil (Brazilian Lawyers Bar) in the methodology used in the respective courses; the social-political roll of the law professional and, at last, the description and analysis of participative methodological experiences lived by teachers and students during the formation of the law professional. In this context, the essay tries to demonstrate that there is a new time for the law teaching. A time that the teaching can no longer stay restrict to the legal discussions, but will need to be in perfect harmony with the social transformations, with a reality in constant mutation. To face this new challenges, at the end, the author takes responsibility to put in the transforming practices corresponding to the Reality Application Phase, intending to interfere in some degree in the observed reality, enlightening that to a more critical an humanized formation, it is vital the sintony between the students, the teachers, the schools, through its pedagogical projects, and the Ordem dos Advogados do Brasil (Brazilian Lawyers Bar). The proposition of an emancipator and participative teaching shows the possibility of continuous construction of a Law science compromised with the mankind.

**Keywords:** Superior studies. Problematization methodology. Law teaching. Pedagogical practices. New professional profile. Social responsibility.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                      |   |     |
|----------------------|---|-----|
| <b>Fotografia 1</b>  | – Visão do Varjão do Torto .....  | 93  |
| <b>Fotografia 2</b>  | – Caminhada dos alunos pelas ruas do Varjão .....   | 94  |
| <b>Fotografia 3</b>  | – Aluna do projeto entrevistando um trabalhador do Varjão.....  | 96  |
| <b>Fotografia 4</b>  | – 1ª Feira da Cidadania – Varjão/2005 .....   | 98  |
| <b>Fotografia 5</b>  | – Discussão do Referendo do Desarmamento .....  | 99  |
| <b>Fotografia 6</b>  | – Palestra Prevenção das Drogas .....   | 100 |
| <b>Fotografia 7</b>  | – Palestra Saúde da Mulher.....   | 100 |
| <b>Fotografia 8</b>  | – Palestra Direitos do Consumidor .....   | 101 |
| <b>Fotografia 9</b>  | – Educação Ambiental .....  | 101 |
| <b>Fotografia 10</b> | – Entrega do livreto para famílias do Varjão .....  | 102 |
| <b>Fotografia 11</b> | – Crianças na barraca do Estatuto da Criança e do<br>Adolescente.....                                   | 106 |
| <b>Fotografia 12</b> | – Plantio de Árvores com Crianças da Escola Classe.....   | 106 |
| <b>Fotografia 13</b> | – Projeto Cidadania e Justiça - Juízes do Trabalho da 1ª Região...                                      | 107 |
| <b>Fotografia 14</b> | – Delegacia Regional do Trabalho.....   | 107 |
| <b>Fotografia 15</b> | – Ônibus da Polícia Civil - Emissão de Carteira de Identidade .....                                     | 108 |
| <b>Fotografia 16</b> | – Barracas dos Grupos de Direito à Educação e Direito à Saúde...  | 108 |
| <b>Fotografia 17</b> | – Parcial da Exposição de Fotos.....  | 109 |
| <b>Fotografia 18</b> | – Visão parcial de São Sebastião .....  | 109 |
| <b>Fotografia 19</b> | – Tenda da 2ª Feira da Cidadania .....  | 110 |
| <b>Fotografia 20</b> | – Estagiários do período matutino .....   | 111 |
| <b>Fotografia 21</b> | – Atendimento Jurídico .....  | 112 |
| <b>Fotografia 22</b> | – Comercialização de roupas a preços simbólicos, doadas por<br>professores e alunos da instituição..... | 112 |
| <b>Fotografia 23</b> | – Corte de cabelo gratuito.....   | 112 |
| <b>Fotografia 24</b> | – Atividades Recreativas com crianças .....   | 113 |
| <b>Fotografia 25</b> | – Oficina de Brinquedo com material Reciclável .....  | 113 |
| <b>Fotografia 26</b> | – Exibição de filme e discussão de questões relacionadas com a<br>violência .....                       | 113 |
| <b>Fotografia 27</b> | – Oficina de Artesanato.....  | 114 |
| <b>Fotografia 28</b> | – Mensagem espontânea de uma criança participante das<br>atividades do dia .....                        | 115 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>PARTE I – DAS PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES ÀS DEFINIÇÕES</b>  |     |
| <b>ESSENCIAIS DO ESTUDO</b> .....   | 12  |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| 1.1 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: UMA ALTERNATIVA DE PESQUISA<br>PREDOMINANTEMENTE QUALITATIVA.....   | 16  |
| 1.2 OBSERVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE.....  | 20  |
| 1.2.1 A Experiência Profissional da Autora.....   | 20  |
| 1.2.2 A Crise do Ensino do Direito: alguns fatores pedagógicos relevantes.....  | 25  |
| 1.2.3 A Definição do Problema.....  | 35  |
| 1.2.4 A Delimitação dos Pontos-Chave para o Embasamento da Pesquisa.....  | 36  |
| <br>  |     |
| <b>PARTE II – A METODOLOGIA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO. DO</b>   |     |
| <b>DOGMATISMO À PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....   | 41  |
| <b>2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....   | 42  |
| 2.1 CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL AINDA<br>PRESENTES NO MODO DE ENSINAR E A INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA ORDEM<br>DOS ADVOGADOS DO BRASIL..... | 43  |
| 2.1.1 Elementos da História da Criação dos Cursos de Direito.....   | 43  |
| 2.1.2 A Academia de Direito de São Paulo e Olinda.....  | 47  |
| 2.1.3 Dos Cursos isolados à Criação das Universidades.....  | 49  |
| 2.1.4 Do Modelo do Currículo Mínimo à Crise do Ensino do Direito.....   | 54  |
| 2.1.5 A Ordem dos Advogados do Brasil, o Ensino do Direito e o Exame da<br>Ordem.....   | 60  |
| 2.1.6 A resolução CNE/CES nº 09/2004: questões pertinentes.....   | 70  |
| 2.2 O PAPEL POLÍTICO-SOCIAL DO PROFISSIONAL DO DIREITO.....   | 78  |
| 2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: NOVOS HORIZONTES PARA OS<br>CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO.....   | 91  |
| 2.3.1 O Programa de Assessoria Jurídica Popular - PAJUP.....  | 92  |
| 2.3.2 As Feiras da Cidadania.....   | 105 |
| 2.3.3 Casoteca Latino-Americana de Direito e Política Pública.....  | 115 |
| 2.3.4 Arte e Direito.....   | 119 |
| 2.3.5 Aula expositiva: por que não?.....  | 125 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3.6 Qual o Sentido dessa Abordagem?.....   | 129        |
| <b>PARTE III – UM NOVO TEMPO PARA O ENSINO DO DIREITO .....</b>  | <b>131</b> |
| <b>3 REFLEXÃO FINAL .....</b>  | <b>132</b> |
| 3.1 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO .....   | 134        |
| 3.2 APLICAÇÃO À REALIDADE.....   | 136        |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>140</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>   | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>152</b> |
| APÊNDICE A – Questão elaborada para 40 alunos do 4º semestre de um curso de direito na fase da observação da realidade ..... | 153        |
| APÊNDICE B – Questões elaboradas para 60 alunos do 5º semestre de um curso de direito na fase da teorização .....            | 154        |
| APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido .....  | 155        |
| APÊNDICE D – Questionário aplicado aos docentes de direito na etapa da teorização .....                                      | 158        |
| APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....   | 160        |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>161</b> |
| ANEXO A – Resultado OAB recomenda 2001 .....   | 162        |
| ANEXO B – Resultado OAB recomenda 2004.....  | 164        |
| ANEXO C – Resultado OAB recomenda 2007.....  | 166        |
| ANEXO D – Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004 .....  | 169        |

PARTE I

DAS PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES ÀS  
DEFINIÇÕES ESSENCIAS DO ESTUDO

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades do meio jurídico é estabelecer uma definição precisa para o Direito, ou seja, mostrar o que ele realmente é, o que se costuma aceitar como sendo o Direito.

Não é intenção realizar esse tipo de abordagem no presente estudo, mas, considerando o desejo de realizar uma análise a respeito do ensino do Direito, torna-se oportuno esclarecer qual a concepção de Direito que será adotada no decorrer da pesquisa.

Almeja-se trabalhar com um Direito contextualizado socialmente, politizado e que, ao mesmo tempo, esteja preocupado em contribuir de alguma forma para a resolução de problemas reais.

Compartilhando das idéias de Roberto Lyra Filho (1999), parece-nos que a preocupação não reside na identificação do que seja o Direito, mas na verificação das incessantes transformações do seu conteúdo e na sua forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social.

É na sociedade, no meio de homens e mulheres, diante das situações de maior instabilidade da vida social, que se encontra o verdadeiro Direito, que está efetivamente sendo construído.

Diante dessa concepção, torna-se inconcebível que o ensino de graduação da área continue a ser fundamentado numa concepção dogmática.

Isso porque o ensino dogmático reflete o contraste entre um discurso unívoco. No dizer de Porto (2000, p. 53):

A univocidade da dogmática, ao pretender superar as contradições do discurso do senso comum, constrói-se sobre a idéia de sua própria não contradição, e por isso, camufla as contradições da realidade.

O aprendizado dogmático estrutura-se por um sistema de evidências não refletidas e que excluem aquilo que não pode ser pensado pelas premissas do pensamento de cada indivíduo.

Em última instância, o produto desse tipo de ensino “contribui para ocultar o jogo das significações contraditórias da realidade social (WARAT, 1977, p.35)”.

Assim, considerando o entendimento de que o Direito encontra-se latente nos conflitos, torna-se contraditório a manutenção de um ensino que reivindica o monopólio da interpretação do que é o Direito.

Essa contradição entre o que se compreende por Direito na atualidade e o que se tem ensinado no curso de graduação foi uma das causas motivadoras do desenvolvimento da pesquisa.

Obviamente que a própria experiência profissional da autora, marcada por uma atividade primordialmente docente, bem como por constantes reflexões e preocupações sobre a questão didático-pedagógica vivenciada nos cursos de Direito, também foi fator preponderante para que se desejasse desenvolver um estudo do ensino do Direito sob uma perspectiva pedagógica.

O entendimento de que o Direito está presente nos conflitos acentuou o interesse pela escolha de uma metodologia que pudesse propiciar o contato mais efetivo com a realidade pesquisada, resultando na opção pela Metodologia da Problematização.

Na primeira parte, são demonstradas as principais inquietações em relação ao ensino do Direito a fim de se definir o foco principal do estudo. A observação da realidade centra-se na experiência profissional da autora, em depoimentos de alguns professores e em constatações anteriores de estudiosos do ensino do Direito e, após a problematização da realidade, será finalizada com a eleição do problema central objeto de estudo.

Mas a reflexão pormenorizada do problema faz com que se perceba a existência de aspectos a serem conhecidos e compreendidos para que se possa chegar a uma resposta para o questionamento, razão pela qual foram delimitados três pontos fundamentais de embasamento para a pesquisa.

Na seqüência, traçando um paralelo a respeito da metodologia de ensino no curso de Direito, a parte dois do trabalho procura demonstrar o ensino positivista ainda presente nos cursos de Direito, estabelecendo as razões históricas que ainda influenciam o modo de ensinar dos professores do curso, bem como a influência exercida pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Antes de adentrar na discussão metodológica propriamente dita, realiza-se uma análise do papel a ser desempenhado pelo novo profissional do Direito na atualidade. A relevância da abordagem do tema reside na relação futura que se pretende estabelecer entre o modo de ensinar presente nas salas de aula e as possíveis conseqüências na formação do egresso do curso.

No final da parte dois, apresenta-se a pesquisa de campo, uma pequena amostra de atuações docentes com intuito de demonstrar quais inovações metodológicas estão sendo utilizadas no dia a dia dos cursos de Direito e que, de certa forma, podem contribuir para a formação do futuro egresso.

As novidades metodológicas encontradas em algumas práticas docentes reforçam a crença de que paulatinamente está surgindo um novo tempo para o ensino do Direito. Para tanto, reservou-se para a terceira parte do estudo as últimas etapas da metodologia da problematização, ou seja, o estabelecimento das possíveis hipóteses de solução para o problema eleito e a definição de que maneira seria possível contribuir com a realidade a partir do estudo realizado.

Em que pese toda a tradição enraizada no ensino de Direito, almeja-se demonstrar que novos caminhos podem ser vislumbrados. Caminhos capazes de contribuir para a formação de um egresso mais crítico e consciente de seu papel social.

Assim, para a concretização do estudo, estabelecemos os seguintes objetivos:

## **OBJETIVO GERAL**

Refletir criticamente a respeito da metodologia do ensino de Direito visando contribuir para discussão e construção do conhecimento na área.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1) Relatar as metodologias utilizadas no tempo da criação dos cursos jurídicos para verificar se elas ainda se fazem presentes nos dias atuais;

- 2) Verificar se há alguma influência da Ordem dos Advogados do Brasil no ensino do Direito;
- 3) Descrever algumas metodologias atuais utilizadas no ensino do Direito e suas respectivas influências na formação do aluno de graduação em Direito;
- 4) Identificar algumas experiências metodológicas inovadoras utilizadas no cotidiano das salas de aula dos cursos de Direito;
- 5) Aprofundar o entendimento e a compreensão sobre a relevância da opção metodológica para a futura formação do egresso dos cursos de Direito.
- 6) Contribuir em algum grau para a construção do conhecimento a respeito da metodologia do ensino de Direito.

Para que as etapas da investigação realizada sejam efetivamente compreendidas, torna-se relevante estabelecer mais algumas considerações a respeito da metodologia eleita para o desenvolvimento do presente estudo.

### **1.1 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO: UMA ALTERNATIVA DE PESQUISA PREDOMINANTEMENTE QUALITATIVA**

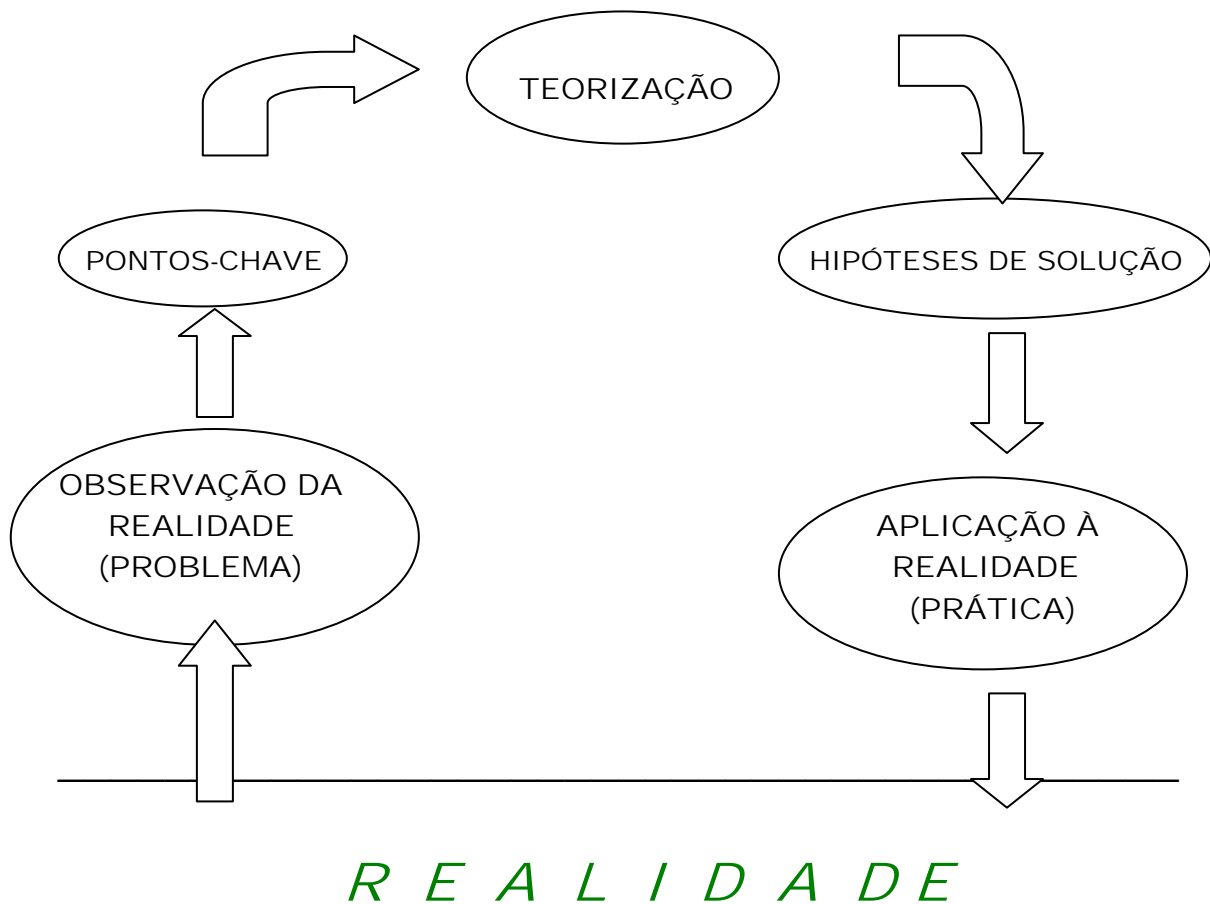
A pesquisa qualitativa, de acordo com os ensinamentos de Chizzotti (1991, p. 79), fundamenta-se na existência de uma relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Essa orientação propicia um afastamento da verificação das regularidades e uma aproximação da análise das ações particulares com o contexto social da ocorrência dessas mesmas ações.

O percurso metodológico adotado para essa investigação também se caracteriza como pesquisa qualitativa e tem como referencial pedagógico a criação de Charles Maguerez, anunciado por Bordenave e Pereira (2001), que, após ser experimentado e explicado por Berbel (1995), passou a ser denominado de “metodologia da problematização”.

A metodologia citada desenvolve-se por meio de cinco etapas: observação da realidade e delimitação do problema de estudo, definição dos pontos-

-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade, conforme se vislumbra no chamado “Arco de Maguerez”:



**A observação da realidade** é a etapa inicial. É a exposição do aluno/pesquisador a uma parte da realidade física ou social. Consiste em uma visão parcial e/ou inicial do tema em foco.

Aliada a essa etapa está a problematização e a eleição de um problema. Com a observação de uma parcela da realidade tem-se a intenção de delimitar a situação de modo que se encontre um problema a ser investigado, problema este que seja relevante e passível de solução.

De acordo com Berbel (2005, p. 126), na metodologia da problematização, “o problema não é algo abstrato; é algo extraído da realidade observada. Então, dificilmente vamos encontrar uma resposta pronta para um problema que estamos observando neste momento, nesta realidade”.

A elaboração do problema na metodologia da problematização é de crucial importância, pois é ele que irá conduzir e orientar todas as etapas do processo estabelecido pelo Arco de Maguerez.

A segunda etapa estabelece relação direta com o problema eleito. Trata-se do momento de “identificar as variáveis ou **pontos-chave** do problema, aqueles que, se modificados, poderiam resultar na solução do problema porque são os mais centrais ou medulares” (BORDENAVE; PEREIRA, 2001, p. 50).

Para isso, inicia-se com uma reflexão a respeito dos possíveis fatores e determinantes maiores que podem estar relacionados ao problema, para compreendê-lo melhor.

Na seqüência, a definição do que se vai estudar completa a caracterização da etapa dos pontos-chave. De acordo com Berbel (1999, p.4):

Esta etapa estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita; é o momento da definição do que vai se estudado sobre o problema; é o momento de definir os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos a fim de se buscar uma resposta para esse problema.

A **teorização**, como o próprio nome expressa, tem como objetivo buscar a explanação teórico-prática do problema. Essa é a etapa da investigação propriamente dita, da construção do conhecimento e, para realizá-la, os participantes não se limitam à pesquisa bibliográfica, mas se valem da coleta de informações de campo – por meio de entrevistas, questionários ou outras formas de investigação - que sejam capazes de contribuir para a solução do problema.

No entanto, antes da solução propriamente dita, dever-se-á adentrar no exercício da criação, da ousadia, da elaboração das **hipóteses de solução**.

As hipóteses devem ser caracterizadas como propostas qualitativas de encaminhamento para a solução do problema. Tudo o que se puder pensar como alternativas coerentes de solução para o problema deve ser levado em consideração e registrado.

A última etapa do Arco, **aplicação à realidade**, diz respeito ao retorno à realidade da qual foi retirado o problema. Refere-se àquele momento do exercício da prática transformadora da realidade em algum grau; indica as atividades

de planejamento e execução da ação. Entre as alternativas selecionadas para a prática, pode-se optar pelas mais exeqüíveis, as necessárias ou as mais urgentes.

A certeza é que o estudo retornará à realidade e, de uma forma ou de outra, a intervenção será feita, ainda que em pequena extensão.

Entre os benefícios de se utilizar a metodologia da problematização, vale a pena mencionar alguns:

- a) Promove a constante reflexão do aluno/pesquisador e a conseqüente construção do conhecimento em cada uma de suas etapas;
- b) Propicia a relação entre a teoria e a prática, considerando que, após a elaboração do problema a partir da realidade e de sua teorização, à realidade se retornará com a aplicação de algumas das hipóteses de solução;
- c) Ocorre a sistematização do conhecimento, seja na elaboração dos pontos-chave seja na criação das hipóteses de solução;
- d) Possibilita a apreensão da realidade, o desenvolvimento da percepção e do pensamento crítico;
- e) Contribui para o desenvolvimento da criatividade na elaboração das hipóteses de solução, bem como em outros momentos do Arco;
- f) Contribui para uma formação pautada na responsabilidade social e possibilita o desenvolvimento de um aluno/cidadão;
- g) Proporciona dinamicidade aos estudos e pesquisas ao considerar que sempre haverá uma interação com o ambiente a ser investigado, seja na observação, na teorização seja na aplicação à realidade;

Verifica-se, então, que a metodologia da problematização propicia o despertar para uma forma diferenciada de estudo e pesquisa, proporciona uma participação mais efetiva dos discentes e docentes e, principalmente, possibilita uma formação profissional mais cidadã, pois trabalha com uma parcela da realidade social.

Diante de todas as vantagens e por entender que a pesquisa com a metodologia da problematização é uma alternativa que pode resultar “em um crescimento de conhecimento e principalmente da própria pessoa, isto é, crescendo enquanto cidadãos aptos a transformar a realidade em que vivem, visando o bem da coletividade” (BERBEL, 1996, p. 15), é que se optou por utilizá-la.

Feitos esses esclarecimentos metodológicos, passamos a descrever a investigação, percorrendo uma a uma as etapas estabelecidas no Arco de Maguerez.

## **1.2 OBSERVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE**

A etapa inicial da metodologia da problematização, a observação da realidade, propicia o recorte de uma parcela da realidade, escolhida para ser objeto de estudo, e posterior formulação de um problema que direcionará as futuras etapas do Arco de Maguerez.

A observação foi desenvolvida tendo como base a própria experiência profissional da autora; o relato sobre o cotidiano em sala de aula de outros docentes e os depoimentos de quarenta alunos do 4º semestre de um curso de Direito; a Resolução CNE/CES nº 09 de 29 de setembro de 2004, responsável pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito; bem como a análise de alguns textos voltados para o desenvolvimento da temática, ou seja, o ensino do Direito.

Cada um desses elementos e a análise efetuada para contextualizar a realidade observada são descritos a seguir, juntamente com a demonstração do caminho percorrido para a problematização do objeto de investigação.

### **1.2.1 A Experiência Profissional da Autora**

A primeira aproximação com a temática desenvolvida no presente estudo partiu da experiência profissional da autora, tomada aqui como o percurso que conduziu ao estabelecimento da relação entre o direito e o ensino do direito, ou mais propriamente, entre o direito e a educação.

A opção pela carreira acadêmica deu-se a partir da decisão de cursar o magistério em nível médio.

Já nesta primeira etapa, o contato com o exercício do magistério ocorreu nos estágios realizados em turmas de alfabetização de crianças e de adultos.

Terminado o ensino médio e com a aprovação no curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina, em 1993, iniciou a formação profissional na área jurídica.

Durante o curso de graduação, o magistério foi exercido por um ano e meio, a atuação foi como regente de sala na pré-escola e por meio de aulas de filosofia para crianças no ensino fundamental. Ainda nessa época, cursos de formação pedagógica continuaram sendo realizados, dando continuidade à preparação iniciada durante as aulas do magistério. No entanto todo o período da graduação em Direito, bem como os três anos seguintes também foram dedicados a estudos, cursos e a uma atuação profissional na área jurídica.

A vivência como aluna durante esses anos também contribuiu para a observação do comportamento de diversos docentes que participaram da formação universitária da autora.

Houve recordação de professores estritamente autoritários, “donos” do saber jurídico e que se utilizavam das notas e conceitos a título de controle dos alunos. Muitas vezes, eram profissionais bem-sucedidos e que exerciam o magistério buscando atingir o “status social” de professor universitário. Tais docentes estabeleciam um relacionamento distante com os alunos e, conseqüentemente, eram altamente temidos, o que causava pânico e desespero nos dias de prova.

Por outro lado, também havia no curso “verdadeiros professores”. Docentes que estabeleciam um relacionamento de amizade e preocupação para com a formação dos alunos, demonstrando prazer, dedicação e consciência no exercício da atividade docente. Refletindo um pouco mais e talvez por coincidência, verificou-se que tais professores foram aqueles que buscaram não só um desenvolvimento da vida profissional, mas também atentaram para a necessidade da continuidade da formação acadêmica, o que pode ter repercutido em sua postura docente.

Já no ano de 1999, o contato com o magistério foi retomado em um curso de Especialização em Direito. A disciplina “Didática e Metodologia do Ensino Superior” foi o despertar para a possibilidade de fundir duas áreas de interesse: o

Direito e o magistério. Certamente, foi o momento em que renasceu o interesse pela atividade docente e, para tanto, buscou-se um conhecimento que faltava - a preparação pedagógica para o ensino superior.

Em 2001, foi iniciada uma pós-graduação *stricto sensu* com a pretensão de obter a titulação exigida para a atividade do magistério no ensino superior. Mais uma vez, a disciplina “Metodologia do Ensino Jurídico” proporcionou a busca por temas relacionados com a prática docente e consolidou o interesse pela vida acadêmica.

No entanto tais disciplinas cursadas não sanaram todos os questionamentos. Em 2002, ao mesmo tempo em que a autora começou a exercer a docência em uma instituição de ensino superior, nos cursos de graduação de Processamento de Dados, Ciências Contábeis e de Turismo, também obteve a aprovação como aluna especial para cursar a disciplina “Didática e Fundamentos do Ensino Superior” do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR.

De início, foi fácil perceber que o exercício do magistério na graduação era uma atividade que exigia intensa preparação, criatividade, dedicação e disposição para motivar alunos vindos de um dia inteiro de trabalho.

A atividade acadêmica com alunos de outros cursos possibilitou o desenvolvimento do trabalho de forma mais tranqüila, ou seja, sem o receio de aplicar métodos e técnicas que havia descoberto durante os estudos pedagógicos e que exigiam uma predisposição e uma participação bastante ativa dos alunos. Durante as aulas, as turmas dos cursos de Processamento de Dados e de Turismo estiveram envolvidas com elaboração dirigida de painéis, representações teatrais, estudo de casos por meio do diagrama do raciocínio jurídico (OLIVEIRA, 2005, p.109), jogos, aulas realizadas em ambientes extraclasse, entre outras atividades.

Certamente, grande parte da disposição em dinamizar as aulas adveio da vivência na disciplina Didática. Esse foi um período de amadurecimento de alguns temas pedagógicos, do conhecimento de outros e do exercício de constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Na seqüência também foi cursada a disciplina “Pesquisa e Ensino com a Metodologia da Problematização” e foram justamente esses encontros que consolidaram o desejo de cursar regularmente o Mestrado em Educação.

Mas foi somente em 2003 que a autora efetivamente vivenciou a experiência de lecionar para estudantes do curso de graduação em Direito.

Surgia um novo desafio. A reflexão de que estaria contribuindo para a formação de futuros colegas de profissão propiciou um sentimento de responsabilidade diferenciado e alterou substancialmente o modo de planejar as aulas.

Sem qualquer pretensão de uma análise crítica profunda, é inegável reconhecer que o ambiente jurídico é dotado de formalidades, seja por meio da utilização corriqueira de uma linguagem técnica seja pela exigência de vestes talares (togas) e trajés formais para os agentes do Direito. Pode-se dizer que a tradição de ser um estudante de Direito é tão marcante que os próprios alunos anseiam justamente a vivência desse ambiente tradicional.

Diante de tal constatação, ao imaginar como seria o exercício da docência no curso de Direito, retomou-se, de um lado, a vivência de aluna e o modo tradicional de ensinar de grande parte dos antigos professores, assim como o estigma de se manter os rigores e os formalismos apregoados desde a época das aulas magnas.

Em contrapartida, não poderia desconsiderar todo o conhecimento didático-pedagógico adquirido e a consciência sobre a necessidade de mudança daquele modelo de ensino-aprendizagem.

Foi um período de grandes conflitos e desafios - a opção entre a acomodação a um padrão preestabelecido ou a superação e aplicação das novas crenças pedagógicas já desenvolvidas no percurso acadêmico - resultou em uma fase de constante reflexão sobre a prática. As mudanças na forma de ensinar, seguindo as novas crenças pedagógicas, acarretaria a perda da credibilidade ou a seriedade por parte dos alunos do Direito? Eles seriam receptivos a eventuais mudanças introduzidas nas aulas? Qual seria a opinião dos outros professores a respeito da utilização de formas diferenciadas de ensinar? Será que eles ainda estariam acomodados às velhas técnicas de ensino?

Há que se admitir que a solução encontrada naquele momento foi uma mescla do ensino tradicional com atividades crítico-reflexivas, numa prática pedagógica parcialmente distanciada das concepções que já havia desenvolvido sobre o ensino superior.

Com o passar do tempo, a relação com os alunos, a troca de experiências com os outros docentes e principalmente a consolidação das idéias de que a metodologia no ensino superior deve estimular o desenvolvimento de um pensamento problematizador, crítico-reflexivo, como complemento da formação profissional, possibilitaram, na preparação e na aplicação das aulas, um percurso pedagógico mais consciente, seguro e atualizado.

Atualmente, a intenção é desmistificar o modo de ensinar no curso de Direito e contribuir para modificar um paradigma ainda estabelecido por determinados professores e reforçado por estudantes na manutenção de uma educação “bancária”, como expressam os depoimentos de alguns alunos do 4º semestre de Direito<sup>1</sup>, ao serem questionados sobre qual a melhor forma do professor ensinar:

Aquele professor que pergunta a matéria da aula anterior para que um determinado aluno responda durante a aula, que não passe tantos trabalhos e exercícios mas que faça com que os alunos tenham medo da sua prova. Dê medo aos alunos coagindo eles durante todo o semestre a estudar, aplicando prova surpresa [...]. Professor que é muito bonzinho todo aluno gosta durante o semestre, mas na hora em que for fazer a prova da OAB, só vou lembrar do professor “chato. (AO 31)

No meu ponto de vista, a melhor forma de ensinar, conseqüentemente, de fazer com que os alunos aprendam é a tradicional, [...] por meio de esquemas no quadro negro e explanações. (AO 23)

Não é fácil alterar a mentalidade de professores e alunos, mas torna-se essencial, nos dias atuais, demonstrar que surgiram novos caminhos metodológicos possíveis de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Para ampliar as reflexões e as práticas inovadoras a respeito do/no ensino de Direito, é que se está na busca de respostas para os anseios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

---

<sup>1</sup> A designação de AO corresponde aos alunos (A) consultados durante a etapa da Observação da Realidade (O).

### 1.2.2 A Crise do Ensino do Direito: alguns aspectos pedagógicos relevantes

Inúmeros textos têm sido produzidos com o intuito de desvendar os fatores responsáveis pela atual crise do ensino do Direito, crise esta que tem refletido diretamente na formação dos egressos dos cursos que, em sua grande maioria, não se sentem aptos para iniciar a carreira profissional.

O próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil, com o alto índice de reprovação dos bacharéis, em que pese todas as outras discussões que o envolve, tem sido utilizado como uma das formas das instituições e da própria sociedade auferir o nível de formação propiciado pelos cursos de Direito.

Seria possível elencar um rol considerável de hipóteses para demonstrar esse baixo índice, mas considerando o cunho pedagógico que se pretende atribuir a este estudo, optou-se por especificar na seqüência alguns aspectos que têm sido alvo de constante reflexão dos estudiosos *do ensino* do Direito: a forte presença do caráter dogmático no ensino; a ausência da formação didático-pedagógica dos docentes; a transmissão autoritária de conteúdos; a visão conteudista presente nos currículos acadêmicos e a importância da relação professor - alunos.

#### O Dogmatismo no Ensino do Direito

É fato que, modernamente, não cabe mais ao professor ser especialista em transferir conhecimentos, nem se pode conceber um ensino do Direito baseado no modelo de interpretação da legislação. Como afirmou Tagliavini (2004, p. 205), “talvez em outros tempos, essa roupa, de se aprender todas as leis, tenha servido. Hoje, certamente, não serve mais.”

Infelizmente, as faculdades de Direito continuam como redutos de uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida, quase sempre, por profissionais bem-sucedidos e indiferentes às modernas exigências pedagógicas e metodológicas.

Devemos considerar também que a massificação do ensino, sob o eufemismo da sua democratização, agrava as distorções. Eis que diante de classes

numerosas, de até 150 alunos, a ampla maioria dos professores atém-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo, pelo que “são alarmantes as condições com as quais se conduzem as metodologias de ensino jurídico, atualmente” (BITTAR, 2001, p. 89).

Mello Filho (2000, p. 43) demonstra várias alternativas para que possamos enfrentar os desafios “juseducacionais” no século XXI, sugerindo que:

[...] à didática jurídica compete transfundir o discente de espectador passivo em participante ativo do processo de aprendizagem [...] ao invés de fazer dos alunos receptores de “verdades” do “one man show”, que se lhes desperte o pensamento crítico pelo diálogo e debate de problemas jurídicos atuais e futuros [...]

Vindo ao encontro da sugestão de enfrentamento mencionado pelo autor acima, e pretendendo reforçar a exigência de se alterar este panorama dogmático que insiste em permanecer no ensino do Direito, surgiu a Resolução nº 9 de 29/09/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo o atual perfil do graduando no curso de Direito:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, **adequada argumentação**, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, aliada a uma **postura reflexiva** e de **visão crítica** que fomente a capacidade e a aptidão para a **aprendizagem autônoma e dinâmica**, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do **desenvolvimento da cidadania**. (Grifo Nosso)

Observa-se que, ao mesmo tempo em que se mantém a valorização do conteúdo, também há uma preocupação com a forma de desenvolvimento desse conteúdo, que resultará numa nova postura profissional e, conseqüentemente, influenciará o trabalho do professor.

Em outras palavras, o perfil atual desejado para o estudante do Direito, como disposto na Resolução nº 9/2004, é compatível com o ensino dogmático, normativista, com uma espécie de ensino que produz um conhecimento meramente reprodutor?

A formação de um profissional que valorize e interprete os fenômenos jurídicos e sociais, que possua uma postura reflexiva, uma visão crítica e que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania parece difícil de ser

atingida se o ensino for fundamentado exclusivamente em interpretações normativas. O perfil estabelecido pelo Art. 3º da Resolução nº 09/2004, ao contrário, enseja um ensino ativo, crítico e que estabeleça relação direta com a realidade social.

Não há como negar a existência de uma relação direta entre a metodologia adotada pelo docente e a formação profissional que se almeja propiciar aos alunos.

Mas visando atingir essa formação disposta na Resolução nº 09/2004 e observando o cotidiano universitário, ainda é possível indagar: o que deve efetivamente ser feito para desenvolver todas essas competências e habilidades no estudante do curso de Direito? Os professores do curso de Direito possuem os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para esse fim? Os alunos estão intelectualmente preparados para participar e contribuir com essa nova espécie de formação?

Pelo exposto, torna-se evidente que a crítica ao dogmatismo, ao normativismo e a exigência de um ensino problematizador são elementos a serem considerados na reflexão que será feita a respeito do ensino do Direito.

### **A Formação didático-pedagógica dos docentes do ensino do Direito**

A fim de implementar a formação de um “novo” graduando, os estudiosos da metodologia do ensino do Direito têm detectado e analisado vários aspectos prejudiciais ao ensino e, ao mesmo tempo, têm contribuído com suas próprias experiências docentes, acarretando um acervo significativo em torno do tema.

Pela análise inicial de alguns desses estudos, constatamos diversos pontos coincidentes, e a falta de uma formação pedagógica para os professores do curso de Direito foi um deles.

O exercício da docência para o profissional do Direito, na maioria dos casos, é uma atividade complementar. Como afirma Ventura, “a ampla maioria dos docentes dos cursos de Direito desempenha múltiplas funções, dispõe de pouco tempo para a preparação de aulas e quase nenhum para a reflexão sobre o seu ofício” (VENTURA, 2004, p. 11).

De fato, são pouquíssimos os docentes que se dedicam exclusivamente ao magistério. Na maioria dos casos, a docência é realizada concomitantemente com uma outra profissão da área jurídica.

Mello Filho (2000, p. 38 - 39), em recente estudo, também constata que os professores de Direito são, na maioria, indiferentes às alterações nos métodos de ensino, não são portadores de habilitações didáticas específicas, não participam de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exercem uma outra ocupação paralela que é a principal e, a remuneração que percebem como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Em que pese opiniões em contrário, é significativa a averiguação de que o sucesso na carreira profissional do advogado, do promotor, do procurador não garante, conseqüentemente, a qualificação para o exercício da docência. Por esse motivo, não raro presenciamos aulas de Direito pautadas em rotinas dogmatizadas, com professores ensinando o certo e o errado diante de alunos apáticos, silentes e desprovidos de qualquer reflexão crítica.

Mello Filho (2000, p. 42) afirma que, sob esse panorama, se consolida:

“[...] o teatro do ensino jurídico, tendo como enredo um direito pretensamente imutável, e, onde os atores principais são, de um lado, os professores, com imponência verbal, fingindo que ensinam, e, de outro, os alunos, com subserviência metodológica, fazendo o jogo cênico de que aprendem.”

Também sob esse prisma, é valiosa a contribuição de Ventura (2004, p. 16), retratada nas seguintes palavras: “O profissional que forma o profissional em Direito não é, portanto, quando no âmbito da IES, um profissional do Direito, mas sim um profissional da educação”.

Os cursos de pós-graduação no país são bem mais do que um espaço de formação de docentes. Na verdade, “constitui um espaço de formação de protagonistas dos mais variados setores da sociedade, sendo cada vez maior o número de profissionais não-docentes que desejam prosseguir e aprofundar seus estudos” (VENTURA, 2004, p. 15), acabando por dedicar um tempo exíguo para a formação pedagógica.

Mas, quais seriam as alternativas à formação didático-pedagógica dos professores de Direito? Seria interessante uma escola de formação específica

para futuros docentes de Direito? Deveria a pós-graduação em Direito criar espaço para uma real e efetiva formação pedagógica dos interessados no exercício da docência? Ou seria o caso de se exigir dos docentes de ensino superior, incluídos os do curso de Direito, uma titulação na área da educação? Afinal, qual a preocupação dos professores de Direito com a sua respectiva formação didático-pedagógica?

Sob outro ponto de vista, ainda é necessário ultrapassar paradigmas criados pelos próprios docentes da área jurídica: O que pode ser feito para mudar a própria mentalidade docente de que a pedagogia que se ensina nas áreas de educação é voltada somente para o ensino fundamental e médio? Qual tem sido a finalidade das “semanas pedagógicas” criadas em diversas IES? A abordagem desses encontros pedagógicos tem sido suficiente e específica para suprir as carências dos professores do curso de Direito?

Tais indagações são bastante oportunas para uma reflexão sobre a prática, no sentido de não se desprezar o conhecimento jurídico e muito menos de se pretender que o professor de Direito venha a ser um pedagogo, mas de valorizar o aprendizado pedagógico daqueles que optam por ser professores.

### **A visão conteudista**

Dando continuidade à observação da realidade do ensino de Direito, consideramos também que um outro entrave à alteração da metodologia de ensino diz respeito ao seu próprio conteúdo.

Nos dias atuais, há um crescimento gigantesco das informações e pretender assimilá-las em sua totalidade é humanamente impossível. Portanto, é ilusão acreditar na possibilidade de se aprender todos os direitos durante o período reservado à graduação.

Tagliavini (2004, p. 209), ao abordar o tema quantidade *versus* qualidade das informações, critica as grades curriculares e a grande quantidade de disciplinas incluídas nos currículos jurídicos, concluindo que a maior preocupação é cumprir o extenso programa e não se pergunta se os alunos estão “aprendendo, pelo menos, um pouco”.

Warat e Cunha (1977, p. 59) também já apregoavam:

A reformulação dos processos de educação jurídica tradicional reivindica não apenas o questionamento das propostas técnicas em vigor, isto é, a paulatina substituição das aulas expositivas por novos recursos pedagógicos, mas, também, a reconsideração dos conteúdos transmitidos.

De fato, parece que as disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, com muito conteúdo, o que ocasiona as reclamações corriqueiras por parte de professores e alunos de que há pouco tempo para o seu desenvolvimento.

Atualmente, a Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, no Art. 5º, estabelece somente a exigência de que os cursos de graduação em direito contemplem em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam de forma interligada os eixos de formação fundamental, profissional e prática, diferentemente da anterior Portaria nº 1886/94, do Ministério da Educação e do Desporto, que, além de fixar as diretrizes curriculares, também estabelecia no Art. 6º o conteúdo mínimo dos cursos de Direito.

Constata-se que as queixas sobre a quantidade do conteúdo *versus* carga horária prevalecem com relação à Resolução nº 09/04, já que, além de não estabelecer o currículo mínimo, ela também não determina quais “disciplinas” devem estar contidas em cada um dos eixos de formação, propiciando que os cursos de Direitos tenham autonomia para definir os conteúdos curriculares em seus projetos pedagógicos com base em alguns conteúdos essenciais, conforme disposto no Art. 5º.

Paralelamente à necessidade do desenvolvimento dos conteúdos programáticos, surge a exigência do curso de graduação em Direito, consoante prescrito no Art. 4º, possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para se atingir o perfil do graduando disposto no Art. 3º da Resolução nº 09/04.

Então, muitas indagações continuam sem respostas: Afinal, o que deve ser ensinado? O que é necessário saber em Direito? A qualidade deve efetivamente se sobrepôr à quantidade? É possível conciliar o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas para o profissional do Direito com todos os

conteúdos previstos nos atuais programas de ensino? Como adequar o currículo do curso de Direito às exigências da sociedade contemporânea?

Esses questionamentos também compõem as discussões travadas nas instituições de ensino preocupadas em oferecer um ensino de qualidade para o Direito e que seja capaz de abranger todos os temas necessários para uma formação capaz de preparar o egresso do curso para ser um verdadeiro agente transformador na sociedade.

### **A relação professor - aluno**

Nessa aproximação com a realidade, algo mais nos preocupa: a relação professor - aluno.

A emissão, transmissão e recepção de informação, de acordo com Bordenave e Pereira (2001, p.183), é apenas uma das etapas da comunicação entre professor e aluno.

Há muito tempo já se apregoa que a aprendizagem não depende só da boa comunicação, mas do respeito mútuo, da cooperação e da criatividade. Depende do envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Mas, de acordo com a opinião de alunos e de professores, ainda hoje encontramos problemas latentes nessa área.

De um lado, os docentes ressaltam decepções advindas da não-participação ativa em sala de aula, da não-ocorrência de esforços por parte dos alunos em realizar os estudos solicitados, da aparente apatia, do desinteresse em participar de atividades que exijam raciocínio, da própria falta de preparo intelectual para elaboração e interpretação de textos, entre outros.

Já o discurso dos discentes é direcionado para a falta de preparo das aulas, do egocentrismo dos professores que se vangloriam perante os alunos, que se consideram os “donos da verdade” e tentam impor o seu ponto de vista perante os alunos, de serem inatingíveis e não “abertos” ao diálogo e de terem conhecimento, mas não saberem transmiti-lo aos alunos.

Conforme se observa, principalmente por parte dos discentes, a interação do professor com os alunos é um dos componentes que afetam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem.

No questionamento aplicado aos quarenta alunos do 4º semestre de Direito sobre a forma de ensinar que mais facilitaria o seu aprendizado, parte deles foi categórica em afirmar a necessidade do professor se relacionar empaticamente com o corpo discente, a fim de ocasionar um ambiente propício ao aprendizado.

Um problema bem característico nas salas de aula dos cursos de Direito diz respeito ao trato de superioridade que alguns professores insistem em manter, a título de tentar demonstrar a superioridade acadêmica, por insegurança, imaturidade ou, na pior hipótese, por efetivamente se considerarem superiores ao corpo discente.

Tal fato também tem resultado em constantes reclamações por parte dos estudantes. Eles se sentem constrangidos e conseqüentemente com dificuldade de estabelecer uma relação mais próxima para a necessária troca de experiências e indagações que são exigidas no decorrer do processo de ensino - aprendizagem.

Os seguintes depoimentos exemplificam a afirmação:

[...] torna o professor um profissional diferenciado, o fato dele se colocar no mesmo patamar que os alunos, tratando-os sem hierarquia, até porque esta hierarquia já é implícita, não sendo necessária sua reiterada lembrança. (AO 28)

Acredito que seja necessário romper com o distanciamento hierárquico que está incutido em muitos mestres, já que muitos ensinam com um rigor quase "terrorista". (AO 11)

[...] Relacionar-se, empaticamente, como o corpo discente, ocasionando ambiente propício ao aprendizado. (AO 25)

Não se pretende que haja uma relação de amizade íntima entre professores e alunos, mesmo porque se acredita que uma proximidade excessiva também pode interferir no processo ensino-aprendizagem, mas torna-se necessário que se tenha consciência de que a relação professor-aluno inclui aspectos emocionais.

Assim, o sucesso do relacionamento em sala de aula exige uma reflexão sobre as atitudes advindas do docente que, numa espécie de conquista, precisa motivar emocionalmente o seu interlocutor.

## A função social do profissional do Direito

O papel a ser desempenhado pelo novo profissional do Direito também é um assunto que merece algumas ponderações.

Não há como negar que o profissional da área jurídica deve ser um agente capaz de buscar, entender e transformar os problemas sociais e jurídicos existentes numa sociedade cada vez mais complexa.

Aguiar (2004, p. 15) argumenta sobre a questão:

A redução legalista do conhecimento jurídico, a mediocridade mercantil assumida pela grande maioria das escolas jurídicas e o entendimento segundo o qual o Estado é a única fonte de direito, retiram da reflexão os aspectos éticos fundamentais para o desenvolvimento das teorias e práticas jurídicas e reduzem as habilidades jurídicas a um conjunto de procedimentos formais, temporais e condicionais para atingir a objetivos defensivos ou acusatórios, tudo isso sob a égide de uma legalidade não questionada e simplesmente aceita como “verdade” operacional legitimada pela sacralização do Estado.

O resultado da manutenção de um ensino nesses padrões é evidente, pois acarreta uma formação profissional completamente descontextualizada dos problemas de ordem ética, econômica ou social, quando, na verdade, tais problemas são inerentes ao Direito.

Resulta em uma atuação desconectada da preocupação com o ser humano, apesar de os conflitos sociais demonstrarem que a realidade exige exatamente o contrário.

Reduz o Direito ao conhecimento de prazos, modos de pedir, defender, acusar ou decidir, em que pese, para isso, não haja necessidade de criação de cursos de Direito.

Portanto, não há possibilidade de se pensar no ensino do Direito sem refletir a respeito do perfil do profissional que se pretende formar ou, em outras palavras, sem analisar de que maneira o futuro agente<sup>2</sup> do Direito poderá colocar efetivamente em prática os ensinamentos adquiridos durante o curso de graduação, de modo a realizar uma atuação significativa na sociedade.

---

<sup>2</sup> A expressão que será adotada no decorrer deste trabalho e citada por André Luiz Lopes dos Santos, na verdade é originária do professor Paulo Lopo Saraiva. Segundo o professor, quem trabalha com o Direito não é operador, é agente, pois não apenas o manipula, como também o transforma, por meio de sua ação. (SANTOS, 2002, p. 05-06).

Sob esse ponto de vista, o profissional do Direito não pode mais pretender se enclausurar no mundo normativo, essencialmente técnico e com lições exclusivamente jurídicas.

É pacífico que não há mais conhecimento isolado. O formando em Direito, quando no exercício de sua atividade profissional, estará em contato com problemas sociais que envolvem não apenas questões jurídicas, mas econômicas, sociais, filosóficas, e precisa estar preparado para enfrentar essa nova realidade.

Ao ensino do Direito cabe a missão de capacitar o futuro jurista para adequar não apenas a norma, mas o Direito aos novos fatos e aos novos valores que surgem no seio da sociedade.

Eliane Botelho Junqueira (1998, p. 51) afirma que “o profissional do direito que se pretende formar no curso de Direito deve ter o perfil de quem esteja inserido em seu tempo e meio social, capaz de compreendê-lo e de nele atuar, com seu instrumental profissional, de forma positiva e socialmente útil, à luz de uma cosmovisão humanística”.

Acerca desse aspecto, Santos e Bevilacqua (2006, p. 07) entendem:

É importante que a estrutura positivista e estanque seja afastada dos cursos jurídicos, pois o Direito, como disciplina última da vida social, exige o conhecimento da complexidade e variedade da vida real. A preocupação com o homem não pode se desvincular do estudo e observação de todos os produtos da cultura humana, reveladores de suas necessidades, aspirações e de sua própria natureza.

Por esse motivo, o novo profissional deve tomar o Direito não a partir dos códigos, tão somente, mas, a partir de sua constante produção social, como algo inserido na sociedade, e não como uma moldura em que a sociedade deva se adequar.

Elucidativas são as palavras de José Eduardo Faria (1996, p. 240), nesse mesmo sentido, ao dizer que:

As faculdades de Direito optam por uma postura acadêmica tradicional, fechada em si mesma, dedicada à erudição gratuita e desinteressada pela realidade nacional, em lugar de um compromisso com a nação e seus problemas. Neste sentido, nossas faculdades são deturpadas em sua função social, especializando-se na formação de burocratas, na preparação de manipuladores da tecnologia e de doutrinadores das novas gerações no conformismo e na acomodação em relação à realidade social.

Para a adequação do ensino com a realidade social, a problematização é de extrema importância para que o tecnicismo não impeça as mudanças sociais para que seja um dos instrumentos que possibilitem a implantação de direitos para todos.

### **1.2.3 A Definição do Problema**

Nesse ponto, é importante retomar mais uma vez o procedimento escolhido para a observação da realidade, atinente ao ensino do Direito, para se compreender o foco do problema a ser investigado.

Partiu-se das indagações de maior incidência encontradas no decorrer da vida acadêmica da autora, ao mesmo tempo em que se inseriu experiências vivenciadas por professores e alunos.

Realizaram-se também rápidas reflexões sobre a Resolução n. 09/2004 do CNE, e a observação por meio da literatura a respeito do ensino de Direito.

Recordando a opção inicial, de propiciar uma análise de caráter efetivamente pedagógico e verificando todos os elementos vislumbrados na observação possível do recorte da realidade efetuado, é que se comprovou a necessidade de uma investigação que fosse capaz de contribuir para a construção do conhecimento a respeito do ensino do Direito.

A formulação do problema originou-se, portanto, da verificação de uma coincidência de elementos nos diferentes meios de contato estabelecidos durante a observação da realidade.

Essa incorrência das discussões, não importando de onde foi observada, levou, em um momento subsequente, à confirmação de que as ações geradoras dos conflitos estavam intimamente relacionadas com o “fazer” docente.

As reflexões atentaram que a metodologia de ensino possui uma relação direta com o perfil do graduando em Direito. O modo de ensinar dos docentes será primordial para que se alcance não apenas o perfil estabelecido nas Diretrizes Curriculares, mas para que, paralelamente ao desenvolvimento dos

conteúdos, também seja possível uma formação profissional com as habilidades e as competências estabelecidas no Art. 4º da Resolução n. 09/04.

Tendo em conta que a formação do egresso do curso deve ser geral, axiológica e humanística, tornou-se relevante considerar que a função social é inerente ao profissional do Direito, ainda mais, quando se estabelece que o perfil determinado para o graduando em Direito deve contribuir para o exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, consoante Art. 3º da Resolução n.09/04.

Diante dessas referências é que se estabeleceu como sendo o problema de investigação o seguinte questionamento:

**Quais metodologias têm sido utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e que influências elas podem acarretar na formação do profissional do direito na perspectiva de uma atuação socialmente responsável?**

Sabe-se que a resolução das deficiências encontradas nos cursos de Direito não se esgotam na metodologia, mas, conforme afirmado anteriormente, muitas delas são conseqüências de uma opção docente pela forma de ensinar.

Anunciado, portanto, o problema, cabe realçar que ele dará o direcionamento para todo o caminho a ser trilhado na continuidade da pesquisa e conduzirá à busca de contribuições para a atuação dos docentes e para um re-direcionamento na formação do bacharel em Direito.

#### **1.2.4 A Delimitação dos Pontos-Chave: o embasamento da pesquisa**

A segunda etapa da Metodologia da Problematização é o momento em que se definem os pontos a serem estudados na teorização, a título de se conhecer e melhor compreender o problema selecionado para estudo.

Segundo Berbel (1995, p.17), “esses pontos-chave constituirão a orientação para a continuidade do estudo, que acontece com a Teorização”.

Assim, dando continuidade às etapas do Arco de Magueres, em um primeiro momento, registra-se uma reflexão realizada, buscando identificar quais os *possíveis fatores* que estariam associados ao problema, visando compreender o motivo de sua existência no contexto do recorte da realidade.

Em um segundo momento, considerando-se que a intenção é a de compreender mais profundamente o problema, as indagações continuam com o intuito de descobrir por que o problema e esses próprios fatores existem ou, em outras palavras, por que foram gerados, vislumbrando-se possíveis determinantes contextuais para eles.

A partir dessa reflexão é que são delimitados os pontos a estudar.

### **Possíveis fatores associados ao problema de estudo**

O valor que se atribui às questões pedagógicas nos cursos de Direito é extremamente insignificante se comparadas com as conseqüências desastrosas que a ausência do referido conhecimento pode ocasionar para a vida acadêmica dos estudantes.

No mesmo sentido, e talvez como conseqüência do primeiro fator, percebe-se também, nos contatos com os cursos de Direito, que os docentes não se preocupam em dar ênfase à ação educativa desenvolvida durante as aulas de Direito, propiciando um destaque quase exclusivo ao conhecimento técnico da atuação jurídica.

Por parte das IES, percebe-se a pouca importância conferida ao tema e a grande incidência de contratação de docentes em decorrência do sucesso profissional que o advogado, o magistrado, o promotor de justiça e outros vivenciam na sociedade. Nesses casos, a formação acadêmica e ainda mais a pedagógica, são relegadas a um segundo plano.

A discussão do currículo com os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem praticamente não existe. Os currículos já vêm preestabelecidos pela coordenação dos cursos e geralmente são voltados mais para o sucesso da aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil do que para a formação do aluno propriamente dita.

Em muitos casos, no País, o sucesso da IES está sendo medido não pela espécie de formação que propiciou aos seus egressos, mas pela quantidade de bacharéis que conseguiu lograr aprovação no temido Exame da Ordem.

Ainda, na mesma linha de raciocínio, a ausência de conscientização dos alunos sobre o papel extremamente relevante que eles exercem no processo de ensino e aprendizagem, a idéia de que o efetivo conhecimento do Direito dependerá de uma mudança de atitude; e a conscientização de que a sociedade atual exige um profissional consideravelmente diferente daquele formado pelos cursos jurídicos de décadas passadas são fatores a serem considerados.

Pondera-se então, pelos diversos fatores que podem com ele estar relacionados, que o problema de estudo definido é bastante complexo. Logo, essa reflexão pode ser ainda mais aprofundada, como se observa a seguir, na discussão das determinantes maiores do problema.

### **Possíveis determinantes do problema**

Buscando contextualizar os possíveis fatores associados ao problema, observou-se que a tradição histórica dos cursos de Direito é extremamente enraizada na sociedade, principalmente nos atores envolvidos, ou seja, docentes e discentes.

Ser professor de Direito, para parte dos docentes, ainda tem sido considerado garantia de status, de respeito perante a “comunidade jurídica”, e por si, já garante um ar de superioridade perante os demais profissionais da área.

O próprio aluno parece almejar o clima de formalidades, o conhecimento do vocabulário jurídico, além de possuir a ilusão do que prevalecia em tempos remotos: que a formação jurídica acarretará imediatamente o enriquecimento e a ascensão na sociedade.

São ideais dos tempos da criação dos cursos jurídicos e que permanecem até os dias atuais, tornando-se difícil ultrapassar esses paradigmas, se é que há algum interesse de que eles sejam superados.

A própria nomenclatura de doutor, obtida pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827<sup>3</sup>, sancionada por D. Pedro I, que dispensava a exigência acadêmica do doutorado, era um elemento que contribuía para reforçar a suposta superioridade que se imaginava terem os bacharéis em Direito.

Na mesma direção, a valorização do Direito desde o início da descoberta e da história do país é um aspecto a ser ponderado.

Os cursos de Direito tinham, além de uma função política, a finalidade de propiciar o ensino superior aos filhos dos grandes senhores do Império.

Sob outro prisma, também era uma forma de prevalecer o controle do Estado pela elite econômica do país, ou seja, os bacharéis oriundos dos cursos de Direito eram ao mesmo tempo, oriundos da elite econômica.

Tais determinantes históricas e culturais, em que pese toda a evolução pela qual tem passado a sociedade brasileira, podem ter contribuído para reforçar os valores atribuídos para os cursos de Direito e a consciência de que o exercício profissional somente é eficaz, se pautado em ações repletas de formalismos. E, para atingir o patamar desejado, prevalece o modelo de educação conservadora.

Assim, as reflexões a respeito desses possíveis fatores e determinantes associados ao problema instigam a procura por respostas mais profundas para ele e busca-se embasamento por meio do estudo dos pontos-chave eleitos.

Primeiramente, optou-se por analisar **que características metodológicas históricas do curso de Direito no Brasil ainda estão presentes no modo de ensinar nos dias atuais e qual tem sido a influência da Ordem dos Advogados do Brasil na metodologia utilizada nos respectivos cursos.** A investigação desse ponto-chave, além de propiciar uma análise do percurso metodológico realizado nos cursos de Direito, para que possamos compreender o momento atual, também acarreta numa análise da influência da OAB para a definição do papel dos bacharéis e dos cursos de Direito nos dias atuais.

---

<sup>3</sup> A Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 expressava no art. 9º: “Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos cursos, com a aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.”

O segundo ponto-chave volta-se para o desenvolvimento de um estudo em relação ao **papel político-social do profissional do Direito**. Considerando que a simples aplicação da legislação há muito tempo não é mais suficiente, esse ponto-chave direciona para uma reflexão a respeito da formação de um novo profissional do Direito.

Já o terceiro ponto-chave definido para a pesquisa focaliza a descrição e análise de **experiências metodológicas participativas vivenciadas por professores e alunos durante a formação do profissional do Direito**. Nesse ponto-chave, por meio de uma busca teórica e de campo, serão evidenciadas experiências metodológicas diferenciadas e suas eventuais conseqüências na formação do respectivo profissional.

É a busca concreta pela resposta ao problema formulado, ou seja, quais metodologias têm sido utilizadas e que demonstram ser capazes de contribuir por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, para uma formação geral, humanística e axiológica e que, além de tudo, tenha como enfoque a função social do futuro profissional.

Estabelecidos os pontos-chave, encaminha-se para o início da terceira etapa da metodologia da problematização: a teorização.

## **PARTE II**

# **A METODOLOGIA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO. DO DOGMATISMO À PROBLEMATIZAÇÃO**

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo dos pontos-chave estabelecidos na fase antecedente, a etapa da teorização vem realizar a investigação propriamente dita, a sistematização das informações e a conseqüente construção do conhecimento possível, na busca de respostas para o problema objeto da pesquisa.

Trata-se ainda do momento de escolha da forma do estudo e das fontes de informação.

Segundo Berbel (1999, p. 04):

Vamos buscar informações na biblioteca, nos livros, nas revistas, nos relatórios de pesquisa, nos programas de governo, nos arquivos, com especialistas, com professores que entendem do assunto, com a população, com outros colegas, etc. Vamos aplicar questionários, realizar entrevistas, solicitar depoimentos, etc. Enfim, aqui se define a metodologia para realizar o estudo propriamente dito [...]

Busca-se nessa etapa, além da exploração detalhada de diferentes elementos teóricos, a complementação com informações relativas à prática dos aspectos relacionados ao problema.

A investigação deve ser realizada, portanto, por meio de procedimentos apropriados a cada um dos pontos-chave, almejando a compreensão dos vários aspectos que envolvem o problema eleito.

Para aprofundar a análise das características metodológicas que historicamente ainda estão presentes no modo de ensinar e qual tem sido a influência da Ordem dos Advogados do Brasil na metodologia dos cursos, torna-se necessária a investigação da literatura especializada, a análise da legislação referente ao ensino do Direito e a consulta de documentos da Ordem dos Advogados do Brasil para a investigação do primeiro ponto-chave.

O desenvolvimento do segundo e do terceiro pontos-chave da investigação, além da consulta à literatura especializada, também assume um caráter empírico, por se considerar primordial extrair informações a partir de questionários e entrevistas com professores do curso de Direito e de questionários aplicados a alunos de cursos de graduação.

Assim, para a busca de informações, no sentido de obter subsídios para resultados mais consistentes, foram eleitos como principais instrumentos para a coleta de informações o questionário, a entrevista, a análise documental e da literatura especializada, além da verificação da legislação pertinente ao tema.

Na seqüência, apresenta-se o desdobrar da etapa da teorização que prevê, além da coleta, a análise e a discussão de todas as informações obtidas, como preparação para a elaboração das futuras hipóteses de solução do problema.

## **2.1 CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL AINDA PRESENTES NO MODO DE ENSINAR E A INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL**

A análise da evolução da metodologia de ensino nos cursos de Direito é relevante para a presente pesquisa porque pode justificar as razões da prática pedagógica dos dias atuais.

Conhecer os motivos que embasaram o modo de ensinar em tempos anteriores pode fundamentar o porquê da manutenção de um ensino dogmático, bem como esclarecer que outros motivos reforçam a manutenção dessa prática nos cursos de Direito em pleno século XXI.

Sob outro enfoque, o empenho da Ordem dos Advogados do Brasil em prol da qualidade do ensino do Direito e os exames de Ordem também contribuem para estabelecer um modo específico de ensinar nos cursos de Direito, seja por meio da manutenção do que se tem desenvolvido nas salas de aula, seja pela exigência de inovações metodológicas.

### **2.1.1 Elementos da história da criação dos cursos de Direito**

A Lei de 11 de agosto de 1827, responsável pela criação dos dois cursos de *Ciências Jurídicas e Sociais do Brasil*, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, foi promulgada com a rubrica do Imperador Dom Pedro I e

assinada pelo Visconde de São Leopoldo, Deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro.

De acordo com Aurélio Wander Bastos (2000, p. 185-186), essa lei permite levantar três grandes inclinações. Em primeiro lugar, a lei que criou os cursos de Direito expressou uma composição política entre as elites imperiais, a Igreja e as elites civis parlamentares de formação romanista. Em segundo lugar, o currículo aprovado em 1827 desprezava o ensino do direito processual e, em terceiro lugar, o ensino de Direito configurava-se em “um ensino sem método”.

A terceira inclinação, “ensino sem método”, é a comprovação de que desde a criação dos cursos de Direito nunca houve uma preocupação efetiva sobre a forma como o Direito deve ser ensinado nas academias, como se fosse possível dissociar o ensino de discussões de cunho pedagógico.

A Lei de 11 de agosto de 1827 dispunha, no Artigo 10, que o Estatuto de Visconde de Cachoeira, Decreto n. 09 de janeiro de 1825, regularia os cursos de Direito naquilo em que fosse aplicável e desde que não se opusesse à lei.

Ocorre que a proposta curricular do Estatuto era significativamente diferente do currículo aprovado pela Lei, bem como divergente do futuro regulamento de 1831.

No que diz respeito ao aspecto metodológico, a Lei que criou os cursos de Direito não indicou para o ensino nas academias qualquer disciplina que estudasse técnicas de interpretação ou hermenêutica jurídica, demonstrando ausência de preocupação metodológica.

O Estatuto do Visconde de Cachoeira, ao contrário, insistia na importância dos métodos e modos que deveriam ser utilizados na transmissão do conhecimento, chegando inclusive a detalhar linhas de educação pedagógica e um panorama bibliográfico de grande extensão e percepção.

Aurélio Wander Bastos (2000, p. 42-43) explica:

Desta forma, independentemente das críticas que desenvolvemos sobre o Estatuto do Visconde da Cachoeira, não há como negar a sua visão integrada do ensino – para cada conteúdo disciplinar uma forma de ensinar – e, principalmente, deve-se admitir que se trata de um dos únicos documentos acadêmicos oficiais no Brasil que insistem na importância dos métodos e modos que deveriam ser utilizados pelos lentes (professores) na transmissão do conhecimento, chegando, inclusive, a detalhar linhas de atuação pedagógica e um panorama bibliográfico, para a época, de grande extensão e percepção.

Em detrimento da Lei de 11 de agosto de 1827 e do Estatuto do Visconde de Cachoeira, surgiu o Decreto Regulamentar de 07 de novembro de 1831 que, adaptando o currículo jurídico e o método de ensino às exigências da Lei, entre outras orientações, deu uma maior autonomia ao professor e excluiu do currículo o ensino do Direito Romano, com a referência de interpretação da legislação e entendimento de casos omissos.

Posteriormente à promulgação do Decreto de 1831, instaurou-se o debate sobre qual dos Poderes, o Executivo ou o Legislativo, teria competência para promulgar novos Estatutos ao ensino superior, em especial ao ensino de Direito.

Visando dirimir tal discussão, o governo promulgou o Decreto 1134 em 30 de março de 1853, assinado por Francisco Gonçalves Martins.

O referido Decreto reformou os cursos de Direito mas não introduziu mudanças significativas. O espírito da reforma era conservador, enfatizando o ensino de Direito como combinação do Direito Romano, Eclesiástico Público e, em contrapartida, enfraquecendo o Direito Pátrio.

As disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo foram consolidadas pelo Decreto 1386, de 1854, que também consolidou o ensino da Hermenêutica Jurídica, do Processo Civil, do Processo Criminal, Militar, da Prática Forense e da Análise e Discussão da Constituição do Império.

O Decreto 4675, de 14 de janeiro de 1870, disciplinou o processo a ser seguido nos exames dos estudantes dos cursos de Medicina e Direito, com vistas a controlar o nível de aprendizagem dos acadêmicos. Foi bastante criticado em virtude de não proporcionar autonomia ao professor e não propiciar motivação ao acadêmico, gerando-lhe certa pressão. Por esse motivo, foi revogado em data de 08 de julho de 1871.

O que se observa é que o Estado Brasileiro Imperial não conseguiu consolidar uma proposta de ensino de Direito, trazendo somente contradições e polêmicas pela quantidade de seus textos legais, o que gerou uma profunda crise de natureza institucional.

Em 19 de abril de 1879, Carlos Leôncio de Carvalho assinou o Decreto nº 7.247, que revogou o Decreto nº 1386 de 1854.

O novo Decreto implantou no país a liberdade de ensino, conferindo nova estrutura organizacional e curricular às faculdades de Direito, mas sem grandes novidades. O objetivo central do texto legal foi a formação de pessoal

administrativo por intermédio do curso de Ciências Sociais, criado por ele, e não apenas da formação de advogados e magistrados.

O novo currículo procurou dar uma formação mais objetiva ao advogado e, ao mesmo tempo, viabilizar a formação da administração civil, dissociando, para tanto, os cursos de Ciências Jurídicas dos cursos de Ciências Sociais.

O Decreto assinado por Leôncio de Carvalho gerou tanta polêmica que a Comissão de Instrução Pública emitiu um parecer, elaborado pelo relator Rui Barbosa, que foi à discussão na Câmara dos Deputados a partir de 13 de abril de 1882. Essa Comissão sugeriu significativas alterações na legislação vigente, no sentido de limitar as alterações mais radicais, restringindo a liberdade de frequência apenas às aulas teóricas, em qualquer curso, e tornou obrigatórias as aulas cujo método adotado fosse o de experimentação, de verificação ou de aplicação, caracterizando assim o experimentalismo do parecer.

O parecer manifestava-se favoravelmente à subdivisão do curso de Direito em Ciências Sociais e Ciências Jurídicas, e incluía no currículo deste curso a disciplina de Sociologia. Priorizava ainda, a orientação experimental, apoiada na investigação, em detrimento da adotada orientação ideológica, abstrata e hipotética, que presidia o ensino de Direito. Excluiu, por isso, o Direito Natural e o Direito Eclesiástico, defendendo, por conseguinte, o desenvolvimento científico livre de restrições religiosas.

Ademais, o Projeto nº 64 de 1882, que estava apenas ao parecer, tinha como postulado essencial a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional. Sendo esse um dos documentos legais mais importantes da história do ensino de Direito no Brasil, esse projeto redefiniu o ensino livre e a importância das disciplinas “jurídicas” inovadoras, primeiramente definidas na reforma de Leôncio de Carvalho. Sua importância se deu também pelo fato de que separou a ciência da religião.

A edição sucessiva de leis com vistas a regular o ensino de Direito no Brasil deixou transparecer que, ao final do Império, o ensino superior estava sem direcionamento e sem perspectivas. Em consequência disso, em 17 de janeiro de 1885, foi promulgado o Decreto nº 9360, assinado por Felipe Franco de Sá, que manteve a subdivisão das faculdades de Direito em cursos de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais e a opcionalidade do Direito Eclesiástico, silenciando sobre a

freqüência livre. Manteve-se a liberdade no ensino, mas não a liberdade de não freqüentar.

Nota-se que a inconstância das políticas educacionais imperiais deveu-se em parte à desarticulação do Estado e das elites imperiais, em virtude das pressões de propostas federalistas e descentralizadoras e do movimento republicano que culminaria com a Proclamação da República.

Ressalta-se que foi um período de pouca contribuição para o ensino do Direito, já que em muitos momentos não houve qualquer preocupação metodológica.

O primeiro documento a abordar o tema foi o Estatuto do Visconde da Cachoeira, ao afirmar a importância dos métodos e modos que deveriam ser utilizados na transmissão do conhecimento nos respectivos cursos.

Em um segundo momento, no parecer elaborado por Rui Barbosa na defesa do Decreto nº 7.247/1879, discutiu-se a obrigatoriedade de freqüência nas aulas em que se adotasse o método da experimentação, da verificação ou de aplicação. De forma indireta, discute-se o modo de ensinar estabelecendo a primeira relação entre teoria e prática no ensino do Direito, aliás, dando-se preferência à prática em detrimento da teoria, já que neste segundo caso a freqüência era livre.

### **2.1.2 A Academia de Direito de São Paulo e de Olinda**

A instalação de dois cursos de Direito no Brasil, um ao Norte e outro no Sul, foi com intuito de facilitar o acesso dos estudantes de todas as regiões do País. Todavia as dificuldades eram grandes, tanto de ordem material quanto em relação ao quadro de professores.

Em 1º de março de 1828, no Convento São Francisco, foram iniciados os trabalhos da instituição paulista que passou a ser chamada de Academia de Direito de São Paulo.

A lei que instituiu a criação dos cursos de Direito no Brasil determinava que eles deveriam ter a duração de cinco anos e serem compostos por nove cadeiras, denominadas hoje de disciplinas.

Para reger essas cadeiras, foram nomeados nove lentes (regentes da disciplina) proprietários e cinco substitutos. Os proprietários recebiam ordenados e honras iguais aos dos desembargadores, podendo jubilar-se após vinte anos de serviço, com proventos integrais<sup>4</sup>.

Interessante atentar que a equiparação dos regentes de disciplinas aos desembargadores, no tocante aos salários e honorarias, pode ter sido o início da ilusória interpretação de que aqueles que exercessem o magistério nos cursos de Direito deteriam poder e status. Essa equiparação, demonstrando suposta superioridade da classe, conseqüentemente, ensejava uma atuação superior e autoritária perante os alunos.

Instituiu-se a idade mínima de 15 anos para ingresso dos futuros bacharéis. Eles deveriam estudar, além das disciplinas do curso, um outro curso anexo, com aulas de gramática latina, retórica, língua francesa, filosofia nacional, moral e geométrica, história, geografia e língua inglesa. Manteve-se o método de ensino da Universidade de Coimbra, ou seja, as aulas expositivas.

Quanto às avaliações, do 1º ao 4º ano, as provas orais possibilitavam uma preparação de 24 horas e no 5º ano, a preparação para a argüição deveria ser realizada no prazo de 48 horas.

A Academia de São Paulo conferia o grau de bacharel aos seus estudantes, no entanto, caso pretendessem o título de doutor, deveriam defender teses escolhidas e aprovadas pela Congregação.

Em 15 de maio de 1828, foi instaurada a Academia de Direito de Olinda no Mosteiro de São Bento.

Assim, como São Paulo, Olinda também passou por dificuldades para instalar e desenvolver o curso de Direito.

A Academia de Olinda teve uma feição eminentemente acadêmica, feição teórica e filosófica, enquanto a Faculdade de São Paulo era direcionada para a prática. Por isso, era comum a transferência de alunos de uma academia para outra, em que os estudantes buscavam uma adaptação entre seus ideais e o perfil da faculdade.

---

<sup>4</sup> Art. 3º Os lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos 20 anos de serviço. Lei de 11 de agosto de 1827. [on line] disponível na Internet via [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Última atualização em 16 de agosto de 2006.

Observa-se também a manutenção das aulas expositivas, mas não há notícias sobre o modo de avaliação dos respectivos alunos.

Em 1854, a Academia de Olinda foi transferida para Recife. A literatura especializada relata que “nos primeiros anos os cursos de Direito seguiram basicamente os moldes da Faculdade de Coimbra, todavia eram fracos e sem estrutura” (MARTINS; BARBURY, 1999, p. 76).

Mais uma vez, a discussão pedagógica é relegada a segundo plano, a implantação de duas academias no país deu-se nos moldes da Universidade de Coimbra, não havendo qualquer preocupação em adaptar os recentes cursos à realidade do Brasil, ou seja, desde o início, os cursos de Direito estiveram desconectados da realidade social, formando profissionais técnicos, burocráticos voltados para uma prática mecânica, destituída de qualquer interesse pelo bem comum.

### **2.1.3 Dos cursos isolados à criação das Universidades**

As condições para a expansão de novos cursos superiores e as normas gerais para implantação do ensino livre no Brasil foram estabelecidas no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – Reforma Leôncio de Carvalho, porém, pelas dificuldades de sua execução, os efeitos desse decreto sobre o ensino de Direito só se tornaram visíveis após a República, considerando que, mais do que a natureza pedagógica liberal, lhe imprimiu uma natureza política republicana.

O Decreto nº 9360, de 17 de janeiro de 1885, embora sem alterar significativamente a Reforma de Leôncio de Carvalho, abriu “novas dimensões no processo de consolidação das diferentes vertentes do ensino livre ou do que tecnicamente se denominou de liberdade de ensino (BASTOS, 2000, p. 43)”.

O ensino livre no Brasil não se consolidou propriamente como a liberdade de ensinar. A liberdade instituída foi de organizar cursos alternativos aos cursos oficiais e não de ensinar idéias alternativas por meio de programas alternativos aos cursos oficiais. O ensino livre possibilitou, ao lado das escolas oficiais, o início do sistema brasileiro de ensino particular.

O Decreto nº 1232 H, de 2 de janeiro de 1891, conhecido como Reforma de Benjamin Constant, consolidou o ensino livre no Brasil, não só como alternativa burocrática ao ensino, mas, principalmente, à expansão do ensino. “Houve também uma subdivisão estrutural nas faculdades de Direito, em três cursos: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o Notariado (BASTOS, 2000, p.149)”. Essa divisão representou a necessidade da República de formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários.

O primeiro currículo republicano não trouxe debates parlamentares nem discussões pedagógicas profundas.

Com a Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, que reorganizou o ensino do Direito na República, foram abolidos os cursos especiais de Ciências Sociais e Notariado e ocorreu o nascimento do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, que conferia aos aprovados o grau de bacharel.

As conseqüências do fim da tríade subdivisão das faculdades de Direito foi que o curso deixou de ser exclusivo formador de advogados e magistrados e passou a atuar também em unidade de formação de servidores públicos.

O Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário – Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, estabeleceu a “inclusão das mulheres nos cursos de Direito, distinguiu a figura do lente (regente da disciplina), do professor (regente das aulas) e fixou as regras para o ingresso na carreira docente (BASTOS, 2000, p. 103)”.

O Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915, conhecido como a reforma de Carlos Maximiliano, reorganizou o ensino superior na República. Além de viabilizar a criação de um instituto de ensino jurídico na cidade do Rio de Janeiro, definiu as bases de matrícula e freqüência dos alunos nos cursos superiores, procurando flexibilizar a sua permanência na escola com a sua vida pessoal longe dos centros de ensino.

Buscou também vincular a matéria sucessiva ao professor que lecionou a matéria no ano anterior e incentivou um curso que fosse eminentemente prático.

A Reforma do Ensino Superior no Brasil, que se deu por meio do Decreto nº 19.851 e do Decreto nº 19.852, ambos de 11 de abril de 1931, foi o

marco da ruptura com os instáveis padrões educacionais vigentes na Primeira República, dominada pelos interesses oligárquicos e pelo regionalismo conservador.

Aurélio Wander Bastos (2000, p. 195) esclarece:

O que se buscou na Constituinte de 1933, principalmente, foi a estabilização das leis de ensino, como forma possível de se combater os males (educacionais) vigentes. Neste aspecto, apesar das acomodações sucessivas, a Constituição de 1934 foi o mais significativo marco da educação moderna brasileira.

A Reforma de Francisco Campos, que inclui os dois decretos mencionados anteriormente, pretendeu adaptar o ensino a uma realidade social em mudança sem romper suas tradições, buscando conciliar a atualização com as bases históricas.

O perfil do professor também foi objeto dessa reforma. Criou-se o curso de doutorado, separado do bacharelado, destinando-o à formação de professores de Direito, e não de agente do Direito.

Havia a previsão de dois cursos: um com duração de cinco anos, que conferia o título de bacharel em Direito, e um outro com duração de dois anos, que conferia o grau de doutor aos aprovados em todas as matérias e na defesa da tese, com finalidade de docência.

Pela primeira vez, a importância da jurisprudência<sup>5</sup> como referência prática e teórica do ensino do Direito foi reconhecida por uma reforma. Segundo Francisco Campos, deveria reduzir-se ao mínimo as preleções e conferências, fazendo com que o aprendizado resultasse mais de observações práticas e demonstrações, de modo que o aluno pudesse aprender pela observação, desenvolvesse o raciocínio em detrimento da memorização.

Com relação ao ensino do Direito à época, critica Miguel Reale Júnior (1978, p.300):

Desse modo, o movimento de 1930, malgrado tenha recebido influências do pensamento crítico de percucientes analistas como Oliveira Viana, Gilberto Freire e outros, não teve o condão de alterar a mentalidade dos cursos jurídicos, mantendo-se o bacharel preso a uma perspectiva liberal de amor às generalidades, desatualizado em seu preparo e em sua visão, de assumir o papel que lhe competia no processo de desenvolvimento que seria desencadeado anos depois e caracterizado pela crescente influência do Estado no mundo econômico.

---

<sup>5</sup> Jurisprudência é o modo pelo qual os tribunais interpretam e aplicam as leis dando-lhes vida e verdadeiro sentido. Série continuada de julgados judiciais (FELIPPE, 1993, p. 100).

A Constituição de 1934 é considerada outro marco decisivo na história da educação no Brasil. A educação passa a ter um espaço constitucional próprio, sendo subtraído do texto o direito à instrução (Império) e o direito ao ensino (Primeira República). Agora havia um capítulo próprio para a educação no texto constitucional. Com essa constituição ocorrem as reversões fundamentais nas proposições de educação e ensino no Brasil.

Devido ao curto período de duração da Constituição de 1934, a legislação ordinária foi impedida de regulamentar e implementar suas proposições. Foi promulgada a Constituição de 1937, que não era tão explícita quanto a de 1934, perdendo-se a política de garantias educacionais.

O novo currículo de Direito, que sucedeu à reforma constitucional e pós-democrática, não restaurou a velha grade curricular, mas adquiriu uma vocação conservadora, perdendo sua vocação modernizadora. O curso de Doutorado passa a ser facultativo.

Em outras palavras, foi mais uma etapa sem qualquer menção por parte dos legisladores e professores pensadores do ensino de Direito, “a respeito de uma formação humanística, ampla, geral e que de fato possibilitasse a construção de um profissional-cidadão” (MARCHESI, 2006, p. 82).

O nascimento das universidades não se deu da mesma forma que a criação das faculdades de Direito. Elas permaneceram como um conglomerado pragmático de dimensões exclusivamente burocráticas, com funções administrativas, mas sem uma vocação acadêmica definida.

No Brasil, o surgimento da Universidade brasileira perpassa pela questão do ensino do Direito no Brasil, ou seja, a história dos cursos jurídicos traduz e retrata o desenvolvimento e a consolidação curricular dos direitos civis e da cidadania no Brasil.

O enfoque do período, no âmbito da metodologia de ensino, foi a preocupação com a prática, não no sentido de que o aluno realizaria uma atividade prática da sua futura atuação profissional, mas tão somente que realizaria uma observação da prática. A era Francisco Campos propagava que ao aprender por meio dessa observação da prática, o aluno diminuiria a memorização e desenvolveria o raciocínio. O futuro provou que o objetivo não foi atingido.

Em 1931, implementa-se a Reforma Educacional, cuja pretensão era adequar o ensino nacional às necessidades resultantes da industrialização e da

urbanização e, trazer para o ensino do Direito o estudo dos fundamentos econômicos com “autonomia reflexiva e metodológica” (BASTOS, 2000, p. 338).

A Reforma Francisco Campos concretizava a universidade orgânica, já apregoada por Anízio Teixeira e, programava vários cursos isolados, em atenção aos vários níveis de adiantamento dos alunos e, posteriormente, criava a naufragada Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, na nova Capital Federal, Brasília.

O panorama dos cursos de Direito sofreu poucas alterações até 1961, quando da implementação da Universidade de Brasília, que por meio de uma proposta original englobava a criação de institutos organizados por áreas de conhecimento, “que disponibilizavam as disciplinas básicas a todos os alunos vinculados à universidade, produzindo uma formação inicial equânime com bases em Educação Geral” (MARCHESE, 2006, p. 84).

Tratou-se do rompimento com a tradição brasileira das faculdades isoladas. Aliás, acerca do curso de Direito:

[...] Nesse sentido, a Universidade de Brasília também trouxe seu contribuição, pois no momento em que procurou vincular o currículo de ensino jurídico aos ideais da universidade, relacionando-o com a questão do desenvolvimento nacional, rompeu com uma longa tradição clássica de exclusivo ensino de positivismo jurídico (MARCHESE, 2006, p. 85)

A influência da criação da Universidade de Brasília também foi sentida na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira norma legislativa que definiu parâmetros educacionais basilares que deveriam nortear os currículos e influir sobre os métodos de ensino no país.

Preconizando a intenção de rompimento com o ensino tradicional do Brasil, a LDB estabeleceu preocupações com o ensino superior e com a formação de profissionais de nível universitário, consoante apregoa o Art. 66: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

Também foi essa lei que determinou ao Conselho Federal de Educação a obrigação de estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos do ensino superior.

Pelo exposto, observa-se que a história dos cursos de Direito acompanha e retrata o desenvolvimento e a consolidação da educação superior no País.

#### **2.1.4 Do modelo do Currículo Mínimo à crise do Ensino do Direito**

Verificando que os ideais apregoados para os cursos de Direito há muito tempo não estavam sendo cumpridos, o Conselho Federal de Educação, almejando garantir o desenvolvimento de certos conteúdos para os cursos de graduação e atendendo ao disposto no art. 9º, 35, § 1º e 70 da LDB de 1961, resolveu introduzir a idéia do “currículo mínimo” para os respectivos cursos, dentre eles, o curso de Direito.

Assim, em 1962, o Conselho Federal de Educação criou, pela primeira vez, um currículo mínimo para o ensino do Direito, mas, conforme se apregoa, foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica.

De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 64), “nota-se claramente a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução das matérias de cunho humanista e de cultura geral”. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade de prática forense, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico.

Essa regulamentação foi substituída em 1972 pela Resolução CFE nº 3/1972, que determinou as diretrizes de funcionamento do ensino do Direito brasileiro, no período de 1973 a 1995.

Embora a quase totalidade dos especialistas que trabalharam a questão concorde com os avanços trazidos pela Resolução nº 3/1972, lamentou-se a tímida introdução do trabalho interdisciplinar e não direcionado para as reais necessidades sociais, ou seja, não voltado a um mercado de trabalho diversificado, existente na área jurídica.

Sob outro enfoque, de todos os currículos produzidos no Brasil até 1972, ele foi o que mais se aproximou de um ideal de organização curricular, voltada para uma formação mais ampla do profissional do Direito, bem como foi o de maior duração dado à sua flexibilidade e às aberturas de formação.

A partir da segunda metade da década de 1970, assiste-se a uma crescente crítica ao modelo de ensino do Direito existente no país. “Tais críticas se voltam em especial às questões metodológicas e curriculares. Também floresce uma crítica de matiz política, voltada aos próprios conteúdos e valores reproduzidos pelo ensino do Direito (RODRIGUES, 2005, p. 71)”.

Nesse contexto, as décadas de 1980 e 1990 se apresentam como o período histórico de maior discussão sobre essa temática e também como o espaço temporal em que houve o maior número de propostas e movimentos no sentido de implementar mudanças que solucionassem os problemas diagnosticados.

Em 1980, o MEC nomeou uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, de composição plurirregional, com as finalidades de verificar com profundidade a organização e o funcionamento dos cursos de Direito e de apresentar uma proposta de alteração do currículo mínimo (OAB, 1992, p.01).

Em nenhum momento, qualquer decisão sobre a implantação dessa proposta foi tomada pelo Conselho Federal de Educação. No entanto, “analisando-se os currículos dos cursos de Direito, anteriores à edição da Portaria MEC nº 1886/1994, nota-se a sua influência efetiva em alguns deles” (RODRIGUES, 2005, p. 71).

Em 1991, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. Essa comissão tinha como função inicial levantar dados, analisar e fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados, com o intuito de, com base nesses dados, efetivar uma proposta concreta de correção das distorções encontradas (OAB, 1996, p.07).

O relatório foi apresentado em setembro de 1992, concomitantemente ao lançamento do livro “OAB Ensino Jurídico – diagnóstico, perspectivas e propostas”, pelo Conselho Federal da Ordem.

Não foram estabelecidas estipulações específicas no que se refere à questão metodológica, mas, entre as diretrizes encontradas, é importante destacar o dispositivo que determina que as “disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas (RODRIGUES, 2005, p.75)”.

Em 1993, essa Comissão organizou um segundo volume dos estudos realizados, denominado “OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação”, no qual foi feita uma avaliação classificatória, tendo por base os dados informados pelas próprias instituições em resposta a um questionário encaminhado a todos os 184 cursos então existentes no país.

Na seqüência, em março de 1993, o MEC nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, encarregada de apresentar uma proposta concreta de solução para a crise que esse ensino atravessava e havia se tornado pública por meio da avaliação e das publicações realizadas pela CEJ/OAB.

Entre os resultados apresentados por essa Comissão (MEC, 1993), cumpre destacar os de cunho metodológico:

1. A **reflexão teórico doutrinária do Direito** deve também ser direcionada para a **construção de um saber crítico** que possa **contribuir para a transformação e ordenação da sociedade**;
2. Recomenda-se a freqüência a curso de **formação pedagógica a todos os professores**, oferecidos ou não pela instituição, **inclusive aos portadores de títulos de Mestres ou Doutor**;
3. As instituições devem **estimular atividades** culturais e de **formação da cidadania** junto às entidades estudantis. (RODRIGUES, 2005, p. 79) (Grifo Nosso).

Todavia, além do resultado do grupo, a Comissão entendeu por bem indicar alguns tópicos e propostas que deveriam embasar estratégias e práticas dos cursos de Direito, considerando que visam à melhoria da qualidade de ensino. Selecionando as que possuem relação com o objeto do presente estudo, cabe ressaltar:

1. Incentivar nos cursos jurídicos a organização de uma estrutura de ensino crítico que aumente as fontes de informação sobre as situações sociais e políticas onde o direito deve atuar;
2. Maior intercâmbio entre as instituições de ensino de Direito e entre seus corpos docente e discente visando não apenas aprofundar o conhecimento científico, mas também compartilhar experiências que possibilitem melhorias na formação didático-pedagógica do corpo docente.
3. Devem ser propiciadas condições para a qualificação e capacitação do corpo docente. **Dentre outras recomendações, indica-se a freqüência a curso de formação pedagógica a todos os professores, oferecidos ou não pela instituição, inclusive aos portadores de títulos de Mestre ou Doutor**;
4. As instituições devem **estimular atividades** culturais e de **formação da cidadania** junto às entidades estudantis. (RODRIGUES, 2005, p. 81) (Grifo Nosso)

Ao analisar as duas citações referentes aos resultados apresentados pela Comissão e as sugestões de estratégias objetivando a qualidade dos cursos de Direito, verifica-se nas duas propostas a preocupação com a formação pedagógica do corpo docente e com o estímulo a atividades de formação da cidadania.

Essa constatação demonstra que, ao enfatizar a necessidade de formação pedagógica inclusive aos mestres e doutores, a Comissão atestou que o fato de o professor de Direito ter concluído cursos de pós-graduação *stricto sensu* não é garantia de que adquiriu o conhecimento pedagógico necessário e definitivo para atuação em sala de aula.

Considere-se também que, ao reforçar a importância do estímulo à formação da cidadania, demonstraram que o ensino do Direito pode contribuir para a transformação social, visto que um profissional cidadão, consciente de seu papel, não ficará apático aos problemas sociais.

Concluído o trabalho da Comissão, foi elaborado o anteprojeto previsto e encaminhado ao CFE em novembro de 1994. O projeto foi aprovado por meio da Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994.

Em 31 de dezembro de 1994 (com vigência obrigatória a partir de 1996), são editadas, por Portaria Ministerial, as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito.

Esse conjunto normativo, segundo seu texto, fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo desses cursos. Ao fixar tais diretrizes, a Portaria estabeleceu uma série de orientações que obrigatoriamente teriam de ser levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias.

É necessário lembrar que a edição da Portaria foi precedida de uma série de discussões a respeito das crises e dos problemas do ensino do Direito, em todos os níveis, tendo como pressupostos: a) o rompimento com o positivismo normativista; b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação da auto-suficiência do Direito; d) a superação da concepção de educação como sala de aula; e e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

As mudanças introduzidas pela Portaria CFE 1886/94 buscaram, em tese, ser um canal por meio do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos, acabasse sendo meramente formal.

De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 97), ao lado disso, a reforma incidiu no mesmo erro histórico: “acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais etc.) mais importantes sejam preenchidas”.

Diferentemente, partilha-se da crença de que o Direito pode sim ser um instrumento de transformação social, conforme tratado no capítulo seguinte deste trabalho. Porém cumpre destacar que a não-efetivação das mudanças decorre muito mais da manutenção da tradição dos cursos de Direito e da resistência à inovação do que da crença de que a proposta tratava-se de uma “utopia ingênua”, como afirmou Rodrigues (2005, p. 97).

Entre a revogação da Portaria MEC nº1886/1994 e a conseqüente edição da Resolução nº 09/2004, ocorreram novos estudos, propostas e discussões.

Fato é que, em abril de 2002, a CES/CNE, por meio do Parecer nº 146, define as diretrizes curriculares de um conjunto de cursos superiores, entre os quais o Direito.

Ocorre que a repercussão do respectivo Parecer nas comunidades acadêmica e profissional foi extremamente negativa, razão pela qual ocorreu insurgência no período de 2002 a 2004, principalmente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi.

Houve ajuizamento de Mandado de Segurança<sup>6</sup> pelo Conselho Federal da OAB junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) contra a homologação do Parecer, tendo sido atacados dois pontos principais: a não fixação dos conteúdos profissionalizantes e a duração mínima dos cursos em três anos.

---

<sup>6</sup> Mandado de Segurança nº 8.592/DF (2002/0107490-7).

A ABEDI, juntamente com a OAB, também teve importante desempenho na construção das novas diretrizes curriculares: participou de reuniões com a Câmara de Educação Superior do CNE, solicitou e participou de audiências públicas, debateu o tema no II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito com profissionais de diversas regiões do país, protocolou pedidos de reconsideração, entre outras ações.

Diante do grande interesse das comunidades acadêmica e profissional, no sentido de resolver os problemas existentes no âmbito do ensino do Direito, o Ministério da Educação designou, por meio das Portarias MEC nº 3.381 e nº 484, um grupo especial de trabalho formado por membros indicados pelo MEC e pelo Conselho Federal da OAB.

Os trabalhos realizados pelo grupo resultaram na edição de um Relatório com diversas recomendações para os cursos de Direito. Em que pese o documento não tenha valor legal, por ter sido elaborado por estudiosos do tema com base em dados reais, as conclusões dispostas no texto podem ser utilizadas como parâmetro para se verificar se determinado curso de Direito está atingindo ou não determinados padrões de qualidade.

Todos esses acontecimentos ensejaram em sugestões, alterações e inclusões no texto da nova Resolução e, finalmente, em 1º de outubro de 2004, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Resolução CNE/CES nº 09 de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Essa verificação da evolução das regulamentações atinentes ao ensino do Direito leva a crer que, se por um lado há muito tempo se busca um ensino desvinculado de raízes dogmático-positivistas, por outro lado, a efetivação desses ideais ainda parece estar longe de ser concretizada.

Mas, qual seria a justificativa para a existência de tal desvinculação entre o estabelecido legalmente e a realidade dos cursos? Busca-se a seguir ampliar condições para responder a essa indagação, iniciando-se uma abordagem do papel da Ordem dos Advogados do Brasil diante do ensino do Direito.

### 2.1.5 A Ordem dos Advogados do Brasil, o ensino do Direito e o Exame da Ordem

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criada em 1930, destacou-se, no decorrer da metade do século XX, na defesa do ordenamento jurídico brasileiro, da normalidade constitucional, dos direitos humanos e da cidadania.

Ousa-se dizer que a história da Ordem dos Advogados do Brasil confunde-se com os acontecimentos marcantes do país. O Conselho Federal da Ordem envolveu-se em diferentes atuações como a idealização e realização de conferências nacionais para discussão da evolução do Direito brasileiro e sua relação com o cenário político social do país. Além disso, promoveu intensa atividade contrária ao regime ditatorial instaurado no ano de 1964 e exteriorização do posicionamento político da instituição contra as ações de repressão e violação expressa de Direitos Civis. Ademais, participou fortemente no movimento político de 1983 a favor da eleição direta para a presidência da República no movimento “Diretas Já”. Contribuiu para a Assembléia Constituinte e na elaboração da Constituição Federal de 1988, trabalhou a favor do movimento pela ética na política que culminou com o pedido de *impeachment* do presidente da república em 1992; atuou politicamente na reforma do Poder Judiciário, entre inúmeras outras atuações (NALINI, 1999).

Essa participação efetiva da OAB no cenário político e social do país decorre do próprio art. 44 do Estatuto dos Advogados de 1994. O referido artigo, além de estabelecer como finalidade da entidade enfatizar os aspectos técnicos e profissionais da advocacia, também destaca a vocação institucional da corporação, que reforça a necessidade de uma atuação voltada para o fortalecimento das instituições públicas e jurídicas, além dos direitos do cidadão. Os dados comprovam que é nessa atuação institucional, como corporação, que a OAB tem trabalhado nacionalmente.

No que diz respeito ao ensino do Direito, a participação da Ordem não tem sido diferente.

O art. 2º do regulamento do Instituto dos Advogados Brasileiros - IAB<sup>7</sup>, já apontava que a respectiva criação da instituição visava ao bem da ciência da jurisprudência.

O atual Estatuto da OAB, Lei 8.906, de 4 de julho de 1994, estabelece que, entre os fins institucionais da entidade, insere-se aquele que importa em “pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas” (art. 44, I, *in fine*).

Na mesma direção, a citada lei atribui competência ao Conselho Federal da Ordem no sentido de “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (art. 54, XV).

Por sua vez, o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, dispendo sobre a organização do ensino superior, estabelece que “a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.”

Em suma, ainda que o mero interesse na qualidade da formação dos seus futuros profissionais não fosse suficiente para justificar a preocupação da OAB a respeito do ensino do Direito, há todo um conjunto de disposições legais que respaldam essa constante interferência.

Ademais, embora a advocacia não represente a única opção de atuação profissional dos bacharéis em Direito, ela é, sem dúvida, o caminho natural para onde convergem os profissionais dessa área do conhecimento para, em momento posterior, ingressarem em outras carreiras jurídicas.

Aliás, o exercício da advocacia também é a atividade primeira a ser exercida pelos egressos dos cursos de Direito, a fim de adquirir os três anos de experiência forense exigidos para o ingresso na magistratura e no ministério público, consoante estabelecem respectivamente o inciso I do art. 92 e o parágrafo 3º do art. 129, da Constituição Federal (BRASIL, 2004).

---

<sup>7</sup> O IAB, Instituto dos Advogados Brasileiros, aprovado pelo Aviso de 07 de agosto de 1843, teve como finalidade primordial a constituição da futura Ordem dos Advogados. Disponível em: <[www.oab.org.br/hist\\_oab/antecedentes.htm#iab](http://www.oab.org.br/hist_oab/antecedentes.htm#iab)>. Acesso em: 03 fev. 2006.

No Mandado de Segurança nº 8.219-DF, impetrado contra ato do Ministério da Educação, restou consignado no acórdão a importância conferida à instituição na luta pela qualidade de seus profissionais:

Compete à OAB a aferição da capacidade para o exercício profissional da advocacia, atribuição que lhe é conferida pelo art. 8º, inciso I, da Lei nº 8.906/94, aspecto que reforça, sobremaneira, seu interesse na preservação de qualidade mínima para o desempenho do mister, sem o perigo de péssimos profissionais, por deficiente formação acadêmica, colocarem em risco a defesa dos direitos, seja na advocacia contenciosa, seja na consultoria preventiva.

O mesmo acórdão, remetendo para o art. 133<sup>8</sup> da Constituição Federal (BRASIL, 2004), reforça que “a qualidade do exercício da cidadania é diretamente proporcional à qualidade profissional do advogado”.

Além da competência para opinar, previamente e de forma não vinculativa, nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, a entidade também tem atuado intensamente na pesquisa e na divulgação de estudos sobre o tema, tanto que foram publicados seis volumes da coleção “OAB Ensino Jurídico”, conforme descrição no tópico anterior, bem como três edições do selo “OAB Recomenda”.

O “OAB Recomenda”, programa que recebeu votação unânime do Conselho Federal da OAB, em sessão plenária realizada em 07 de dezembro de 1999, visa a destacar os cursos de Direito de melhor qualidade em cada unidade da federação nos últimos anos.

Para determinar os cursos aptos a receberem o selo, a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem incluiu no programa as instituições de educação superior (IES) que foram bem avaliadas no Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), nos Exames de Ordem (EOs) da Ordem dos Advogados do Brasil e nas análises feitas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB RECOMENDA, 2007, p. 10).

Na primeira edição do OAB Recomenda, divulgada em janeiro de 2001, dos 176 cursos avaliados, foram recomendados 52 cursos. Na segunda edição, conhecida em janeiro de 2004, de um total de 215 (duzentos e quinze)

---

<sup>8</sup> Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

cursos de Direito avaliados, apenas 28% obtiveram o selo de qualidade conferido pela instituição, ou seja, 60 (sessenta) cursos foram considerados de boa qualidade em 22 (vinte e dois) Estados e no Distrito Federal (OAB RECOMENDA, 2007, p. 12).

No último resultado, terceira edição, divulgado em janeiro de 2007, foram consideradas para as análises 322 (trezentas e vinte e duas) instituições, das quais foram recomendadas 87 (oitenta e sete) (OAB RECOMENDA, 2007, p. 12).

Interessante observar que, das instituições de ensino presentes na primeira edição, praticamente todas permaneceram na segunda e terceira edições<sup>9</sup>, o que demonstra que, nos últimos cinco anos, de 2001 a 2006, respectivamente o ano da primeira e da última edição, 37 (trinta e sete) novas instituições foram incluídas no OAB Recomenda.

Esse fato, de novas instituições sendo incluídas nas listas de recomendação, confirma a intenção do Conselho Federal da OAB de propiciar que o selo de qualidade incentive e colabore com o aperfeiçoamento dos cursos de Direito.

Todavia, para o presidente do Conselho Federal da OAB, Roberto Busato, o selo “OAB Recomenda” não estabelece um *ranking*, mas orienta o consumidor ao relacionar instituições de ensino bem avaliadas pelo próprio governo federal e do próprio Conselho Federal ter estabelecido as seguintes coordenadas para o OAB Recomenda (OAB RECOMENDA, 2007, p. 03):

a) o programa haveria de ter o **sentido de uma premiação, jamais o de um julgamento**; b) por conseguinte, **não lhe cumpriria estabelecer um *ranking de cursos***, nem muito menos vetar ou desaconselhar cursos; c) **a premiação que se teria em vista serviria como elemento de referência dos cursos de Direito**, para orientação da sociedade, nos limites das respectivas unidades da federação, **sem estabelecer, portanto, uma classificação geral, de âmbito nacional**; d) para esse fim, não se trabalharia com o conceito de excelência, senão como de regularidade de desempenho; e) ter-se-ia em vista aferir o conceito dos cursos já reconhecidos e em funcionamento desde alguns anos, de modo que a avaliação a ser feita pudesse ter em conta uma trajetória que, pela sua regularidade, justificasse a conceituação atribuída.

As listas dos cursos recomendados pela OAB têm sido as únicas publicações direcionadas à sociedade para verificação da qualidade dos cursos de Direito oferecidos no país.

---

<sup>9</sup> Vide Anexos A, B e C.

Contrariamente ao apregoado pelo presidente Roberto Busato e pelo desejado pelo Conselho Federal, o selo de qualidade passou a ser um julgamento, um *ranking*, uma referência, uma classificação geral dos cursos de Direito, não só para os atores envolvidos (instituições e alunos), mas principalmente para a sociedade.

Por esse motivo, a polêmica a respeito do programa persiste em cada nova edição do selo de qualidade da OAB. Isso porque as instituições não inseridas na lista, em parte por nem terem sido incluídas na análise inicial da Comissão da OAB, são questionadas a respeito da ausência e se sentem na obrigação de apresentar justificativas para seus alunos e para a sociedade, como ocorreu no Estado da Bahia:

Desde segunda-feira, dia em que foi divulgada a lista com os cursos de direito selecionados pela OAB em nível nacional, as faculdades particulares Ruy Barbosa e Jorge Amado receberam vários telefonemas de pais e alunos das instituições. Para esclarecer a exclusão dos seus nomes da seleção, elas emitiram notas oficiais à imprensa. Nos documentos, explicaram que, por serem cursos ainda jovens, com menos de três turmas formadas, ficaram excluídas do selo. (CORREIO DA BAHIA, 2007).

De fato, segundo a metodologia utilizada, somente foram objeto de análise os cursos em funcionamento há pelo menos nove anos, ou seja, a partir de 1995, mas a divulgação dessa informação é ínfima, conforme reportagem do Correio da Bahia (2007):

Embora o conselho alegue que os nomes das instituições de ensino superior avaliadas estão sendo mantidos em sigilo por respeito a elas, estudantes da maioria dos cursos não condecorados descobriram que suas escolas sequer participaram do processo. Isso porque a maior parte delas tem cursos recentes e muitas ainda não passaram por nenhuma das avaliações levadas em conta pelo Conselho – o Provão, o exame de ordem e a avaliação da Comissão de Ensino.

Observa-se então que as discussões se iniciam nos critérios estabelecidos pela OAB para seleção de quais instituições de ensino participarão da avaliação que posteriormente resultará na lista dos cursos recomendados.

Primeiramente, os critérios especificados no texto “OAB RECOMENDA” (2007) são pouco divulgados. Com uma tiragem de 3000

exemplares, a publicação encontra-se disponível apenas no sítio da OAB Federal. Enquanto isso, a lista de cursos recomendados é divulgada por todo o país e comentada em praticamente todas as instituições de ensino superior. Logo, há uma grande publicidade de quais cursos foram recomendados, mas poucos comentários a respeito dos critérios utilizados pela Ordem para a escolha das instituições que participaram da avaliação.

Esclareça-se ainda que a explicação dos critérios utilizados pela Ordem demonstra que eles são subjetivos, ainda que o próprio presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB tenha anunciado que não há necessidade de esclarecê-los porque o selo de qualidade é uma premiação que a Ordem confere às instituições, conforme comenta Medina:

Com relação aos critérios que norteiam o trabalho, não seria razoável exigir fossem eles previamente anunciados, porque não se trata, no caso, de um processo em que devessem habilitar-se os interessados ou de um concurso a que pudessem concorrer em determinadas condições. O selo de qualidade é, simplesmente, uma premiação ou um destaque outorgado pelo Conselho Federal da OAB, por intermédio de sua Comissão de Ensino Jurídico (MEDINA, 2007, p.01).

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados afirma que a relação dos cursos recomendados não constitui um ranking de escolas ou cursos, mas apenas uma indicação daqueles que, no estágio atual, são considerados merecedores do selo de qualidade pela regularidade de desempenho, observada ao longo de certo período.

É certo que muito mais do que contribuir para a qualidade do ensino do Direito, a classificação publicada pela OAB tem sido utilizada como uma maneira de qualificar ou não os cursos de Direito.

Um outro ponto relevante e polêmico a ser discutido na relação OAB e ensino do Direito, regulamentado pelo Provimento nº 109/2005, emitido pelo Conselho Federal da OAB, é o Exame de Ordem.

O exame da OAB foi instituído pelo Conselho Federal para ser um instrumento dotado de credibilidade e eficiência para mensurar a aptidão técnica e a formação deontológica daqueles que pretendem ingressar na profissão<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Disponível na Internet via WWW. URL:

Ele deve ser realizado por todos os bacharéis em Direito que desejam exercer a advocacia, mas a admissão no quadro de Advogados fica condicionada à aprovação nas respectivas provas.

Durante certo período, o exame foi composto de três fases: questões de múltipla escolha (1ª fase), a prova prático-profissional (2ª fase) e a prova oral (3ª fase). Atualmente, a fase oral foi suprimida, e o exame dividiu-se em apenas duas etapas: a prova de múltipla escolha com 100 questões e a prova prático profissional com algumas questões discursivas.

As questões objetivas da primeira fase do exame de admissão à Ordem demandam o conhecimento técnico e legislativo, os chamados conteúdos de formação profissional: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Comercial, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito do Tributário, Direito e Estatuto da Advocacia. Em relação ao eixo de formação fundamental, a Ética é o único conteúdo solicitado no exame.

A outra fase é a prova prático-profissional, acessível apenas aos bacharéis que atingiram a nota mínima de cinquenta por cento de acertos, composta de duas partes: redação de peça profissional e de respostas a cinco questões práticas na forma de situações-problema, dentro de uma área de opção.

O Provimento nº 109/2005 estabelece normas e diretrizes para o Exame de Ordem, mas não regulamenta o que se pretende avaliar na prova objetiva, conforme prevê para a prova prático profissional. É importante, aqui, analisar o modo pelo qual são elaboradas as questões da 1ª fase do exame, ou seja, a prova objetiva.

Apesar de todo o esforço realizado pelo Conselho Federal da OAB em prol da qualidade do ensino do Direito, o exame responsável por selecionar os futuros advogados continua a exigir, em suas provas, respostas automáticas, sem qualquer reflexão, ou seja, questões que requerem respostas baseadas na memorização. As duas questões dos Exames de Ordem do ano de 2005 são prova do alegado:

Questão 02. (Direito Constitucional - Prova tipo 1 (um) do 126º do Exame da Ordem de São Paulo) A Medida Provisória, caso o prazo para sua conversão em lei seja suspenso nos períodos de recesso do Congresso Nacional, poderá vigor por:

- (A) no máximo, 30 dias.
- (B) no máximo, 60 dias.
- (C) no máximo, 120 dias.
- (D) mais de 120 dias.

Questão 63. (Direito do Trabalho – Exame da Ordem do Mato Grosso) A empresa de trabalho temporário, nos termos da lei que rege a matéria (Lei nº 6.019/1974):

- (a) deve ser constituída por pessoa física ou jurídica, sendo necessariamente rural;
- (b) deve ser constituída somente por pessoa jurídica, sendo necessariamente rural;
- (c) deve ser constituída por pessoa física ou jurídica, sendo necessariamente urbana;
- (d) deve ser constituída somente por pessoa jurídica, sendo necessariamente urbana.

De acordo com Marchese (2006, p.131), questões dessa natureza:

[...] não incentivam o raciocínio do aluno e pelo contrário o induzem a um estudo memorizativo e de reprodução de normas dispostas em códigos e legislação, que não incentiva a criatividade e não remete o candidato a tecer relações entre o aprendizado e a realidade.

Ademais, elas demonstram total incongruência com o art. 3º da Resolução 09/2004, já que não avaliam capacidade de análise, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais e muito menos uma postura reflexiva e crítica, características que deveriam estar presentes no perfil de um graduando em Direito e que não estão sendo exigidas nos exames de admissão da OAB.

Interessante constatar que, apesar de todo o esforço da Comissão do Ensino Jurídico pela qualidade dos cursos de graduação em Direito e de toda a luta pela formação de um graduado mais crítico, reflexivo e consciente de seu papel na sociedade, a OAB continua a exigir em seus exames de admissão conteúdos de mera verificação legislativa.

Oliveira (2004, p. 67), ao analisar o alto índice de reprovação nos exames da OAB, também questiona outro aspecto referente ao Exame de Ordem:

As razões para um alto índice de reprovação podem caracterizar a má qualidade do ensino jurídico. Por outro lado, pode-se indagar também: quem elabora os exames de curso nos Estados? Esses examinadores têm qualidade acadêmica para este fim? O que é cobrado nos exames condiz com as novas diretrizes curriculares ou trata-se apenas de questões que envolvam memorização? São provocações pertinentes para que se possa realmente verificar onde está o cerne do problema.

O questionamento a respeito dos profissionais responsáveis pela elaboração das respectivas provas é outro ponto relevante a ser considerado.

O Provimento 109/2006 do Conselho Federal da OAB especifica no art. 3º, parágrafo 3º:

As bancas examinadoras são compostas de, no mínimo, três membros titulares, advogados no efetivo exercício da profissão e que tenham, preferencialmente, experiência didática, com, pelo menos, cinco anos de inscrição na OAB.

Apesar do texto do artigo do Provimento mencionado, o Conselho Federal não estabelece outras especificações a respeito do assunto, sendo de responsabilidade de cada seccional determinar o procedimento para a escolha dos examinadores, uma vez que são eivadas de autonomia administrativa.

Considerando que cada seccional da OAB poderá estabelecer quem serão os seus respectivos examinadores e que a Resolução 109/2006 não exige uma representação específica, dependendo da formação da banca examinadora, o perfil dos examinadores poderá ser exclusivamente profissional, acadêmico ou misto e, conseqüentemente, tais características da banca serão determinantes para o formato final das questões que comporão o Exame de Ordem.

Por esse motivo, entre outros, há anos almejava-se a uniformização das provas da Ordem dos Advogados do Brasil. Essa unificação, defendida há anos, entrou em vigor no dia 15 de abril de 2007 com a organização do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), ligado à Universidade de Brasília (UNB), e será aplicado para 17 estados<sup>11</sup>.

Além da prova ser elaborada por um único órgão, o Cespe, a unificação da prova irá ajudar a identificar a qualidade dos formandos em todas as regiões do país, comparando o nível de todas as seccionais, além de acabar com os candidatos ambulantes, que percorrem várias cidades em busca de exames que julgam mais fáceis.

Todos esses questionamentos ressaltam a significativa influência que a Ordem dos Advogados do Brasil exerce na elaboração curricular e na

---

<sup>11</sup> Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Distrito Federal, Tocantins, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Amazonas, Acre e Amapá. Os outros dez estados brasileiros ainda terão exames próprios, já que as empresas responsáveis pela elaboração e aplicação das provas já haviam sido contratadas.

metodologia das faculdades de Direito. Considerando que as instituições e os alunos almejam a aprovação no Exame da Ordem, conseqüentemente, os cursos acabam sendo moldados de uma maneira que possam atender ao que é solicitado nas provas do respectivo exame, ou seja, responder questões baseadas na memória.

Logo, o alto índice de reprovação no Exame de Ordem deve ser analisado, não apenas sob o aspecto da má qualidade dos cursos de Direito, mas também sob o enfoque da qualidade dos exames.

Como poderá a OAB questionar a qualidade dos cursos de Direito e a manutenção de um ensino dogmático e acrítico, se continua a realizar exames de verificação de conhecimentos técnicos, em vez de elaborar provas que auxiliem na formação de um profissional crítico, criativo e mais consciente das finalidades de sua profissão?

Uma formação mais humanística dos agentes do Direito só será efetivamente realizada quando todos os atores envolvidos no processo de formação do futuro profissional estiverem caminhando na mesma direção: no discurso e na ação.

Considerando que é impossível não estabelecer uma forte relação entre o que se ensina nos cursos de graduação e o que se exige nos exames de Ordem, o papel da OAB passa a ser fundamental, já que a modificação da estrutura do seu exame afetará diretamente o cotidiano dos cursos de Direito.

São reflexões dessa natureza que poderão resultar na coerência das atitudes da Ordem dos Advogados do Brasil, ou seja, entre o que se exige perante os órgãos oficiais e os cursos de graduação e o que se demonstra nos atos interna *corporis*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Questão restrita em seus efeitos à sociedade ou instituição que a decidiu; questão de competência exclusiva de uma sociedade ou instituição. Interno à corporação. (FELIPPE, 1993, p. 206)

### 2.1.6 A Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004: questões pertinentes

Apesar do modelo atual de Exame de Ordem apresentar total incoerência com o estabelecido na Resolução nº 09/2004, não há como negar que o documento legal é o retrato da concepção do ensino do Direito apregoado pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Mas, afinal, o que é estabelecido nas diretrizes curriculares e que se torna relevante na discussão da metodologia utilizada no ensino de graduação em Direito? Sob outro aspecto, é possível aos cursos de graduação propiciar a formação profissional exigida pela Resolução? Será que há uma forma que facilite essa formação? Ou o ensino nos moldes atuais já é capaz de formar um profissional com as qualidades especificadas na legislação?

Considerando o problema do presente estudo, relacionado às influências da metodologia de ensino na formação de um profissional do Direito socialmente responsável, a análise da Resolução nº 09/2004, aqui apresentadas, concentrar-se-á nos artigos 3º e 4º, ou seja, no perfil exigido para o graduando e nas habilidades e competências que devem ser reveladas na respectiva formação profissional.

O art. 3º da Resolução nº 09/2004 estabelece:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, aliada a uma **postura reflexiva e de visão crítica** que fomente a capacidade e a aptidão para a **aprendizagem autônoma e dinâmica**, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, **da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania**. (Grifo Nosso)

O dicionário da Língua Portuguesa define perfil<sup>13</sup> como as características gerais de uma pessoa, seus aspectos, seu caráter. No âmbito profissional, consoante estipulado no art. 3º, o delineamento do perfil está

---

<sup>13</sup> Definição disponível em <[http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx)>. Acesso em: fev. 2007.

intimamente relacionado com as habilidades e características necessárias para uma atividade profissional específica.

No dizer de Aguiar (2004, p. 27), o perfil “é um modelo ideal que tem por finalidade criar diretrizes para práticas pedagógicas formativas ou instrucionais que atendam às necessidades e demandas contemporâneas no âmbito profissional, tecnológico, humanístico e existencial”.

A definição de Roberto Aguiar apresenta uma forte relação entre as atividades pedagógicas de formação do profissional e o perfil que se pretende assegurar para o futuro egresso.

Em outras palavras, a prática pedagógica cotidiana dos cursos de graduação contribuirá ou não para o desenvolvimento do perfil desejado para o profissional do Direito, e cabe a cada instituição buscar mecanismos que corroborem com essa nova formação.

Mas, considerando que a sociedade está em constante transformação, essa idealidade apregoada em todo perfil profissional também deve ser compreendida como sendo dinâmica e mutável, como afirma o autor:

Para aceitar a utilidade orientadora dos perfis, é preciso aceitar que eles estão em contínua transformação, sobrelevando habilidades, descartando outras e valorizando novas, em função do impacto de demandas emergentes, de renovações tecnológicas e do aparecimento de novos modelos explicativos e compreensivos (AGUIAR, 2004, p. 27).

A renovação constante do perfil resulta da necessidade de enfrentamento dos novos problemas que estão a surgir no meio jurídico e que, conseqüentemente, demandam um conhecimento decorrente de uma aprendizagem autônoma, reflexiva e de uma visão crítica de mundo.

Pelo que se pode auferir, o atual perfil do profissional do Direito realiza um resgate do humanismo, da preocupação com o outro, da invocação da interdisciplinaridade como instrumento de compreensão das transformações sociais.

Para tanto, consoante esclarece Roberto Aguiar (2004, p. 238):

[...] os cursos de formação jurídica têm de responder a demandas de fundamentação científica e de atualização dos paradigmas, sem o que nunca surgirão novos modelos de resolução de problemas, de criação normativa, de diálogo, mediação e negociação, que são necessários neste momento histórico.

Nesse sentido, um novo perfil exigirá novas habilidades ou, no mesmo sentido, somente o desenvolvimento de novas habilidades é que será capaz de contribuir para a formação de um novo perfil, de um novo profissional do Direito.

Para Perrenoud (2000), as habilidades são uma espécie de “inteligência capitalizada”, proporcionam o fazer, não um fazer mecanizado, mas um fazer que só acontece quando já ocorreu o desenvolvimento de muitos esquemas<sup>14</sup>.

Numa acepção genérica, as habilidades podem ser entendidas como um conjunto de aptidões, de capacidades, e referem-se ao plano imediato do saber fazer.

Por esse motivo, a habilidade é transitiva, ela sempre estará a exigir um complemento, uma interação entre o “saber fazer” e a atuação com os fenômenos ou com os outros seres. Serão as habilidades presentes em cada ser humano que, ao interagir com o meio, propiciarão mudanças, ruptura de paradigmas e o surgimento de novas realidades.

Nas palavras de Aguiar (2004, p. 18):

A habilidade representa a ponte, o elo, a interface do mundo subjetivo com o mundo do dado, das culturas com o ambiente que as cerca, e do qual dependem [...] Nosso ser-no-mundo depende das habilidades que temos, depende da complexidade maior ou menor da tensão entre os seres humanos e os fenômenos. Essa tensão consciente é que propicia a criação e modificação dos imaginários, dos modelos, dos paradigmas e das práticas sociais, ao mesmo tempo em que inscreve suas marcas na concretude do mundo do dado.

Mas a demonstração de certas habilidades decorre do desenvolvimento de competências, segundo (PERRENOUD, 2000, p. 15), “da capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.”

As competências integram e mobilizam diversos saberes e atitudes, mas essa mobilização só é pertinente em cada situação singular, ainda que elas sejam tratadas em analogia com outras.

---

<sup>14</sup> De acordo com Giannotti (2000, p. 82), “os esquemas devem ser considerados como ferramentas flexíveis, pertencentes ao conjunto de ações aprendidas pelo sujeito, que vai adaptando-se a cada nova situação que apresenta uma estrutura parecida com o esquema já existente. Um exemplo seria o fato de querer somar dois números. Imediatamente se aciona o esquema da adição, o que mostra a construção de um conceito e um raciocínio lógico.

Explica ainda Perrenoud (2000, p.15) que “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária [...], de uma situação de trabalho à outra”.

Isso significa que, apesar da relevância da formação para a construção das competências, será juntamente por meio do “fazer profissional”, das situações cotidianas de trabalho que elas serão efetivamente construídas.

O enfrentamento de novos desafios, de novas situações parece ser fundamental para a construção de competências, para o aperfeiçoamento de habilidades.

Por esse motivo, a interação com o meio e o contato com a realidade são fundamentais para assegurar a formação exigida pelo momento atual, ou seja, uma formação que propicie ao profissional uma capacidade de unir conhecimentos teóricos e competências para encarar os problemas reais, para mobilizar seus diversos recursos cognitivos em cada nova situação apresentada e se tornar um profissional com habilidades para atuar em uma sociedade globalizada e em constante transformação.

Mas, quais seriam as habilidades e competências exigidas para um profissional do Direito?

O art. 4º das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, Resolução nº 09/2004, é expresso:

O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes **habilidades e competências**:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos, jurídicos e normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – **utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica**;

VII – **julgamento e tomada de decisões**; e,

VIII – **domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.** (Grifo Nosso).

Os primeiros incisos do artigo, precisamente do inciso I a V, dizem respeito a habilidades e competências específicas da área jurídica e representam situações que envolvem o conhecimento técnico profissional, necessário a todo agente do Direito.

Considerando a idéia de relacionar a metodologia com o tipo de formação obtida pelo graduando e, ainda, o papel profissional que o atual agente do Direito deve desempenhar na sociedade, optou-se por não realizar a discussão desses incisos, mas apenas daqueles que dariam suporte à discussão, ou seja, os incisos VI a VIII.

O entendimento que se tem é que, diferentemente das capacidades sugeridas nos incisos I a V, a utilização do raciocínio jurídico, da argumentação, a tomada de decisões, o domínio de métodos para compreensão e aplicação do Direito, entre os outros especificados nos incisos selecionados, são justamente as competências e habilidades que farão diferença na atuação do futuro profissional.

Acredita-se que serão essas habilidades e competências que possibilitarão o tratamento utilitário dos conteúdos de ensino, que capacitarão os egressos do curso para uma atuação efetiva e significativa nas demandas da sociedade, bem como promoverão o exercício da função social que cabe a todos os profissionais do Direito.

Em outras palavras, a união dos conhecimentos técnico-profissionais com o raciocínio jurídico, a argumentação, a persuasão, a reflexão crítica, o julgamento e tomada de decisões e o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito é que serão responsáveis pelo surgimento desse novo profissional solicitado pelas diretrizes curriculares do curso.

Em uma análise dos componentes dos incisos VI a VIII, o raciocínio jurídico visa a interagir o Direito com a realidade, questionar o que se apresenta pronto e acabado, isso porque:

[...] o Direito não comporta um raciocínio matemático próprio das ciências exatas posto que o raciocínio matemático ('verdades lunares') difere do raciocínio jurídico ('verdades solares') conquanto este 'arrasta' elementos afetivos e volitivos, ou seja, o raciocínio jurídico é sempre 'contaminado' de palpitações da vida e pelas ondulações afetivas, daí porque a simples dedução e a lógica demonstrativa das matemáticas tornam-se inadequadas à solução de problemas jurídicos (MELO FILHO, 1984, p.106).

O raciocínio jurídico, sob o ponto de vista de Aguiar (2004, p. 159), não pode ser tido como o ensino de noções de lógica clássica, nem compreendido como um conjunto de padrões estandardizados de linguagem, bem como não tem parentesco com a retórica ou com a norma culta da linguagem.

O autor informa que a “juridicidade atual tende para a negociação, para a mediação e para o diálogo, para além dos instrumentos formais, dos ritos previstos e das práticas institucionais (AGUIAR, 2004, p. 160).”

Aliás, com a rapidez das transformações, a habilidade mais exigida na atualidade é justamente a de encontrar novas formas democráticas de composição de conflitos, de novos ritos e espaços para discussão de divergências, ou seja, a aplicação do raciocínio jurídico.

A argumentação que tem como objetivo convencer, envolver o destinatário na dinâmica, na emoção, no encanto de teses e posições também não se desenvolve a partir de fórmulas ou repetições. Ela utiliza-se da poética, da retórica e do estilo de conquistar os corações e as mentes dos destinatários de suas mensagens.

A argumentação sem fundamento ou com manutenção de fórmulas esperadas e repetidas não pode receber esse nome, é apenas uma amostra fraca de linguagem.

Aguiar (2004, p. 161), esclarece:

No direito, que procura validar seus argumentos com provas, com indícios de verdade, oriundos de testemunhos, documentos e perícias, que tenta colorir os mesmos fatos com matizes diferenciados, dentro de conflitos, não há lugar para aqueles que não procuram aperfeiçoar a diversidade do olhar, a interpretação lógica e retórica das comprovações, a graça do alinhar de seus argumentos e o brilho e faíscas que cintilam no esgrimir das idéias, das versões e dos valores.

É fundamental também passar as experiências e os saberes ao crivo do senso crítico, pois só assim o cidadão não será vítima dos processos de massificação e ideologização, que o transformam em um ser tópico, sem passado e sem capacidade de prefigurar futuros.

Aliás, esse senso crítico não é só privilégio do curso de graduação em Direito, ele se encontra previsto como finalidade da educação superior, consoante o inc. I, do art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996),

“estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

O desenvolvimento da reflexão crítica propicia a interação do indivíduo com o mundo, tornando-o um ser com sentido, pertencente à história e à natureza, capaz de “expressar uma consciência diferenciada que constrói conhecimentos, emoções, relacionamentos e que, pela linguagem, dê sentido às coisas, a si mesmo e à própria posteridade (AGUIAR, 2004, p. 78)”.

A chamada para o senso ético também é relevante diante das diferentes crises comportamentais vislumbradas na sociedade atual. Nesse sentido, o futuro profissional deve estar habilitado para realizar julgamentos, não apenas no sentido técnico processual atribuído ao juiz, mas também diante de situações cotidianas e reais que surgirão extraprocessualmente e que, além desse julgamento prévio, certamente acarretarão uma posterior tomada de decisão.

O julgamento e a tomada de decisão exigem um conhecimento com dimensão muito maior do que a meramente técnico-profissional, solicita uma visão de mundo contextualizada com o pensar social, econômico, político e ético.

Nesse contexto de raciocínio jurídico, de argumentação e persuasão, de reflexão crítica dos saberes e das experiências, de tomada de decisões, cumpre também aos agentes do Direito a habilidade de trabalhar com tecnologias, de produzir estratégias, de saber utilizar do auxílio e da velocidade dos meios informáticos.

As novas tecnologias transformam o cotidiano das pessoas e criam novas situações de domínio, transgressão e alienação. Por isso, para dar conta das questões jurídicas de hoje, o profissional do Direito deve superar a formação artesanal e entrar na contemporaneidade.

Nesse sentido, o domínio de métodos para compreensão e aplicação do Direito é fundamental para o desenvolvimento de todas as habilidades citadas anteriormente.

Uma boa pesquisa de campo, por exemplo, propiciará ao graduando, no contato com a realidade, uma reflexão crítica não só dos fatos como da própria experiência.

A utilização do Diagrama do Raciocínio Jurídico (OLIVEIRA, 2006, p. 109) propiciaria um conhecimento mais profundo do conteúdo ao mesmo tempo em que contribuiria para o desenvolvimento da habilidade do raciocínio jurídico.

Métodos de estudo e de pesquisa auxiliam na compreensão do Direito e conseqüentemente na sua aplicação, já que só é possível aplicar eficientemente o que foi compreendido.

Mas, como seria possível desenvolver todas essas características no graduando em Direito dentro do contexto escolar atual?

Sabe-se que um curso de Direito pautado exclusivamente no ensino dogmático e prescritivo pode colaborar muito pouco com a construção dessas habilidades e competências, como mostra Aguiar (2004, p.21):

Uma educação que somente desenvolva e ensine noções prescritivas, soluções prontas e epistemes paralisadas, não habilitará para o enfrentamento dos problemas. [...] O ensino, em geral, e o ensino jurídico, em especial, tendem a apresentar verdades prontas, soluções pré-formalizadas, receitas tópicas a partir de situações problema, principiologia cristalizada, tudo isso, como disse Morin, matando a curiosidade e inabilitando os estudantes e mesmo os professores para o enfrentamento do mundo do dado tal como nos aparece.

No momento em que as diretrizes curriculares do curso determinam uma formação baseada em habilidades e competências, parece inevitável não refletir a respeito das práticas pedagógicas, ainda mais quando se compreende a responsabilidade do fazer docente para o tipo de cidadão que se pretende formar ao final do curso.

Uma proposta como a apresentada na Resolução nº 09/2004 exige reestrutura acadêmica e um repensar das práticas pedagógicas.

No dizer de Garcia (2007, p. 03), “mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa”.

A mesma autora ainda acrescenta que o desenvolvimento das habilidades e competências “representa o desafio de contribuir para uma mudança significativa na prática didática da escola (GARCIA, 2007, p. 03)”.

No entanto, antes da discussão das práticas pedagógicas propriamente ditas, cumpre compreender ainda qual deve ser o papel desempenhado pelo profissional do Direito nos dias atuais.

## 2.2 O PAPEL POLÍTICO SOCIAL DO PROFISSIONAL DO DIREITO

O art. 3º das diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, conforme especificado no item anterior, determina qual deve ser o perfil profissional para o egresso do curso.

Na análise do perfil desse profissional, verificou-se a exigência de uma capacitação profissional que esteja preocupada com o enfrentamento de novas situações e de novos problemas decorrentes das constantes transformações sociais.

A inserção da discussão do papel político social do profissional do Direito decorre justamente de questões estabelecidas nesse novo perfil, que inclui: sólida formação geral e humanística, interpretação e valorização dos fenômenos sociais, aliada a uma postura reflexiva e crítica que fomente a capacidade e a aptidão para uma aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável para o desenvolvimento da cidadania.

Pelos aspectos destacados no parágrafo antecedente, procura-se assegurar a proximidade do direito com a realidade, com os problemas sociais, bem como propiciar ao futuro profissional uma formação mais humanizada e capaz de encontrar sintonia com as demandas da coletividade em que vive e atua. É a preocupação de formar estudantes com habilidades de transformar o próprio Direito para dar conta das mudanças contemporâneas.

Ademais, não parece coerente desenvolver um estudo a respeito da formação do profissional do Direito e não abordar a temática, considerando que, além da Resolução nº 09/2004, há vários outros documentos legais que tratam do assunto.

O art. 68 do Estatuto anterior da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei 4215, de 27 de abril de 1963, já fazia a previsão de que: “no seu ministério privado o advogado presta serviço público, constituindo, com os juízes e membros do Ministério Público, elemento indispensável à administração da Justiça”.

O documento que regulamenta a profissão atualmente, Lei 8.906, de 04 de julho de 1994, alterou muito pouco o dispositivo. O §1º, do art. 2º do Estatuto acrescentou que, no exercício da profissão, no exercício do cargo, o advogado, além de prestar serviço público, também exerce função social.

A exigência de o profissional exercer função social não fica limitada ao âmbito das profissões do Direito ou do exercício da advocacia, ao contrário, a análise legislativa demonstra que falar em exercício profissional ou em educação no dias atuais significa estabelecer relação direta com o exercício da cidadania.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista os fins da educação superior, definidos no art. 43, também demonstra o escopo de construir, por meio do ensino e da conseqüente formação dos estudantes, um futuro melhor para o país.

Aliás, cumpre esclarecer que a inserção dessa preocupação partiu das próprias mudanças sofridas pelo Brasil.

A passagem de Estado Liberal para Estado Social foi refletida diretamente na Constituição Federal de 1988 e, como não poderia ser diferente, já que a Constituição direciona toda a legislação do país, a mudança de concepção afetou toda a legislação infraconstitucional.

A preocupação com a questão social ficou tão evidente que a Lei Maior de 1988 passou a ser denominada de Constituição Cidadã.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), por exemplo, no entendimento de que educação é uma função social, estabelece uma forte relação com as instituições de ensino superior e a questão propriamente dita:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988, p.134).

Observa-se que, independentemente da instituição ser pública ou privada, de formação básica ou superior, o próprio fato de constituir-se como instituição de educação faz inferir que possui um compromisso com o tipo de formação dos seus estudantes.

Nesse mesmo sentido, o Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC – OAB, instituído pelo Ministério da Educação por meio das Portarias 3.381/2004 e 484/2005, concluiu o seguinte a respeito das instituições de ensino do Direito:

Em suma, devem ser fomentadas e implementadas todas as iniciativas que aproximem as instituições de ensino jurídico de sua função social e que, por conseguinte, avancem na busca do aprimoramento da cultura e da educação jurídica, em bases humanistas, capaz de moldar um perfil do operador jurídico mais adequado ao modelo exigido por uma nova sociedade e por um sistema de justiça cada vez mais próximo do jurisdicionado. (BRASIL, 2005, p. 18)

A discussão dessa questão, além de frisar qual deve ser o novo papel do profissional do Direito, também tem como objetivo demonstrar que esse comprometimento com a função social da profissão ou com o exercício da cidadania pelo futuro egresso está intimamente relacionado com o tipo de formação obtida durante a graduação.

Entende-se que o conceito de educação assumido pela instituição no projeto educacional aliado às práticas pedagógicas configura-se como questão fundamental para o cumprimento da formação de profissionais que tenham consciência de sua missão.

Carvalho (2005, p. 58), ao tratar da responsabilidade social no ensino superior privado, deixa evidente que as práticas pedagógicas são responsáveis pela futura atitude do aluno enquanto profissional. Afirma o autor:

A grande marca do ensino superior não está em fazer benemerências ou atividades assistenciais, mas construir práticas pedagógicas que levem o aluno em formação a empenhar-se pelo bem comum, diagnosticar problemas e elaborar estratégia de intervenção viável no cenário em que atua.

Nesse mesmo sentido, Aguiar (2004, p. 177) reforça que a formação de cidadãos com embasamento sólido e que possam ousar no sentido de experimentar novos fundamentos, teorias e práticas só será desenvolvida por meio de “um entendimento pedagógico dialogal, cidadão, científico e ético”.

Nesse panorama, a função do educador, como crítico que problematiza, que coloca o aluno em contato com a realidade é primordial. Para isso, é preciso que o educador forneça ao aluno substrato intelectual, para que este possa construir seu próprio conhecimento.

Martínez (2006, p. 3) reforça esse entendimento:

Logo, levar professores e alunos dos cursos de formação jurídica a vivenciar uma pedagogia crítica pressupõe a inserção destes na realidade do determinado momento histórico de suas vidas, com vistas a agirem conscientes de sua necessidade de participar, cooperar e modificar as deficiências sociais decorrentes de abordagens tradicionais de ensino em busca de transformações culturais a seu favor e em favor do bem da coletividade.

Colocado de outra maneira, é a reflexão crítica da realidade que contribuirá para o desenvolvimento de um ser autônomo, atuante e que, ao mesmo tempo, preocupe-se com o outro.

Um jurista crítico e humanista é aquele que, tendo compromissos com princípios como a democracia e a justiça social – ambos abrigados pela Constituição Federal de 1988 –, saberá, para cada caso concreto, sopesar os vários interesses em jogo e dar uma solução de acordo com aqueles princípios.

Segundo José Geraldo de Sousa Jr. (1997, p. 124), problematizar:

significa a possibilidade de romper o pragmatismo decorrente do ensino tecnicista infenso à percepção da direção das correntes de transformações e dos protagonismos que as impulsionam, constituindo-se esse processo, no tocante à pesquisa, o meio para a superação da distância que separa o conhecimento do Direito, de sua realidade social, política e moral, espécie de ponte sobre o futuro, através da qual transmitem os elementos para a estruturação de novos modos de conhecer a realidade do Direito.

Assim, a função do educador também é a de ser um agente de transformação social e, para isso, não basta a simples repetição de conteúdos. É preciso que se alcance conscientizar o aluno, propiciar a formação do ser social, isto é, auxiliar na construção de cada futuro profissional.

Warat (2004, p. 427) diz que é preciso entender de fórmulas educativas que ajudem a apreender para a autonomia e inserir os processos de humanização pedagógica em outras instituições que não sejam a escolar, “instituições que não escolarizem, que não permitam seguir digerindo a falácia de que a escola se identifica com a formação do homem”.

O autor reforça as palavras de Gadotti (1990), ao mencionar que a humanização pedagógica só se realizará se o ensino do Direito ampliar seus horizontes, se os responsáveis pelo ensino observarem que há muito a ser aprendido, discutido e resolvido no meio social. Afinal, como se poderá falar em

humanização, em autonomia, sem que o estudante entre em contato direto com os problemas reais?

A relação entre o Direito e a transformação social, ao mesmo tempo em que se trata de uma ação política por dentro do Direito, também é uma politização do jurídico enquanto potencial para gestar ações visando à cidadania.

Direito e transformação social são um valor e uma necessidade, um interesse valorado, que não é de uma classe, exclusivamente, pois se refere à possibilidade de universalização da cidadania.

Warat (2004, p. 432) estabelece que aprender Direito é:

[...] aprender a alteridade em sua radicalidade e que uma política do aprendizado da autonomia, uma política de contracultura desalienadora, uma contracultura que rompa as estruturas de dependência que nos fazem inumanos é um sonho possível de ser realizado.

Resumidamente, para o autor citado, “aprender Direito é aprender de gente, de vínculos, de afetos, de solidariedade” (p. 432).

Esse aprendizado só se concretiza quando o próprio estudante consegue interagir e intervir nos novos fatos e valores presentes na sociedade. No momento em que ele se conscientiza de que a sua atuação, para ter um significado social relevante, deve ser responsável e eficaz para com o outro.

Para averiguar qual tem sido a compreensão dos futuros egressos do curso a respeito do papel do profissional do Direito nos dias atuais, foi realizada uma pesquisa de campo com 60 alunos da graduação.

Os alunos selecionados freqüentam o 5º semestre de um curso de Direito, sendo uma turma do período matutino e outra do período noturno.

A escolha de alunos do 5º semestre justifica-se pelo fato de a instituição ter alterado a Proposta Político Pedagógica do curso. São esses alunos que estão justamente vivenciando o currículo de transição, ou seja, não estão mais atrelados a um currículo dogmático, como os alunos do final do curso, mas também não participam totalmente da nova proposta, mais crítica e humanizadora, como os alunos do início da graduação.

Os alunos foram informados que as respostas das duas questões objetivavam averiguar o entendimento deles, futuros graduandos, do papel que o

profissional do Direito deve desempenhar na sociedade e em um segundo momento, qual a forma de ensinar dos professores que mais contribuem para perceber o papel descrito por eles na questão anterior, conforme Apêndice B.

Em que pese a legislação discutida anteriormente estabeleça a expressão “função social”, durante a elaboração da questão, optou-se por utilizar a palavra “papel”.

Inicialmente, porque a palavra “função” poderia ser confundida com o exercício de cargo público, objeto de estudo do Direito Administrativo e acabar desviando a resposta. Segundo, o próprio dicionário estabelece que, para as questões elaboradas, tanto função como papel possuem o mesmo significado:

**Função:** 1. Cargo, serviço, ofício; 2. Prática ou exercício de cargo, serviço ou ofício; 3. Posição, **papel**.

**Papel:** 1. Atribuição de natureza moral, jurídica, técnica, etc.; desempenho, **função** (AURÉLIO, 2003, p. 232 e 350). (Grifo Nosso).

Assim, para evitar possíveis confusões, optou-se por inserir em um dos questionamentos “o papel que o profissional do Direito deve desempenhar na sociedade atual”.

Da mostra de alunos consultados, foram detectadas duas concepções mais marcantes.

Uma delas fundamenta-se na idéia de que o papel do profissional do Direito é o de aplicar e resguardar a lei, ou seja, concepção vinculada a um ensino exclusivamente dogmático e legalista, como mostram os exemplos:

Entendo que o papel do profissional do Direito é garantir direitos. O profissional do Direito já promove a ordem social, garantindo o bom cumprimento das leis (AT 33<sup>15</sup>).

A base do trabalho de todo profissional do Direito é a lei e o papel fundamental do profissional do Direito é defendê-la (AT 20).

Em que pese se tenha que considerar todo o período de vivência de cada um dos alunos anteriormente à graduação, é impossível deixar de

---

<sup>15</sup> A designação de AT corresponde aos Alunos (A) consultados durante a etapa da Teorização (T).

questionar: por que alguns alunos estão tendo essa percepção limitada do papel que podem desempenhar como futuros profissionais?

A outra concepção, ligada a um perfil mais humanizado, reforça a idéia de um profissional preocupado com a promoção do bem comum, da pacificação, da conscientização e com as novas modalidades de resolução dos conflitos, como se lê nos exemplos:

Deve atuar de forma a promover o bem estar social, trabalhando com a inclusão dos excluídos, combater a violência, preconceitos, levando informações a todas as pessoas (AT 12).

O profissional do Direito tem um papel que vai além da aplicação da lei. Ele deve atuar de forma a promover a consciência social, buscando diminuir as diferenças sociais, a violência, o preconceito (AT 03).

O profissional do Direito, na sociedade atual, deve ser o mediador das relações conflituosas no que se refere aos procedimentos e valores eleitos para serem seguidos por todos os cidadãos, deve ser um facilitador para se buscar o bem comum de toda sociedade (AT 57).

No questionamento sobre as formas de ensinar dos professores que mais contribuem para perceber o papel do profissional do Direito, foi fácil estabelecer uma relação entre o perfil do profissional e a prática pedagógica vivenciada.

O aluno AT 03, que estabeleceu a importância da promoção da consciência social e da diminuição das diferenças, também informou na questão 02:

O professor hoje não pode ficar preso apenas à letra da lei. Ele deve proporcionar debates críticos, trazer temas atuais, dar **um enfoque mais humanista ao Direito** (AT 03) (Grifo Nosso).

Do mesmo modo, o aluno AT 57, ao responder que o futuro profissional deve ser mediador das relações conflituosas, um facilitador para buscar o bem comum, entende que as atividades pedagógicas contribuem para a percepção desse papel, expressando-se da seguinte forma:

O papel do profissional do Direito é mais facilmente visualizado com a apresentação de casos concretos quando se está ensinando uma disciplina, quando se **discute a realidade** e não só o que está teorizado nos códigos (AT 57).

Já para o aluno AT 12, a obtenção de um profissional empenhado em combater a violência e em promover o bem social, conforme exposto pelo aluno na primeira questão, exige, além dos depoimentos de profissionais da área, um contato crítico e responsável com a realidade:

Com o depoimento dos profissionais, comentando sua atuação na esfera jurídica, **levando os alunos ao encontro de clientes de forma crítica e responsável.**(AT 12) (Grifo Nosso)

É interessante observar também que, apesar dos alunos AT 20 e AT 33 possuírem uma visão tradicionalista sobre qual deve ser o papel do profissional do Direito, nas respostas à questão dois, ou seja, ao informarem as práticas pedagógicas que contribuem para a percepção do respectivo papel, estabeleceram críticas ao ensino memorizativo e baseado somente na lei, bem como solicitam uma análise reflexiva, atual e não meramente descritiva do Direito, como nestes exemplos:

**O professor deve desenvolver uma visão crítica nos alunos**, não fazendo com que eles apenas aprendam o decoreba básico que se ensina nos cursinhos para concurso, mas mostrando a razão de ser de tudo que é ensinado (AT 20). (Grifo Nosso)

É essencial que o professor busque fazer com que **o aluno entenda o porquê das coisas no Direito atual** (AT 33). (Grifo Nosso)

Essa constatação faz concluir que, mesmo o aluno que ainda possui uma visão limitada a respeito do papel a ser desempenhado pelo profissional do Direito, não aceita mais um ensino reprodutivo, acrítico e desvinculado da realidade.

Em suma, de acordo com os depoimentos dos alunos, praticamente todos eles almejam um ensino diferenciado, mas, ao mesmo tempo, a maioria ainda acredita que um conhecimento técnico profissional seja suficiente para o futuro exercício profissional.

Mas, e os docentes? O que eles almejam alcançar com seus alunos ao término de um semestre letivo? Será que eles têm contribuído para desenvolver novas habilidades e competências nos estudantes? Será que eles têm propiciado

aos alunos, durante a graduação, uma vivência que contribua para uma futura atuação profissional socialmente responsável?

Para examinar o ponto de vista dos docentes, foi realizada uma pesquisa de campo com a entrega de um questionário para quarenta professores de três instituições de ensino, duas particulares e uma pública.

O questionário foi elaborado com intuito de verificar a prática pedagógica desses docentes nos diferentes cursos de graduação em Direito, conforme Apêndice 03, tendo sido dividido em duas partes: identificação do professor e atuação em sala de aula.

O primeiro obstáculo enfrentado foi à obtenção das informações, ou seja, apesar da boa receptividade inicial para colaborar com a pesquisa, a grande maioria dos professores não devolveu o documento, ou seja, dos quarenta questionários, houve a resposta de apenas quinze deles.

As justificativas podem ser inúmeras: falta de interesse em colaborar com a pesquisa, apesar da pré-disposição inicial; falta de tempo para responder aos questionamentos; receio de deixar o registro das idéias a respeito da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula ou de efetivamente refletir sobre a própria ação pedagógica, entre outras.

Não cabe aqui estabelecer e nem discutir as justificativas pela não participação dos professores na pesquisa, todavia, acredita-se que mais uma vez restou comprovado o desinteresse geral do meio jurídico pela discussão de questões pedagógicas.

Mas, dos quinze questionários devolvidos, em que pese o universo da pesquisa tenha ficado um pouco limitado diante da pretensão inicial, também foi possível auferir ótimas contribuições para o presente trabalho.

Dos professores participantes da pesquisa, apenas um deles é graduado e pós-graduado em Ciência Política, todos os outros possuem formação na área do Direito.

Questionados sobre a atividade profissional fora do magistério, apenas dois deles confirmaram dedicação exclusiva à docência. A maioria destacou a advocacia como sendo a atividade profissional paralela ao ensino.

O tempo de dedicação ao ensino do Direito pelos autores investigados foi diversificado. O menor tempo foi de um ano e meio e o maior, de vinte e três anos de exercício da docência.

O questionário dividiu-se em duas partes. A primeira, por meio de perguntas pessoais, pretendeu identificar o professor. Já a segunda, objetivou coletar informações a respeito da atuação em sala de aula.

Na resposta da questão seis, por exemplo, o resultado que o professor espera alcançar com seus alunos ao final da disciplina, apenas os docentes PT 02<sup>16</sup> e PT 06 almejavam mais do que o mero conhecimento teórico e introduziram aspectos relacionados como o novo perfil do profissional do Direito, como reflexão, enfrentamento dos novos problemas e análise crítica, como pode ser observado nas suas respostas:

Que os alunos tenham ferramentas teóricas para **agirem reflexivamente** no mundo jurídico e que sejam **capazes de enfrentar os novos problemas** que surgem no dia-a-dia. Em suma, que **tenham autonomia** (PT 02). (Grifo Nosso)

Espero sempre que eles saiam **mais críticos** e que consigam **interagir com os conhecimentos** que tentei transmitir (PT 06). (Grifo Nosso)

Todas as outras respostas demonstraram satisfação do docente no mero conhecimento do conteúdo teórico, da aprendizagem de questões técnicas da profissão, comprovando o acentuado caráter dogmático presente nos cursos e a formação limitada que tem sido praticada. Os exemplos a seguir ilustram essa afirmação:

Sinceramente, que a parcela interessada **aprenda os principais pontos da disciplina**, e que o restante tenha aprendido alguma coisa; qualquer coisa (PT 05). (Grifo Nosso)

Penso que, em nível de graduação, pelo menos o aluno ao final da disciplina tenha uma compreensão geral da mesma, **domínio dos conceitos básicos, bem como o conhecimento da bibliografia para aprofundamento em seus estudos**. Acredito que o professor deva ser um guia, mostrando o caminho a ser seguido (PT 10). (Grifo Nosso)

Espera-se uma **ampla visão do funcionamento e posicionamento dos tribunais ligados à disciplina**, permitindo a atuação profissional perante os órgãos judiciários (PT 13). (Grifo Nosso)

Bom, eu espero ter despertado o **interesse pela matéria**, levando-os a buscar mais conhecimento e aprofundamento (PT 11). (Grifo Nosso)

---

<sup>16</sup> A designação de PT corresponde ao professor (P) consultado durante a etapa da Teorização (T).

Pela análise das respostas dos professores consultados, não houve surpresa o fato de praticamente todos eles, com muito pouca variação, determinar que a aula expositiva, seja sem debate - realizada de forma crítica - seja aliada a casos práticos, represente a metodologia utilizada com maior frequência, como exemplificado:

Combinação de **aula expositiva crítica** e debate entre os alunos. Estudo de textos e casos em prova (PT 05). (Grifo Nosso)

Como afirmado acima, basicamente, na graduação, as **aulas são expositivas**, permitindo o diálogo, além de apresentação de questionários, análise de texto legal e de decisões judiciais. Já, na pós-graduação, trabalha-se mais com os seminários (PT 10). (Grifo Nosso)

Apesar das ferramentas tecnológicas, **a aula continua com grande carga expositiva**, ilustrada com casos concretos (PT 13).(Grifo Nosso)

Apesar de ter informado que almeja despertar nos alunos apenas o interesse pela matéria, somente o PT 11 destoou dos demais, ou seja, daqueles que enfatizaram o conhecimento teórico como suficiente para a formação dos alunos:

Não aplico uma única metodologia, **a aula pode começar expositiva** e se encaminhar para o estudo de um caso e ainda passar para simulações. Depende muito da turma, da resposta da turma, a metodologia aplicada (PT 11).

Quanto aos professores PT 02 e PT 06, partidários de uma formação mais ampla dos alunos, isto é, não limitada ao conhecimento teórico e técnico, ao responderem à questão sobre a prática utilizada em sala; também apresentaram poucas novidades:

**Aula expositiva, estudo de texto, filmes** e, quando possível **músicas** (PT 02). (Grifo Nosso)

Procuro desenvolver o estudo teórico dos institutos jurídicos em forma de **aula expositiva** e ao final de cada tópico estudado, apresento casos concretos que serão desenvolvidos pelos alunos. Desenvolvo ainda **estudos dirigidos de textos** e **resenhas críticas** (PT 06). (Grifo Nosso)

De todo modo, apesar das pequenas variações, do estudo de casos e textos e elaboração de resenhas críticas, a aula expositiva é uma constante nos cursos de graduação em Direito.

De fato, torna-se difícil desenvolver as diversas habilidades e competências dispostas na Resolução nº 09/2004 exclusivamente por meio da aula expositiva. É imprescindível que sejam utilizadas outras formas de ensinar para variar os estímulos e as percepções dos alunos, de forma que se possa contribuir para uma futura atuação profissional responsável.

No entanto, apesar desse tema ser abordado em momento posterior, também cabe mencionar que não é o caso de suprimir a aula expositiva dos cursos de Direito, ao contrário, é difícil imaginar um curso na área sem aula expositiva. A crítica reside na necessidade de não adaptá-la às novas realidades do ensino de graduação.

Interessante destacar que uma das novidades encontradas na pesquisa foi a inserção da música como um recurso metodológico narrado em duas respostas, na do PT 02, já citado anteriormente, e no PT 01. Coincidentemente, nos dois casos, trata-se de professores responsáveis por conteúdos do eixo de formação fundamental. Talvez seja esse o motivo da introdução de estratégias de ensino diferenciadas, ou seja, não são professores com formação jurídica. Por exemplo, o professor PT 01 explicou:

Aulas expositivas com leitura prévia de esquema de aula [...]. Leituras complementares básicas para cada dia de aula. Vivências em sala de aula com **música**, teatro e **letras de músicas** (PT 01).

Observa-se que a introdução da música em sala de aula, além de propiciar uma vivência bem diferenciada para os alunos do curso de Direito, também estabelece uma relação Direito versus realidade. É a demonstração de que o Direito não se limita aos códigos, mas pode estar nos lugares e nas situações mais variadas, inclusive na música.

Por mais que haja algumas contradições nas respostas anteriores dos professores, constatou-se que quase todos eles admitiram alguma relação entre a metodologia utilizada em sala de aula e a influência na formação do aluno.

Com exceção do PT 02, que alegou não saber como avaliar a questão 09, ou seja, se a metodologia de ensino adotada pelo professor em sala de aula tem influência na formação que deseja para o profissional do Direito, todos os outros docentes foram categóricos ao afirmar:

Sim, com certeza. É importante que o estudante viva o conhecimento, não apenas o reproduza mecanicamente (PT 01).

Espero que sim; a idéia é estimular o aluno a refletir criticamente e debater dialogicamente os temas jurídicos, fugindo do legalismo e tribunalismo típico da comunidade jurídica brasileira (PT 05).

Sem dúvida alguma é isso que espero que aconteça. Não é meu objetivo formar um simples técnico, mas um profissional consciente de seu papel na sociedade e acho que estimulando seu senso crítico, posso contribuir nesse processo (PT 06).

Sim, o profissional do Direito tem que ser um pensador, um estudioso, não pode ser apenas um repetidor de modelos (PT 11).

Muito. Como sou professora de disciplinas relacionadas à prática jurídica, exijo dos alunos comprometimento com as atividades desenvolvidas e iniciativa ao buscar soluções para as diversas situações jurídicas instaladas. Ao se depararem com os casos deverão raciocinar juridicamente se colocando em diversos locais ocupados pelos profissionais do Direito e, inclusive, no lugar das partes e testemunhas, o que os fazem ter uma visão humanizada da profissão e dos seus princípios éticos. Nos textos, trago discussões sobre a linguagem jurídica utilizada na prática e o seu alcance social. Por fim, na abordagem expositiva, trabalhamos as questões teóricas de forma a ratificar e complementar toda a prática vivenciada (PT 15).

Refletindo acerca das percepções dos discentes e docentes, é possível perceber que alunos e professores acreditam nos benefícios de uma metodologia mais ativa, mais participativa e que estabeleça relação com o mundo real, mas, ao mesmo tempo, continuam acreditando que uma formação baseada quase que exclusivamente nos conhecimentos técnicos seja suficiente.

Diante desse entendimento dos atores consultados, quais seriam os motivos que impossibilitam os professores de realizar uma variação das metodologias no dia a dia dos cursos? Quais seriam as razões que justificam a crença dos alunos de que o conhecimento das disposições legais para o desempenho profissional é suficiente? Ou, o que justificaria a defesa de que o papel fundamental do profissional do Direito é defender a lei, como informou um deles?

Sabe-se que tais questionamentos podem ensejar vários outros desdobramentos, mas, considerando o âmbito do presente estudo, em vez de atribuir críticas ou buscar justificativas, pretendem-se apresentar algumas alternativas com intuito de possibilitar uma variação das estratégias de ensino nos cursos de Direito e de incitar a reflexão a respeito do papel que deve ser desempenhado pelo futuro profissional do Direito na atualidade.

Dessa forma, considerando a concordância de praticamente todos os professores consultados de que a metodologia tem influência na formação do profissional do Direito, a constatação de que os alunos também anseiam por novas formas de ensinar e que, diante de tudo que já foi discutido até agora a respeito da concepção de que um curso de Direito deve buscar na atualidade, serão apresentadas novas práticas pedagógicas aplicadas no respectivo curso, já vivenciadas por professores e alunos, e que se demonstraram capazes de desenvolver habilidades e competências para um exercício profissional comprometido e socialmente responsável.

### **2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: NOVOS HORIZONTES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

A opção de realizar essa abordagem decorre da relevante constatação de que os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, alunos e professores, acreditam que a metodologia utilizada nos cursos de graduação em Direito pode contribuir para a formação profissional do futuro egresso do curso.

É a comprovação de que a metodologia de ensino constitui-se um papel extremamente relevante para a formação do verdadeiro agente do Direito, pois é capaz de contribuir para torná-lo mais crítico e consciente de seu papel social.

A amostra das estratégias metodológicas aqui apresentada anuncia um novo tempo para o ensino do Direito, um tempo em que o Direito estará mais próximo dos acontecimentos sociais e que, diferentemente da mera descrição e aplicação legislativa, se exige reflexão crítica para a solução dos novos conflitos.

Por esse motivo, acredita-se que este é o capítulo mais enriquecedor do trabalho, na medida em que nele são narradas algumas atividades

já experimentadas e que poderão ser utilizadas por outros profissionais do ensino do Direito.

Tais atividades comprovam que uma metodologia que propicia maior participação leva a uma aprendizagem muito mais significativa ao estudante, uma vez que vai além do conhecimento técnico, pois não está preocupada apenas em formar profissionais, mas sim em formar cidadãos.

Para o desenvolvimento deste tópico, além de algumas experiências da própria autora, são utilizados exemplos de atuações de professores do ensino do Direito de diferentes instituições de ensino.

Esclareça-se que as experiências práticas narradas são apenas alguns exemplos. Certamente há inúmeras outras sendo realizadas ou criadas, mas o importante é registrar que há alternativas para um ensino do Direito adequado a seu tempo.

### **2.3.1 O Programa de Assessoria Jurídica Popular – PAJUP**

O Programa de Assessoria Jurídica Popular - PAJUP<sup>17</sup> foi criado no curso de Direito de uma instituição particular de ensino do Distrito Federal com o objetivo de difundir a cidadania na cidade do Varjão do Torto, localizada nas proximidades do Plano Piloto – DF.

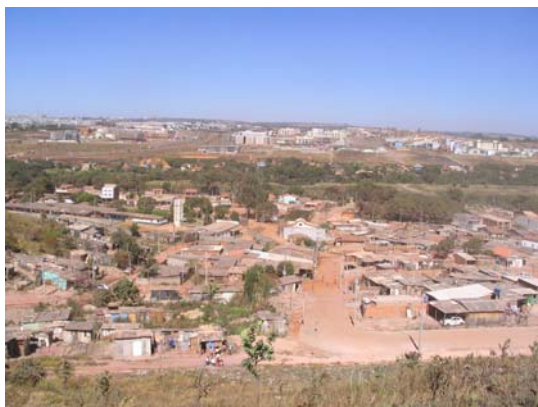
O PAJUP é freqüentado por estagiários do 8º ao 10º períodos que escolhem livremente essa espécie de estágio curricular. No 2º semestre do ano de 2005, foram inscritos cinquenta alunos no programa.

O estágio diferencia-se porque, além da assessoria jurídica prestada semanalmente à comunidade, especificamente às terças e aos sábados, os alunos optam por um dos grupos de trabalho<sup>18</sup> para a realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento da cidadania na comunidade.

---

<sup>17</sup> O PAJUP foi criado pelo Profº André Macedo de Oliveira e iniciado no 1º semestre de 2005.

<sup>18</sup> No 2º semestre de 2005, os grupos de trabalho foram divididos nos seguintes temas: 1) Direito à Educação; 2) Direito à Saúde; 3) Direito à Segurança Pública; 4) Direito ao Meio Ambiente; 5) Estatuto da Criança e do Adolescente; 6) Relações Comerciais (fornecedor x consumidor); 7) Grupos Sociais e 8) Relações de Trabalho.



**Fotografia 1** – Visão do Varjão do Torto

**Fonte:** Alunos do curso de Ciências Jurídicas

Na experiência do ano de 2005, o cronograma das atividades dividiu-se em duas etapas principais.

A primeira etapa consistiu no conhecimento da realidade da comunidade. Por meio dessa verificação, sempre considerando o tema do grupo de participação do estagiário, objetivou-se que os alunos começassem a compreender os reais problemas da região, o que estava efetivamente afetando o dia a dia da população do Varjão.

O desenvolvimento dessa primeira etapa iniciou com um passeio a pé pelas ruas da comunidade. A intenção foi despertar o olhar dos alunos para uma nova realidade que seria enfrentada no decorrer do cumprimento do estágio. O caminhar pelas ruas foi proposital para a verificação “in loco” de aspectos da realidade de uma população sem recursos, mas que procura alternativas para a sobrevivência.

Como estávamos em um número de pessoas muito grande, a caminhada também chamou a atenção da população, até uma viatura policial que fazia ronda pela região parou alguns alunos para questioná-los a respeito da movimentação.



**Fotografia 2** – Caminhada dos alunos pelas ruas do Varjão

**Fonte:** Alunos do curso de Ciências Jurídicas

Nesse dia, os alunos ficaram responsáveis por um breve relato, sem identificação, com objetivo de narrar a primeira impressão do Varjão. Seguem alguns desses depoimentos:

A comunidade do Varjão, localizada próxima ao rico Lago Norte, com suas casas pobres, empoeiradas, construídas com dificuldades por pessoas simples, é um retrato vivo da exclusão social e da baixa distribuição de renda que caracteriza o nosso país. Esse forte contraste perturba a consciência, pois até esta data, aos 44 anos, com exceção daquela caridade tradicional, sem envolvimento, nunca houve de minha parte a intenção de arregaçar as mangas e atuar de forma pró-ativa, ajudando aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Assim, a visão inicial da comunidade foi a de perceber que, apesar das dificuldades, o Varjão tem potencial para se tornar um lugar com melhores condições de vida e que de fato eu posso contribuir para que este objetivo se torne realidade (EV46).<sup>19</sup>

Durante toda minha vida fui morador do Lago Norte e sempre tive péssimas referências sobre o Varjão. Um bairro humilde localizado próximo a um dos bairros mais nobres de Brasília. Por esse fato, a culpa de grande parte dos problemas de violência que existem no bairro em que residia era e é atribuída aos moradores da região sob análise. Assim, cresci com uma má impressão do local. Contudo, ao visitar o Varjão no último dia 06 de agosto, por motivos acadêmicos, constatei que a imagem que fazia sobre o local, durante os anos em que vivi no Lago Norte, não condizia com a realidade.[...] Fui ao local esperando ver uma favela desordenada e perigosa, onde todo o cuidado seria pouco e encontrei um local simples, tranquilo e, de certo modo, aconchegante, no qual pretendo contribuir com o trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre (EV33).

O que se percebe ao caminhar pela comunidade do Varjão são os mesmos problemas pelos quais passam todas as comunidades da periferia, não só do Distrito Federal, mas de todo o País, gerados por anos e anos de descaso do Governo. Existe uma total ausência de saneamento básico, a

---

<sup>19</sup> A designação de EV corresponde a estagiário (E) participante do estágio no Varjão (V).

iluminação é precária, existe lixo espalhado por todos os lados e inúmeras pessoas lutando por um “espaço ao sol”, em sua maioria com casas e estabelecimentos improvisados, tentando sobreviver principalmente do comércio informal, com vendas de roupas novas e usadas, frutas, verduras, material reciclado, etc. Consta-se também uma grande quantidade de jovens e adolescentes que, por falta de outras opções na área cultural, educacional e de lazer, estão em comércios que exploram jogos eletrônicos, sinucas, dominós ou simplesmente vagando pelas ruas sem pavimentação. Percebe-se muita curiosidade daqueles que nos vêm passar e um tom de cordialidade de muitos, que na sua simplicidade, fazem questão de nos cumprimentar (EV38).

Esses breves relatos já comprovam uma pré-concepção dos estudantes a respeito da comunidade.

O rápido contato com a realidade já propiciou uma re-estruturação das percepções, uma reflexão sobre os preconceitos, um pensamento sobre a questão político-econômica do país, a verificação de uma constante luta pela sobrevivência, o descaso governamental, entre vários outros fatores.

O passeio e o relato serviram para uma sensibilização inicial para que se tornassem imbuídos do espírito de colaboração e se desligassem de medos e de preconceitos em relação à localidade.

Ainda no decorrer dessa primeira etapa, sempre dentro de uma das oito temáticas escolhidas pelos alunos, os grupos observaram o Varjão, por meio de um registro fotográfico. Cada grupo saiu pela comunidade com uma máquina fotográfica e registrou imagens locais que pudessem ser relacionadas com o tema do grupo.

O resultado ficou acima das expectativas e, das imagens registradas, foram selecionadas cinquenta fotos que resultaram na exposição fotográfica “Novos Olhares: o Varjão em movimento”.

A idéia foi desenvolver a habilidade de enxergar o outro sob um ângulo diferente, de demonstrar que, como estudantes de Direito, estavam sendo partícipes atentos e críticos de uma parcela da realidade, no caso, o Varjão do Torto. Como afirma Aguiar (2004, p.85):

Neste mundo de tantas demandas, tantas maravilhas e tantos horrores, não há lugar para os desatentos, para os desligados do contexto, para os que se dobram às exigências da morte do sonho, para os que não enxergam, para os insensíveis à alteridade, para os apáticos e para os que não riem ou choram.

A exposição fez um confronto entre as imagens captadas pelos alunos e alguns dispositivos legais que prescrevem direitos e garantias evidentemente não efetivados na localidade.

A exposição foi inaugurada no dia 06 (seis) de setembro de 2005 no hall do Auditório principal da instituição de ensino, para ser apreciada após a palestra “Responsabilidade Social e Ações de Voluntariado nas Universidades”. Posteriormente, ficou exposta durante uma semana no hall de exposições da Biblioteca Central, transitou pelos corredores do curso de Direito e ainda ficou por quinze dias na sede da instituição no Varjão, para apreciação da própria comunidade.

Após essa sensibilização inicial em relação à comunidade que faria parte dos dias de estágio dos alunos, o trabalho continuou por meio de uma pesquisa com alguns atores do Varjão para que se pudessem detectar os problemas junto aos próprios moradores do local.

Cada grupo temático recebeu um Kit com questionários para serem aplicados às pessoas da comunidade: pessoas comuns, comerciantes, líderes comunitários, presidentes de associações e de organizações não governamentais, funcionários de órgãos oficiais, entre outros.



**Fotografia 3** – Aluna do projeto entrevistando um trabalhador do Varjão

**Fonte:** Alunos do curso de Ciências Jurídicas

Esses contatos também ensejaram reuniões dos alunos com os Conselhos Comunitários de Segurança Pública, Saúde e Educação e culminaram

com uma reunião com a própria Administradora<sup>20</sup> do Varjão que se dirigiu para a instituição de ensino disposta a conversar com os alunos participantes do estágio a respeito dos problemas observados por cada grupo.

O caminho a ser trilhado nessa primeira etapa foi semanalmente orientado pela docente, visando a contribuir para que a investigação pudesse resultar em um retrato fiel da realidade. Dessa maneira, semanalmente, havia reuniões com cada um dos grupos para acompanhamento, verificação e discussão das atividades já realizadas e orientação das futuras programações.

Como última atividade dessa primeira etapa, programada para o encerramento do primeiro bimestre, os alunos entregaram um relatório parcial com todas as atividades realizadas pelo grupo e com especificação dos estagiários responsáveis pelas tarefas, juntamente com os relatórios das entrevistas, das reuniões, dos contatos, dos materiais obtidos durante visitas a órgãos oficiais, dentre vários outros documentos.

Esse relatório parcial, que apresentava dados e informações coletados a respeito do Varjão, relacionados à área de estudo de cada grupo, foi a base para direcionar o desenvolvimento da segunda etapa: uma efetiva colaboração com a comunidade na tentativa de amenizar os problemas detectados na primeira etapa.

Essa segunda etapa exigiu muito planejamento, organização, novos contatos com autoridades, elaboração de projetos, reestruturação de idéias, obtenção de verbas, parcerias e muita disponibilidade dos integrantes dos grupos.

Os alunos ficaram livres para deixar fluir a criatividade e apresentar qualquer sugestão de trabalho, desde que contribuísse de alguma forma para amenizar ou eliminar problemas verificados na primeira etapa. Por esse motivo, as sugestões foram muito variadas: apresentação de teatro, músicas, exibição de filmes, palestras, atividades com as crianças, plantio de árvores, elaboração de cartilhas, confecção de cartazes, entre outras.

Em reuniões semanais, foram sendo verificadas a importância e a viabilidade de concretizar as sugestões dos grupos, organizado o modo de divulgação dos eventos, que também ficava sob a responsabilidade dos alunos, bem

---

<sup>20</sup> No Distrito Federal as Regiões Administrativas equivalem a Prefeituras.

como elaborado o cronograma das atividades, já que haveria apenas um bimestre para que acontecesse toda a programação.

Esclareça-se que, antes da realização dos trabalhos práticos e a título de registrar as possíveis contribuições coletivas e individuais dos grupos, os alunos também documentaram todas as discussões e adequações de suas respectivas idéias, já que algumas atuações não dependiam apenas dos grupos, mas envolviam outros órgãos oficiais e não-oficiais. As ações tiveram que ser readequadas.

A primeira ação concreta da segunda etapa foi a 1ª Feira da Cidadania. Essa atividade, contou com a colaboração de todos os grupos, com o apoio econômico-financeiro da instituição de ensino, com o apoio logístico da Administração local e com a participação de diferentes entidades.

Uma das constatações, após a entrevista com a comunidade, foi que a falta de informação era (e ainda é) um dos grandes entraves à efetivação dos direitos. Assim, a Feira surgiu como a idéia de um grande evento que pudesse começar a sensibilizar a comunidade local sobre a importância de conhecer os direitos e deveres previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

Ela foi realizada no dia 1º de outubro de 2005, das 9h às 17h, e foi uma espécie de inauguração dos trabalhos no Varjão.



**Fotografia 4** – 1ª Feira da Cidadania – Varjão/2005

Essa atividade, especificadamente, estimulou o desenvolvimento de inúmeras habilidades nos alunos. Eles exercitaram a oralidade, a criatividade, o raciocínio crítico, a tomada de decisões, a reformulação de idéias, a adequação da

linguagem jurídica para a comunidade local, a interpretação e aplicação do Direito para sanar as mais variadas dúvidas que surgiram antes, durante e posteriormente ao evento.

Considerando o sucesso dessa Feira, ela acabou sendo reestruturada e incorporada ao calendário de eventos do Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito da instituição, e passou a ser realizada pelo menos uma vez por ano.

Por ter se tornado um projeto específico, ela também será detalhada no próximo item como uma alternativa de ensino.

A Feira da Cidadania inaugurou os trabalhos no Varjão e demonstrou, na prática, a capacidade de realização dos estudantes quando adequadamente estimulados ao exercício da cidadania.

De acordo com o cronograma estabelecido com os grupos, todos os sábados várias atividades aconteciam dentro ou fora da sede da instituição no Varjão.

Aproveitando o Referendo a respeito da comercialização de armas, os estagiários do Grupo de Segurança Pública justificaram que a discussão do tema não poderia ficar restrita à comunidade do Varjão, mas que também era necessário contribuir para que outros colegas do curso também pudessem esclarecer suas dúvidas. Assim, programaram a realização de um amplo debate sobre a questão do desarmamento com o Deputado Federal Roberto Fraga e Sra. Valéria Velazquez, ativista da ONG Viver, no Auditório principal da instituição, com a participação de mais de cento e cinquenta alunos.



**Fotografia 5** – Discussão do Referendo do Desarmamento

O mesmo grupo também realizou, na Escola Classe do Varjão, palestra para crianças e adolescentes sobre a Prevenção de Drogas, proferida por um aluno da instituição que também é agente da Polícia Militar.



**Fotografia 6** – Palestra Prevenção das Drogas

O Grupo Educação à Saúde proferiu a palestra “Saúde da Mulher e Doenças Sexualmente Transmissíveis”, para mulheres e adolescentes, na sede da instituição no Varjão e contou com a participação da comunidade.



**Fotografia 7** – Palestra Saúde da Mulher

Os Direitos do Consumidor foram esclarecidos por meio de uma Cartilha elaborada pelos alunos, com linguagem adequada ao perfil da comunidade e com uma palestra específica para os comerciantes.



**Fotografia 8** – Palestra Direitos do Consumidor

O Grupo do Meio Ambiente promoveu dois plantios de Mudas no Varjão, objetivando o florestamento da região e a prevenção de enxurradas, assim como realizou a apresentação de vídeos e brincadeiras sobre Direito Ambiental com crianças.



**Fotografia 9** – Educação Ambiental

Os estagiários responsáveis pelo tema Direito à Educação elaboraram um livreto subsidiado pela instituição a respeito da importância do auxílio dos pais na educação dos filhos. Além disso, literalmente, bateram de porta em porta, e colocaram-se à disposição para ajudar nesse processo, conversando com pais e mães acerca do assunto. Ao todo, entregaram 50 (cinquenta) exemplares.



**Fotografia 10** – Entrega do livreto para famílias do Varjão

**Fonte:** Alunos do curso de Ciências Jurídicas

O Grupo responsável por discutir o Direito do Trabalho elaborou um Projeto de Criação do Centro de Capacitação Profissional do Varjão, com objetivo de apresentar alternativas para a qualificação profissional da comunidade do Varjão.

O projeto foi entregue para a Administração do Varjão e recebeu menção honrosa no concurso “Estudante Solidariamente Responsável”, promovido pela instituição de ensino.

As atividades mencionadas são apenas alguns exemplos dos eventos organizados e realizados pelos estagiários do curso de Direito, mediante uma atuação prática, *in loco*.

No dizer de Roberto Aguiar (2004, p. 233-234):

Um curso de Direito contemporâneo não pode permanecer, ainda, atrelado ao sujeito abstrato de direitos. Ele tem de se voltar para a concretude das relações sociojurídicas, ele necessita estar atento para o surgimento de novos atores no mundo, o que significa uma imersão no mundo dos fatos e a quebra do fechamento no mundo legalista, que só aumenta a cegueira e indiferença em relação aos novos sujeitos oriundos de novas formas de socialização, produção e transgressão.

Partindo desse entendimento, acredita-se que o Direito não deve ficar restrito à academia, mas ir ao encontro da população ansiosa por esclarecimentos, orientações e resoluções dos seus respectivos conflitos.

Foi com este objetivo que surgiu o projeto, o de propiciar o contato dos alunos com uma nova realidade, contribuir para a imersão em fatos sociojurídicos nunca antes vivenciados, enfrentar as mais variadas dificuldades para

concretizar as ações programadas, sair do costumeiro ar condicionado das tradicionais salas de advogados e literalmente “colocar a mão na massa”.

A diversidade dos grupos também possibilitou idéias criativas e inovadoras para alunos do curso de Direito. Os estudantes tiveram que desenvolver habilidades pessoais e técnicas que não vivenciariam no ambiente corriqueiro de sala de aula.

O contato direto e a real disposição de colaborar com uma comunidade carente, com ações que fossem além de uma assessoria jurídica, certamente possibilitaram uma experiência única aos estudantes de Direito que participaram do Projeto, situação possível de ser auferida por meio de alguns depoimentos prestados pelos estagiários, que, no último dia do estágio, deixaram a última impressão sobre o estágio no Varjão:

A visão de uma realidade social diversa daquela a que estamos habituados e a interação que este projeto Varjão faz é de grande importância para uma formação diferenciada do profissional do Direito; crescemos como pessoas, como cidadãos e como operadores do Direito porque vivenciamos a realidade daqueles que realmente precisam de nossa contribuição e isso nos faz amadurecer o espírito de justiça (EV 01).

É interessante esse contato em relação aos problemas da comunidade. A interação entre o direito e as necessidades da população carente, nos ajuda a sermos profissionais mais lúcidos, na hora de juntar fatos e direito. A prática é muito importante (EV 05).

O estágio permitiu que houvesse contato entre os alunos e a comunidade, o que desenvolve no profissional do Direito um sentimento mais humano, ou seja, a consciência de que a participação na dinâmica dos fatos ajuda, desenvolve o senso de justiça (EV 07).

O contato com a comunidade local nos possibilitou sentir seus problemas e anseios; oportunidade de se buscar mudar a realidade de uma comunidade que está tão próxima de nós e que sofre com o descaso das autoridades locais. Foi belo o trabalho realizado por alguns grupos em que os colegas conseguiram realmente colocar em prática o trabalho que lhes foi incumbido (EV 17).

Foi positivo no estágio do Varjão, perceber que o Direito está relacionado a demandas e problemas sociais e que ele pode contribuir para a resposta a essas demandas; que a contribuição que o direito pode oferecer às demandas sociais, não se restringe a propor ações judiciais. Foi positivo estar em contato com pessoas que estão em condição de pobreza e estar em um lugar em que o Estado não cumpre suas funções essenciais, para perceber que operadores do Direito têm que fazer muitas coisas para tentar modificar esse quadro social (AV20).

Certamente, o crescimento pessoal de cada um dos alunos envolvidos no projeto foi muito mais significativo do que a contribuição ofertada à comunidade.

Mas, pelo lado da população, também foram plantadas várias sementes que poderão florescer em um futuro próximo. O acesso à informação contextualizada com os problemas locais, a conscientização do prejuízo que o assistencialismo causa para a vida da comunidade e a constante troca de idéias são apenas alguns pontos que podem ser mencionados, afinal, como afirma Carvalho (2005, p.57):

A comunidade – traduzida pelo conjunto das diversas instituições que compõem o cenário de vida do aluno da IES – espera contar com a colaboração de profissionais e cidadãos mais competentes, eficientes e criativos, éticos, empreendedores que, de alguma forma contribuam com a melhoria da qualidade de vida de seus membros.

As ações do projeto pretendem colaborar para que sejam desenvolvidas nos alunos, entre outras, essas características especificadas pela autora.

Sob o aspecto do exercício da docência, a experiência descrita foi extremamente enriquecedora, na medida em que exigiu uma constante reflexão sobre a ação.

Hoje, há a certeza de que a concretização do projeto propiciou o despertar sobre uma forma diferenciada e possível de ensino e de estudo do Direito, quando proporciona uma participação mais efetiva dos discentes e, principalmente, possibilita uma formação profissional condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

É o futuro profissional conscientizando-se do seu papel social na comunidade, difundindo cidadania e trabalhando em prol da melhoria de uma região.

O projeto ainda existe e está sendo desenvolvido de acordo com o planejamento pessoal dos professores responsáveis, mas mantém a característica fundamental de sua criação: educação à cidadania.

### 2.3.2 As Feiras da Cidadania

A Feira da Cidadania surgiu com o propósito de ressaltar a preocupação que um curso de Direito deve ter para contribuir com a formação de verdadeiros agentes, profissionais que sejam capazes de atuar e principalmente de intervir na sociedade, além da propagação dos direitos humanos e da cidadania.

Para atingir esse objetivo, a proposta é vivenciar uma outra realidade, detectar problemas nunca antes enfrentados, para encontrar soluções por meio da criatividade, do exercício do raciocínio crítico e da aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula.

Por esse motivo, a Feira da Cidadania é desenvolvida por meio de uma metodologia extremamente ativa.

Torna-se necessário um contato prévio e direto com a comunidade para a preparação da Feira, com diferentes órgãos e entidades para implementação das parcerias, com a esfera administrativa da localidade, com professores, funcionários e outros colegas da instituição e com a própria comunidade.

A participação na Feira é aberta a todos os alunos que se sentirem motivados a vivenciar a experiência e depende apenas de uma inscrição prévia.

Quanto aos docentes, os professores do NPJ são os participantes mais ativos porque estão diretamente envolvidos no projeto, mas outros professores do curso são extremamente bem-vindos e alguns deles acabam se disponibilizando a trabalhar no dia.

Além, é claro, de haver uma participação direta e fundamental da comunidade que recebe a Feira da Cidadania.

Mas, antes de se tornar um projeto autônomo, conforme relatado no item anterior, a 1ª Feira da Cidadania foi planejada e organizada pelos estagiários do Projeto Varjão, tendo inclusive sido realizada na própria localidade, Varjão do Torto-DF, no dia 1º de outubro de 2005.

A idéia de “feira” partiu da concepção de montar barracas que, em vez de comercializar produtos, divulgariam direitos e deveres para a comunidade do Varjão e, por ser um grande evento montado na rua principal da localidade, seria capaz de chamar a atenção e atrair a população para uma visita ao local, conforme foto nº 04 .

A instituição de ensino ficou responsável apenas pelo aluguel e montagem das barracas, ou seja, pela estrutura física da feira.

Todo o restante do trabalho foi preparado e desenvolvido pelos alunos, desde a decoração das barracas que, na medida do possível, tiveram uma decoração relacionada com o tema a ser divulgado à população até a preparação das atividades que seriam desenvolvidas no dia da Feira.

O Grupo de Direito à Criança e ao Adolescente preparou jogos para serem aplicados às crianças visitantes da Feira com questionamentos acerca do tema.



**Fotografia 11** – Crianças na barraca do Estatuto da Criança e do Adolescente

Os estagiários que trabalharam com o Meio Ambiente elaboraram um folheto explicando maneiras de prevenir enxurradas, situação corriqueira no local, já que se trata de uma área de proteção ambiental que foi invadida, bem como organizaram um plantio de mudas com as crianças da Escola Classe do Varjão, única escola da comunidade.



**Fotografia 12** – Plantio de Árvores com Crianças da Escola Classe

O Grupo de Direito do Trabalho, além de realizar a parceria com juízes do trabalho integrantes do projeto Cidadania e Justiça que aderiram ao evento e sanaram dúvidas a respeito do tema, também entraram em contato com a Delegacia do Trabalho para que estivessem presentes no dia para a emissão de Carteira do Trabalho. Os dois convidados externos ficaram extremamente satisfeitos com a participação na Feira, já que foram distribuídas 500 (quinhentas) revistas em quadrinhos, o que significa que o mesmo número de pessoas recebeu informações, bem como foram emitidas 25 Carteiras de Trabalho.



**Fotografia 13** – Projeto Cidadania e Justiça - Juízes do Trabalho da 1ª Região

**Fonte:** Alunos do curso de Ciências Jurídicas



**Fotografia 14** – Delegacia Regional do Trabalho

Os estagiários que trabalharam com Segurança Pública, juntamente com a Polícia Civil, trouxeram para o evento o ônibus do Projeto Identidade Solidária, totalizando a emissão de 70 carteiras de identidade.



**Fotografia15** – Ônibus da Polícia Civil - Emissão de Carteira de Identidade

O Grupo de Direito à Educação, em parceria com o Ministério da Educação, obteve alguns kits com livros para crianças que, ao participarem das atividades programadas pelos alunos, uma espécie de competição com perguntas acerca do tema, recebiam o material como premiação pelo desempenho. E os estagiários responsáveis pelo tema Direito à Saúde organizaram atividades para os adultos acerca de formas de prevenção de doenças e cuidados com a saúde.



**Fotografia 16** – Barracas dos Grupos de Direito à Educação e Direito à Saúde

Juntamente com as atividades descritas e muitas outras que aconteceram no decorrer do dia, pode-se somar também a exposição fotográfica

“Novos Olhares: o Varjão em Movimento”, imagens registradas pelos alunos de locais e pessoas da comunidade e que foram intensamente apreciadas pela população.



**Fotografia 17** – Parcial da Exposição de Fotos

O resultado do evento superou as expectativas e a Feira da Cidadania, que inicialmente foi programada para ser uma atividade específica dos estagiários do Varjão, acabou sendo reestruturada e incorporada ao Núcleo de Prática Jurídica e ao calendário oficial de eventos do curso.

Assim, dando continuidade ao Projeto Feira da Cidadania, foi realizada a 2ª Feira no dia 4 (quatro) de novembro de 2006, em São Sebastião -DF.

São Sebastião é uma região administrativa com uma população com as mesmas características da comunidade do Varjão, ou seja, pessoas simples com baixíssimo poder aquisitivo, com pequena ou quase nenhuma opção de lazer e completamente desprovida de informações voltadas à cidadania.



**Fotografia 18** – Visão parcial de São Sebastião

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães

O trabalho para a realização da 2ª Feira foi bem mais intenso.

Inicialmente, a instituição não possuía uma sede que pudesse ser tida como ponto de apoio da Feira. Por esse motivo, as atividades tiveram que ser muito bem programadas, já que a instituição de ensino ficava a cerca de 31 Km da localidade.

O tempo também foi um fator que precisou ser considerado. O mês de novembro é tido como um período de chuvas na região, por isso a estrutura física da 2ª Feira precisou ser bem mais reforçada para evitar imprevistos. Assim, todos os participantes do evento ficaram abrigados dentro de uma espécie de tenda.



**Fotografia 19** – Tenda da 2ª Feira da Cidadania

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.

De outro ponto de vista, a abertura para participação de estudantes de todos os períodos do curso, não limitando mais a estagiários que estavam envolvidos diretamente com a ação, exigiu a realização de reuniões esporádicas para informar os alunos e distribuir as atividades.

Houve também a ampliação dos parceiros, fato que acarretou uma organização logística bem mais apurada.

A realização das Feiras da Cidadania, em primeiro lugar, exige o apoio da Administração local, seja para disponibilizar o local público para a realização do evento, seja para divulgar sua realização à população.

Obtida a confirmação do apoio, todos os parceiros usuais do curso são contactados para averiguar o interesse em contribuir com o evento, para posteriormente ser disponibilizada a participação de outros interessados.

A 2ª Feira contou com a participação de 60 (sessenta) alunos, 10 (dez) professores e 08 (oito) funcionários da instituição, dispostos a realizarem as mais diferentes atividades para o bom andamento do evento.



**Fotografia 20** – Estagiários do período matutino

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.

Os atendimentos propiciados à comunidade também foram diversificados e tiveram o mesmo intuito da feira anterior, a obtenção e/ou o resgate da cidadania na população local.

O objetivo de integrar os alunos na Feira da Cidadania continua idêntico: levá-los ao contato com uma realidade diferente daquela a que estão acostumados. Possibilitar a constatação de que o Direito está atrelado aos problemas sociais e que, como futuro profissional (advogado, juiz ou promotor de justiça), ele precisa estar consciente dos problemas presentes na sociedade para que possa efetivamente ser socialmente responsável por suas futuras ações.

Conforme o dizer de Aguiar Dias (2004, p. 86):

Como podemos imaginar um jurista desatento às tendências do mundo, um juiz desligado dos conflitos éticos e político-econômicos que atingem seus jurisdicionados, um promotor apático em relação aos direitos que tem de tutelar, um advogado indiferente aos seus clientes, as suas demandas, à historicidade onde está situado, aos problemas políticos, sociais e econômicos imbricados nos problemas existenciais que ele tem de encaminhar?

Por acreditar em uma formação eivada de significado é que os alunos foram divididos para o auxílio de todas as atividades programadas para o dia, como brincadeiras com crianças, comercialização das peças do brechó, atendimento jurídico, oficinas de artesanato, exibição de vídeos para crianças, aplicação de

questionários à comunidade, entre outras, conforme se pode perceber pelas imagens a seguir:



**Fotografia 21** – Atendimento Jurídico

Fonte: Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 22** – Comercialização de roupas a preços simbólicos, doadas por professores e alunos da instituição.

Fonte: Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 23** – Corte de cabelo gratuito

Fonte: Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 24** – Atividades Recreativas com crianças

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 25** – Oficina de Brinquedo com material Reciclável

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 26** – Exibição de filme e discussão de questões relacionadas com a violência

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.



**Fotografia 27** – Oficina de Artesanato

**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.

É interessante observar que, ao chegar ao local, aqueles alunos que, anteriormente demonstravam preconceito, acabam se envolvendo com as questões locais, desmistificando a idéia de que a única colaboração que os estudantes do curso de Direito podem oferecer à população é o atendimento jurídico, como demonstram as imagens anteriores.

O fato de a instituição se dirigir até uma comunidade amplia a compreensão dos alunos de que os problemas sociais são urgentes, que estão literalmente próximos de nós e que cumpre a cada um, como cidadão, como futuro profissional, contribuir positivamente para a alteração de uma pequena parcela dessa realidade.

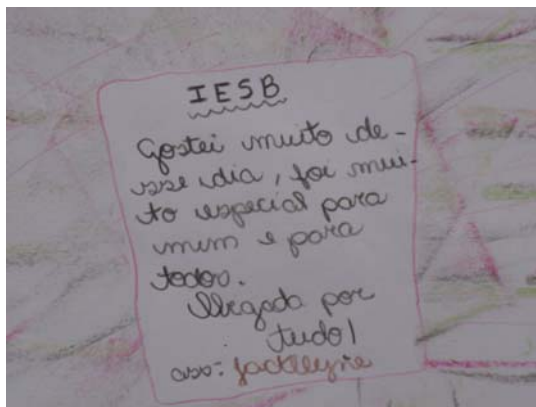
Moacir Gadotti (1990, p. 23) reforça essa idéia ao dizer que “enquanto os grandes debates, os seminários revolucionários permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas sociais e longe das decisões políticas, não existirá educação libertadora”.

Nesse sentido, é que se acredita que as práticas jurídicas no processo de formação profissional devem ser “vivas”, admitir todas as formas de procedimentos e de composição de litígios, e que devem ser desenvolvidas em regiões que realmente precisem de uma intervenção jurídica.

Aliás, de acordo com Aguiar Dias (2004, p. 176):

A universidade não pode ser uma bitola, nem um lugar de enquadramento intelectual, nem mesmo uma entidade para preparar os gladiadores para o coliseu da concorrência. Ela trabalha com seres humanos que expressam a complexidade e a diversidade das sociedades, ela tem o papel de aguçar as potencialidades para a construção de mundos possíveis.

Em suma, a estruturação do projeto decorre da mesma crença: a educação dos futuros profissionais deve ser desenvolvida sempre com intuito de explorar, estimular e viabilizar as potencialidades humanas.



**Fotografia 28** – Mensagem espontânea de uma criança participante das atividades do dia  
**Fonte:** Prof. Walter Guimarães.

A mensagem da criança descrita na foto nº 28 demonstra de forma simples o significado do comparecimento da instituição na comunidade.

É a partir desse contato com o cidadão comum, dessa verificação do que há fora dos muros das instituições, que o ensino do Direito pode colaborar para a transformação da atual realidade, que os futuros profissionais do Direito podem sensibilizar-se e, por meio de um conhecimento qualificado e comprometido eticamente, colaborar na construção de um mundo mais justo.

### 2.3.3 Casoteca Latino-Americana de Direito e Política Pública

A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - Direito FGV, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desenvolveu um projeto pedagógico denominado Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública.

O objetivo imediato do projeto foi criar um acervo de casos didáticos que relatassem situações-problema envolvendo o direito e as políticas públicas na América Latina.

A aposta na constituição de um acervo de casos como um recurso pedagógico importante para o ensino do Direito está ancorada em um diagnóstico crítico do ensino jurídico latino-americano. Conforme avaliação já conhecida, a cultura jurídica latino-americana é excessivamente formalista, descolada da compreensão real dos embates sociais e, principalmente, apegada a um conteúdo enciclopédico e panorâmico do Direito.

Nesse cenário de crise, além dos sintomas já declarados na fase da observação, cumpre destacar ainda a compreensão de que a decisão judicial seja o resultado de um exercício de dedução lógica e o fato do impacto social das normas jurídicas ainda ser visto como assunto não jurídico.

Despreocupadas em investigar com maior profundidade as relações entre o direito e a sociedade, as escolas de Direito cumprem função marginal na crítica e na formulação de políticas públicas e de reformas institucionais. Desempenham, portanto, papel insuficiente na consolidação democrática e na definição das estratégias de desenvolvimento econômico.

Diante disso, a instituição criadora do projeto acredita que a transformação do ensino jurídico latino-americano passa, necessariamente, por dois planos: o de uma teoria jurídica aberta ao diálogo com outras ciências humanas e o de um repertório de técnicas ativas de ensino, que desenvolvam habilidades críticas e analíticas que as tradicionais conferências costumam atrofiar. A realização de mudanças em ambos esses planos exige abertura intelectual e engajamento. Só assim será possível desenvolver uma rede de professores e pesquisadores capazes de refletir a respeito da área jurídica e produzir material didático que dêem suporte a essas novas técnicas de ensino.

O projeto da "Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública" tem, portanto, a missão de contribuir nessa tarefa coletiva de longo prazo.

A casoteca surge com o objetivo de difundir um modelo de ensino ativo e mais próximo da realidade, com o propósito de ser uma espécie de depósito de material didático, com acesso livre e gratuito, propiciando à comunidade docente latino-americana compartilhar experiências pedagógicas e contribuir com o papel do jurista na formulação de políticas públicas.

Do ponto de vista da metodologia participativa, a intenção da Casoteca, por meio do método do caso, também é disponibilizar um material didático

baseado na realidade, porque acredita-se que somente o Direito inserido na realidade social é que poderá dar conta dessa própria realidade.

Mas, qual seria a concepção de caso utilizado nessa Casoteca?

A opção da Casoteca Latino Americana buscou ultrapassar as seguintes acepções de caso: 1) Caso como decisão judicial (análise de uma decisão proferida por um dos órgãos do Poder Judiciário); 2) Caso de sucesso profissional (situação exemplar inspiradora); 3) Caso exemplificativo (situação real utilizada para exemplificar uma situação); 4) Estudo de caso como pesquisa social empírica.

Para os idealizadores da proposta, o caso deve ter três componentes formais básicos.

O primeiro deles é a *narração* (CASOTECA...2007). Mostra a descrição de uma situação problema, real, complexa, multitemática, multidisciplinar e decorrente de uma investigação empírica. Ela precisa propiciar diferentes olhares acerca da situação que está sendo narrada.

O segundo componente diz respeito aos *anexos* (CASOTECA ...2007). Apresenta textos, documentos, leis, ilustrações, dados, fotografias, todo e qualquer material que possa ser útil para melhor compreensão do caso narrado.

O último e terceiro elemento é a *nota de ensino* (CASOTECA..2007). Promove reflexões gerais a respeito dos potenciais pedagógicos do caso. Trata-se de um direcionamento das provocações, um roteiro a ser utilizado pelos alunos no decorrer da discussão do caso e um plano de desenvolvimento das atividades para o docente. A *nota de ensino* precisa expressar aquilo que se pretende obter com o caso trabalhado.

O método do caso tem o intuito de fazer uma ruptura epistemológica do direito e de literalmente mergulhar na realidade dramática, em que desaparecem todas as garantias, inclusive as jurídicas.

Diferentemente do ensino tradicional, que coloca o Direito inserido em conceitos, o método do caso desmonta esses conceitos perfeitos para trabalhar com a realidade.

Ademais, considerando o que tem sido abordado no decorrer do trabalho, saber Direito não é saber o conjunto de normas dos órgãos estatais, mas, entre outros aspectos, identificar os problemas jurídicos em uma realidade complexa para posteriormente obter alternativas para resolvê-los.

Pedagogicamente, o método do caso contribuiu para desenvolver nos alunos a habilidade de dar boas respostas jurídicas aos casos complexos encontrados no dia-a-dia.

O método surge no sentido de desenvolver no aluno a habilidade de tomar decisões. A oportunidade de debater igualmente com o professor um determinado assunto, de ter condições de evoluir, discutir aberta e concretamente problemas reais, de estimular o pensamento criativo, de desenvolver a ética, além de contribuir para o surgimento de pessoas mais tolerantes umas com as outras.

De fato, há diversos aspectos positivos no método do caso. Observa-se que há informações extremamente diversificadas nos casos trabalhados, o que acarreta a necessidade de haver uma ponderação dos alunos a respeito de vários elementos. Ele desenvolve a destreza na aplicação dos fatos e a capacidade de sintetizar os problemas, além de contribuir sobremaneira no desenvolvimento de juízo de valor, já que aspectos morais e éticos estão presentes na maioria das discussões.

As qualidades pedagógicas do método do caso são preponderantemente mais significativas do que os aspectos negativos, que praticamente se resumem na resistência para aplicação do método e no fator tempo.

Obviamente, a aplicação do método também exige uma nova postura docente, isto é, um professor capaz de compreender que nem sempre o objetivo didático será ensinar apenas conteúdos, mas também habilidades. Ele deve estar disposto a romper as fronteiras entre o Direito e outras áreas do conhecimento e a incentivar o aluno a buscar o conhecimento por si mesmo.

O trabalho com o método do caso, no entanto, exige a consciência, em certo sentido, do risco. Isso porque a realidade apresenta-se multidisciplinar e a preparação didática do docente deverá voltar-se para um perfil de orientador dos trabalhos, o que, na visão dos criadores da Casoteca, representa a concepção futura do ser professor.

Todavia, cabe ponderar que o método apresentado é apenas uma alternativa de ensino, como tantas outras, que podem contribuir para a transformação do ensino do Direito.

Ademais, o método só poderá ser desenvolvido com a presença de alguns referenciais teóricos e de uma preparação prévia do aluno para a discussão

dos temas presentes no caso. Conhecimentos esses que precisarão ser obtidos por meio do estudo da teoria propriamente dita.

Dessa forma, persistem vários desafios. A manutenção da proposta exigirá um engajamento de professores brasileiros e latino-americanos, a cooperação interinstitucional, a construção de parâmetros de qualidade que sofisticem pedagogicamente o método, o combate à cultura de resistência à produção voltada ao ensino, que não vê o material didático como um trabalho autoral, só para citar algumas das questões que ultrapassam a discussão pedagógica.

A inauguração da Casoteca Latino Americana de Direito e Política Pública aconteceu em agosto de 2006.

Atualmente, há nove casos elaborados e disponibilizados eletronicamente para utilização pelo meio acadêmico, bastando um simples cadastro na página do projeto<sup>21</sup>.

O projeto tem tido continuidade. Recentemente em meados de maio de 2006, com base em uma seleção de propostas, já foram escolhidos novos casos que, mediante financiamento, serão pesquisados e elaborados. Representam novas situações reais que se somarão ao banco de casos da Casoteca.

Almeja-se que essa seja uma de inúmeras outras alternativas para a mudança de concepção do ensino do Direito.

#### **2.3.4 Arte e Direito**

A relação “Arte e Direito” não é costumeiramente utilizada no meio acadêmico da área jurídica, mas, diante de algumas atividades isoladas<sup>22</sup>, começa a dar sinais de também ser uma estratégia de ensino para os cursos de Direito.

Em outubro de 2006, o Grupo de Pesquisa Sociedade, Tempo e Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília dedicou uma edição

---

<sup>21</sup> Os casos encontram-se disponíveis no sítio [www.casoteca.org](http://www.casoteca.org).

<sup>22</sup> Em 2004, por exemplo, os estudantes da Universidade de Fortaleza – UNIFOR organizaram uma semana de Arte e Direito. Tem-se notícia de projetos implementados por subseções da OAB e algumas instituições de ensino relacionando o Direito com o Cinema. Basicamente são exibidos filmes seguidos de discussões jurídicas com professores da área tematizada.

inteira do jornal “Constituição & Democracia” para discutir “Os novos caminhos da Arte e do Direito”.

O Editorial esclareceu inclusive que, nas diretrizes estabelecidas para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), para a área do Direito, contidas na Portaria INEP nº 125, de 2006, manteve-se o objetivo de avaliar, além dos conteúdos técnicos, também as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, no processo de formação, necessárias para uma boa educação jurídica, como se lê no seguinte texto:

Dentre as habilidades e competências descritas nessas diretrizes, ganham relevo as que se referem à utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica e sensível, bem como capacidade metafórica e analógica (alínea f, art. 6º). Está claro que este modelo indutor de avaliação não se volta apenas para forjar um perfil artístico para o jurista, nem somente de investir de uma disposição sensível para que saiba se colocar no lugar do outro quando tenha que exercer a condição de julgamento. Ele denota igualmente uma orientação de base epistemológica, apta a descortinar possibilidades cognitivas decorrentes da integração de diferentes modos de conhecer constituídos na experiência artística, científica, filosófica ou mística. (UNB, 2006, p. 02)

A união de duas áreas tão distintas proporciona um espaço pedagógico enriquecedor, na medida em que aumenta a contribuição para o desenvolvimento das mais variadas habilidades, auxilia na formação mais ampla e significativa do profissional do Direito, já que a arte está intimamente relacionada com a sensibilidade.

Fundamentada nessa análise e considerando que entre os professores participantes da pesquisa de campo dois deles especificaram a utilização da música no ensino do Direito, resolveu-se fazer uma verificação mais detalhada acerca do tema.

Por sorte, uma das professoras que narrou a inclusão da música nas aulas foi justamente uma das poucas que se disponibilizou a continuar contribuindo com o presente trabalho.

Trata-se de uma docente jovem, com seis anos de magistério, doutoranda em Ciência Política, ou seja, professora da área de fundamentos e não especificadamente do Direito, e obviamente apreciadora de praticamente todos os estilos musicais.

A proposta da introdução da música foi feita já no início do semestre, na apresentação do Plano de Ensino, como se pode depreender do texto a seguir:

No dia 7 de fevereiro de 2007, quarta-feira à noite, no primeiro dia de aula da disciplina “Ciência Política”, ministrada no primeiro semestre do curso [...], ao apresentar o plano de curso e começar a falar sobre a primeira avaliação, perguntei à turma [...] se algum aluno ali era músico – especificamente, se alguém ali tocava algum instrumento. Silêncio geral... ninguém se manifestou. Expliquei que, quando falava sobre autoritarismo e totalitarismo, eu sempre utilizava letras de músicas políticas nas provas, mas que nesse semestre, faria algo diferente.

A instituição da qual a docente faz parte determina que a média do semestre seja calculada pela soma  $(P1 + P2)/2$ . Nos termos do plano de ensino, a P1 equivaleria à Unidade 1 e a P2 à Unidade 2, mas tanto a P1 como a P2 seriam compostas por duas notas: uma prova escrita valendo três pontos e uma apresentação do grupo valendo dois pontos.

A proposta foi de dividir a turma de 40 alunos em cinco grupos de seis a oito alunos, conferindo a responsabilidade para cada grupo estudar e cantar uma música relacionada com o conteúdo estudado na Unidade 1 - Formas de governo e instituições políticas -, acompanhados de uma banda formada pelos próprios alunos da sala.

A professora relata que, apesar da turma ser bastante diversificada, não houve qualquer resistência por parte dos alunos. Ao contrário, mostraram-se dispostos a participar, como relatou a professora:

Após explicar a atividade, algumas mãos se levantaram - eram alunos dizendo que já tiveram bandas e que tocavam Guitarra e Baixo. Outros brincavam dizendo que iam fazer aulas de canto para se apresentarem. Não tínhamos um baterista, mas a banda já estava potencialmente montada.

Os alunos se organizaram trocando informações semanais com a professora nos dias de aula e estabelecendo contatos via e-mail. Verificaram que a união dos supostos músicos da sala acarretaria em uma banda e por esse motivo decidiram que, após a seleção das músicas, a banda ensaiaria a parte instrumental,

fora do horário de aula, antes do início do ensaio, com os grupos de alunos que seriam os cantores das letras.

As músicas, costumeiramente trabalhadas em sala pela docente na respectiva disciplina, sempre foram *Independência*, do Capital Inicial, tematizando “Autoritarismo” e “Totalitarismo”, e *Até quando Esperar?*, do Plebe Rude, tematizando os conceitos de “Estado” e “Política”.

No entanto, no ano de 2007 houve a sugestão de um aluno para serem incluídas outras três músicas: *Fátima*, do Capital Inicial, *Toda forma de Poder* dos Engenheiros do Hawaii e *Proteção*, do Plebe Rude. Tais sugestões foram aceitas pela professora. Para definição de qual grupo cantaria cada música, foi feito um sorteio entre os alunos.

Diante do repertório selecionado, um dos alunos se indignou por não haver nenhuma música do compositor Chico Buarque para relacionar com a época da Ditadura Militar no Brasil.

A professora parabenizou a lembrança do aluno, já que tais letras eram excelentes para relacionar com o tema proposto, mas argumentou que “embora fossem letras excelentes para estudar política, as músicas deveriam ter um ritmo e uma intensidade específicas, e as músicas mais lentas e tristes não motivariam alunos mais jovens.”

Observa-se que a opção de estilo musical da docente foi pelo *rock*, mas, certamente, não foi uma mera coincidência.

O *rock* é uma forma de movimento social, define moda, comportamentos, serve como forma de contestação política, ou seja, “é capaz de pensar, criticar e narrar a realidade social. O *rock* mostra, com sua criatividade, a capacidade que a sociedade tem de oferecer alternativas a modelos tidos como únicos” (SIMON, 2006, p. 14).

Os ensaios com a banda e os alunos cantores foram todos realizados em horários extraclasse e ficou totalmente sob a responsabilidade dos alunos. Houve inclusive um dia em que a professora comunicou antecipadamente que não poderia comparecer à aula. Os alunos se organizaram e solicitaram um espaço na instituição para uma espécie de ensaio geral, sendo exigida a presença de todos.

A apresentação ocorreu na primeira quinzena de abril de 2007 em um espaço alternativo da instituição denominado Pub-Café e que é utilizado para integração dos alunos, apresentações culturais, entre outras atividades.

Os alunos se cotizaram para o aluguel dos aparelhos de som utilizados na apresentação e ainda conseguiram a participação de um músico profissional, de fora da instituição, para integrar a banda.

A instituição disponibilizou uma câmera de filmagem e equipamento de registro sonoro, que ficou sob responsabilidade de dois estagiários do curso de Direito. Eles acompanharam o evento com fins de registro para publicação no *site* da Revista do curso.

Um outro aluno gravou todas as apresentações em MD para depois organizarem a produção de um *clip* junto à central de mídia da instituição, pois o funcionário, da própria instituição de ensino, responsável pela ilha de edições, gentilmente disse que se disporia a trabalhar na edição da atividade desenvolvida pelos alunos do primeiro semestre de Direito.

As músicas foram todas muito bem executadas e o suposto show começou e terminou com a música “Até quando Esperar?”, letra que virou uma espécie de trilha sonora da turma.

Na prova do 1º bimestre, a professora também elaborou uma questão em que os alunos pudessem estabelecer a relação entre a letra da música e o conteúdo da Unidade 1, como demonstram os exemplos:

#### **1. Associe a letra abaixo ao conceito de *política*:**

Não é nossa culpa nascemos já com uma bênção,  
mas isso não é desculpa pela má distribuição.  
Com tanta riqueza por aí onde é que está, cadê sua fração? (BIS)  
E cadê a esmola que nós damos sem perceber,  
que aquele abençoado poderia ter sido você.  
Com tanta riqueza por aí onde é que está, cadê sua fração? (BIS)  
Até quando esperar, a plebe ajoelhar esperando ajuda de Deus? (BIS)  
Posso vigiar teu carro, te pedir trocados, engraxar seus sapatos.(BIS)  
Sei, não é nossa culpa nascemos já com uma bênção,  
mas isso não é desculpa pela má distribuição.  
Com tanta riqueza por aí onde é que está, cadê sua fração?  
Até quando esperar, a plebe ajoelhar esperando ajuda de Deus?  
Até quando esperar, a plebe ajoelhar esperando ajuda do divino Deus?  
(Até quando esperar – Plebe Rude)

## 2. Associe a letra abaixo ao *coronelismo*

Vocês esperam uma intervenção divina  
 Mas não sabem que o tempo agora está contra vocês  
 Vocês se perdem no meio de tanto medo  
 De não conseguir dinheiro pra comprar sem se vender  
 E vocês armam seus esquemas ilusórios  
 Continuam só fingindo que o mundo ninguém fez  
 Mas acontece que tudo tem começo  
 Se começa um dia acaba, eu tenho pena de vocês  
 E as ameaças de ataque nuclear  
 Bombas de neutrons não foi Deus quem fez  
 Alguém, alguém um dia vai se vingar  
 Vocês são vermes, pensam que são reis  
 Não quero ser como vocês

Eu não preciso mais  
 Eu já sei o que eu tenho que saber  
 E agora tanto faz  
 Três crianças sem dinheiro e sem moral  
 Não ouviram a voz suave que era uma lágrima  
 E se esqueceram de avisar pra todo mundo  
 Ela talvez tivesse um nome e era: Fátima  
 E de repente o vinho virou água  
 E a ferida não cicatrizou  
 E o limpo se sujou  
 E no terceiro dia ninguém ressuscitou  
 (Capital Inicial – Fátima)

Observa-se que as alternativas para contribuir e diversificar o aprendizado dos alunos são extremamente variadas. A disposição do docente em criar ou buscar novas possibilidades é que ensejará um dia a dia acadêmico mais dinâmico e participativo.

De acordo com Warat (2006, p.13):

A relação entre arte, docência e teoria permitem antever a emergência de novas concepções de ensino e aprendizagem. Uma educação integral que permita transcender os estreitos limites formais e a obsessão informativa. Aqui podemos indicar outro caminho: através da união entre arte e pedagogia na aprendizagem do Direito, podemos vislumbrar o surgimento de uma nova concepção do Direito que possa ir além do normativismo, refiro-me a uma concepção emancipatória do Direito.

Esse trabalho com música, por exemplo, propiciou a união da turma, o comprometimento e a autonomia na organização dos ensaios e da própria apresentação, o desenvolvimento da percepção, de habilidades musicais e a possibilidade de relacionar os problemas políticos e sociais com letras de músicas

que retratam a realidade nacional. Os alunos ainda tiveram a oportunidade de exercitar o raciocínio e a reflexão para elaboração das respostas das perguntas exemplificadas anteriormente, a visão crítica, o domínio de conceitos, entre vários outros benefícios que podem ser constatados.

O relato demonstrou que as alternativas para o ensino do Direito podem ser simples, independentes de apoios institucionais, e resultar em sucesso e ganho para alunos e professores.

### **2.3.5 Aula expositiva: por que não?**

A pesquisa de campo realizada com os professores do curso de Direito demonstrou que todos utilizam a aula expositiva como recurso metodológico.

Assim, em que pese não seja realizada uma análise da aplicação prática da aula expositiva, como nos itens anteriores, pareceu-nos importante tecer algumas considerações a respeito dessa estratégia de ensino.

A grande incidência das aulas expositivas nos cursos de graduação pode ser justificada por fatores econômicos e administrativos, mas também por fatores pedagógicos como facilidade de se atingir um grande número de ouvintes, possibilidade da modalidade de ensino ser adaptada a diferentes públicos, rapidez e possibilidade de ênfase maior na apresentação do conteúdo, entre outros fatores.

O objetivo não é apresentar inovações, mas demonstrar que a aula expositiva, além de poder ser mais bem aproveitada no cotidiano da sala de aula, também pode contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades descritas na Resolução 09/04, quando utilizada adequadamente.

Isso porque se deve atentar que a “aula expositiva só é eficiente quando é bem planejada e executada mediante a observância de princípios e técnicas de ensino” (GIL, 2006, p. 134-135).

Uma alternativa para transformar a aula expositiva em estratégia de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno é dar-lhe uma dimensão dialógica.

De acordo com Freire e Guimarães (1982), essa modalidade de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências.

No dizer de Lopes (1991, p. 43), “a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado”.

O fundamento dessa dimensão é que “somente partindo do concreto é possível chegar a uma compreensão rigorosa da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986).

Ao atentar para as considerações a respeito da aula dialógica, observa-se que ela deve estar intimamente relacionada com a realidade vivenciada pelo aluno, cabendo ao professor convidá-lo para estabelecer a relação entre as experiências vividas e o novo conteúdo que se apresenta em sala de aula. Dessa forma, professor e aluno podem obter uma compreensão crítica e ao mesmo tempo científica dessa realidade.

Considerando a dimensão instrumental da aula expositiva dialógica, é possível constatar dois principais elementos que são desencadeadores desse processo entre professor e alunos. O primeiro deles é a problematização.

Para Lopes (1991, p. 43), problematizar significa “questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e idéias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a solução”.

Nesse sentido, a problematização na aula expositiva dialógica visa a estimular os alunos a levantar problemas e a identificar as respectivas alternativas de solução, levando-os à reelaboração e produção de conhecimentos.

Por meio da problematização, o conteúdo apresentado pelo professor poderá ser contestado e redescoberto pelos alunos, ou seja, ensejará uma percepção crítica da realidade, eliminando a passividade e a simples memorização.

Outro elemento dinamizador da aula é a pergunta. Perguntar é interrogar, questionar, é querer saber um algo a mais daquilo que está sendo informado, aliás, “é a partir da vontade em querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido” (LOPES, 1991, p. 44).

Cabe esclarecer que não é a simples fórmula *pergunta e resposta* que irá propiciar a transformação da aula em dialógica.

Para que o processo de perguntar seja um elemento dinamizador na aula, ele precisa ser realizado de forma mais profunda. Ele deve proporcionar “uma troca de conhecimentos em que professor e alunos reaprendam por intermédio da descoberta coletiva de novas interpretações do saber sistematizado (LOPES, 1991, p. 44)”.

De outro lado, significa que um professor não pode bloquear a curiosidade de seus alunos, ou seja, não deve desconsiderar uma pergunta em aula, mesmo que ela possa parecer ingênua ou despropositada.

Isso porque a aula universitária deve ser entendida como:

[...] *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 175)

O professor deve incentivar a produção do conhecimento. Ao perceber uma pergunta mal formulada, deve ajudar o aluno a refazer a pergunta, pois essa atitude o educa a aprender a perguntar, consoante Lopes (1991, p. 44).

Diante da estimulação do ato de perguntar e da problematização das questões apresentadas em sala de aula, o aluno, além do pensamento crítico estimulado, também consegue estabelecer uma maior interação com a realidade, já que ele estará realizando a construção do conhecimento mediante a relação direta entre a fundamentação teórica e os problemas reais.

Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 177) dizem que:

Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria.

Sob o aspecto da relação professor-alunos, poder-se-ia imaginar a supressão da diretividade do professor na aula dialógica, mas essa visão é equivocada.

A autoridade do professor prevista nas aulas tradicionais é trocada por uma concepção mais democrática do saber. O professor continua sendo o

sujeito que domina o conhecimento, mas dá ao conteúdo um caráter democrático, uma vez que a forma de apresentar o saber é compartilhada com os alunos.

Essa nova relação com o conhecimento, propiciadora de uma relação pedagógica mais cooperativa, faz com que o saber seja trabalhado de forma solidária e não simplesmente transmitido e apropriado linearmente. A relação pedagógica é entendida como relação social a partir do momento em que alunos e professores se transformam em protagonistas.

Segundo Veiga, Resende e Fonseca (2006, p. 179-80):

O aluno é protagonista porque passa a ser o sujeito da aprendizagem e, por isso, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamenta para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. O professor é protagonista porque é ele que faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos.

Pode-se dizer também que o professor, ao reduzir os mecanismos de controle, estimula a participação e a iniciativa dos alunos, características essas essenciais para um futuro profissional.

O fato é que, ao adotar a aula expositiva dialógica como estratégia de ensino, o professor estará praticando uma educação transformadora na medida em que, no dizer de Lopes (1991, p. 45):

[...] favorece a compreensão dos determinantes sociais da educação porque permite o questionamento; ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de conhecimentos, favorece sua análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos; elimina a relação pedagógica autoritária; valoriza a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos; estimula o pensamento crítico dos alunos por meio de questionamentos e problematizações.

Observa-se, então, que a questão não está em rotular a aula expositiva como uma estratégia tradicional e rejeitá-la como técnica de ensino. Ao contrário, por meio de uma perspectiva crítica que transforme a aula em um momento de favorecimento do diálogo, capaz de considerar os interesses e experiências dos estudantes, a aula será dinâmica, transformadora e estimuladora do pensamento crítico dos alunos.

### 2.3.6 Qual o sentido dessa abordagem?

As estratégias de ensino apresentadas, pelas suas características, levam a acreditar que é possível realizar um trabalho docente sério e comprometido politicamente com os alunos e com a sociedade.

A possibilidade de, por meio delas, estabelecer-se uma relação com a realidade, vem ao encontro do redimensionamento do perfil do bacharel dos cursos de Direito, ou seja, a busca por uma *práxis* formativa com acento humanístico, retomando a antiga e íntima relação do Direito com os fatos sociais.

As formas de ensinar apresentadas, aliadas a essa concepção, colocam o futuro profissional do Direito em contato com problemas reais, com questões que ele terá de enfrentar durante o exercício profissional e que, ao mesmo tempo, possibilitam desenvolver uma postura ética e sensível.

Observou-se, por esta investigação, a necessidade de convicção dos professores no desempenho do magistério. Os docentes precisam de disposição e criatividade para o exercício de novas formas de ensinar. Por isso, há necessidade de uma constante busca de estratégias de ensino diferenciadas, capazes de impulsionar os alunos a descobrirem e construir novos conhecimentos.

No que se refere à adoção de técnicas de ensino, Lopes (1991, p.46) afirma:

[...] o professor preocupado com a aprendizagem de seus alunos deve estar sempre empenhado em utilizar procedimentos que se mostrem eficientes nesse propósito. Tais procedimentos situar-se-ão para além das classificações teóricas, importando apenas que se mostrem facilitadoras da integração entre o conteúdo em estudo e as experiências e conhecimentos prévios dos alunos.

Nesse sentido, acredita-se que a mudança do ensino do Direito só se dará com a alteração de antigas concepções dos próprios docentes. Isso porque os professores ainda são os atores que conduzem o processo de ensino e aprendizagem. São eles que atribuem um caráter crítico ou tradicional às aulas, inculcando os alunos a caminhar pela direção apresentada pelo docente.

Não se pretende eximir os estudantes dos deveres existentes no processo educacional, mas, certamente, há uma maior responsabilidade dos professores.

Pensando assim, ressalta-se a importância da formação pedagógica dos docentes quando se estabelece a relação entre a prática pedagógica e profissional que se pretende formar nos cursos de graduação em Direito.

De fato, não basta alterar as diretrizes curriculares se os atores envolvidos no processo educacional permanecem atrelados a uma concepção pedagógica do passado.

Daí que as estratégias aqui descritas apresentam-se como portadoras da esperança e ao mesmo tempo da crença de que existem profissionais empenhados em conferir uma nova feição ao ensino do Direito.

Há estudiosos imbuídos em desenvolver estratégias pedagógicas capazes de contribuir para que os futuros bacharéis possam compreender, na interpretação e aplicação do Direito, os fenômenos políticos, sociais, econômicos e subjetivos presentes no cenário atual.

É importante ressaltar que há inúmeras outras estratégias de ensino disponíveis que podem atender o mesmo objetivo, apresentando vantagens e limitações, e que valeria a pena experimentar.

**PARTE III**

**UM NOVO TEMPO  
PARA O ENSINO DO DIREITO**

### 3 REFLEXÃO FINAL

A utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez possibilitou o início do presente estudo com a Observação da Realidade.

A realidade apreciada, problematizada em relação aos aspectos pedagógicos do ensino do Direito, detectou que alguns aspectos continuam necessitando de reflexão: a questão da permanência do dogmatismo, a ausência de formação didático-pedagógica dos docentes, a visão conteudista, o problema da relação professor aluno e a nova função do profissional do Direito foram os elementos encontrados com maior incidência.

A recente alteração das Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Direito, pela Resolução nº 09/2004, também foi preponderante para a retomada da discussão da formação do futuro profissional da área. Em outras palavras, passou-se a questionar quais mecanismos deveriam ser utilizados para que se obtivesse a formação profissional apregoada pela nova regulamentação do curso.

Diante da necessidade de buscar novas informações capazes de esclarecer a estagnação atual do ensino do Direito, elegeu-se como problema para investigação: Quais metodologias têm sido utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e que influências elas podem acarretar na formação do profissional do Direito na perspectiva de uma atuação socialmente responsável?

Foi almejando encontrar respostas a esse problema que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Pretendeu-se, na etapa da teorização, por meio do estudo dos três pontos-chave definidos para o estudo, buscar a justificativa pela qual alguns problemas metodológicos ainda permanecem no meio acadêmico do ensino do Direito.

O aprofundamento das características metodológicas históricas do curso de Direito confirmou que há muito tempo se busca um ensino desvinculado das raízes dogmático-positivistas e, em que pese as alterações legislativas, o cotidiano da sala de aula, efetivamente, sofreu pequenas alterações entre o período de criação dos cursos de Direito e os dias atuais.

Uma das razões para essa desvinculação das regulamentações legais estabelecidas para os cursos de Direito e da realidade vivenciada nas aulas de graduação parece estar justificada no Exame de Ordem.

Considerando que, até a presente data, a maioria das questões elaboradas para as provas continua sendo de verificação de conhecimentos técnicos e que o exercício profissional depende de aprovação na OAB, parece lógico que as instituições educacionais mantenham um padrão de ensino que venha a atender à exigência primeira de todo graduado em Direito, ou seja, a aprovação no exame de Ordem.

Dessa forma, uma formação mais humanística, como determina a Resolução nº 09/2004, responsável pelas Diretrizes Curriculares do curso, exige colaboração e empenho de todos os atores envolvidos no processo de formação do futuro profissional, inclusive da OAB.

Ademais, a própria Resolução remete à conclusão de que o profissional do Direito não pode mais pretender se enclausurar no mundo normativo, essencialmente técnico, e com lições exclusivamente jurídicas.

É pacífico que não há mais conhecimento isolado. O formando em Direito, no exercício de sua atividade profissional, estará em contato com problemas sociais que envolvem não apenas questões jurídicas mas também econômicas, sociais, filosóficas, e precisa estar preparado para enfrentar essa nova realidade.

Aliado aos fatores anteriores, torna-se evidente que a formação do bacharel em Direito deve ser pautada em uma postura humanística, culturalista e valorativa.

De fato, é extremamente relevante que o novo profissional do Direito encontre-se contextualizado com os problemas que permeiam o país e que consiga estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e a realidade social.

Ao estabelecer uma formação baseada em habilidades e competências, a Resolução nº 09/2004 evidenciou que o novo profissional da área jurídica não deve atuar somente como operador do Direito, mas como um verdadeiro agente do Direito, pois não deve apenas manipulá-lo, como também transformá-lo, por meio de sua ação.

Colocado de outra maneira, surge um momento de construção de um novo profissional do Direito, um bacharel capaz de ser autônomo, atuante e que, ao mesmo tempo, preocupe-se com o outro.

É para colaborar com a construção desse novo agente do Direito que surgem as estratégias de ensino participativas, formas de ensinar que, além de se preocuparem com o conteúdo, também estão atentas ao desenvolvimento de habilidades e competências.

A descrição e análise de algumas dessas estratégias possibilitou confirmar que um modo de ensinar diferenciado pode colaborar com a formação de profissionais verdadeiramente atuantes, preocupados com o outro, e em contribuir com a melhoria das condições sociais do país.

Assim, almejando que o futuro profissional do Direito seja capaz de atuar de forma responsável e eficaz, bem como de interagir e intervir nos novos fatos e nos novos valores presentes na sociedade, torna-se possível apresentar, a seguir, algumas hipóteses de solução.

### **3.1 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO**

Trata-se da quarta etapa da metodologia da problematização, cujo objetivo é apresentar possíveis alternativas para responder ao problema investigado.

Considerando que o estudo desenvolvido deve servir de base para a transformação da parcela da realidade tomada como foco do estudo, essa é a etapa em que devem ser pensadas e apontadas formas inovadoras de tratar o problema estudado, seja para superá-lo, seja para encaminhar passos em direção à sua solução.

Conforme Berbel (1995, p. 15):

Esta é uma etapa em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Se os procedimentos comuns, se os padrões já conhecidos permitem a existência do problema, é preciso pensar e agir de modo inovador, para provocar a sua superação (ou solução).

Como primeira hipótese de solução, parece ser primordial a divulgação do trabalho aos docentes e discentes que contribuiram com a pesquisa.

Essa seria uma forma efetiva de retorno à parcela da realidade pesquisada, demonstrando aos atores envolvidos no processo suas respectivas contribuições.

Os docentes seriam provocados a refletir acerca do próprio modo de ensinar, e os alunos refletiriam a respeito da amplitude de sua própria formação.

Compartilhar a pesquisa com os colegas que vivenciam a mesma realidade também pode ser importante para a reflexão contínua a respeito do problema objeto de estudo. Diante do resultado da pesquisa, os outros colegas podem se sentir incentivados a contribuir, por meio de críticas à pesquisa, ao próprio sistema educacional ou com o relato de novas estratégias de ensino em situações em que as questões pedagógicas são tratadas na Instituição.

A divulgação da pesquisa no meio jurídico, com publicações escritas em revistas e periódicos ou com apresentações orais em eventos, torna-se primordial para conferir ampla divulgação do trabalho.

Quanto maior a publicidade alcançada pelo estudo, maior o número das pessoas da área que estarão aptas a contribuir com a discussão ou com a reflexão a respeito do assunto.

Outra proposta, de uma forma de sensibilização de um número cada vez maior de pessoas envolvidas na área, em relação ao papel social a ser desempenhado pelo futuro profissional do Direito, seria a entrega de um exemplar da pesquisa para as Comissões do Exame de Ordem e do Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Interessante também seria a entrega de um exemplar para a própria Direção Acadêmica e Direção Geral da instituição educacional na qual a autora exerce atividade profissional, com intuito de alertar para que as futuras coordenações do curso de Direito mantenham o direcionamento estabelecido no projeto pedagógico, ou seja, uma formação humanística.

O relato da experiência e os resultados da pesquisa em uma das Semanas Pedagógicas do curso de Direito da instituição da autora também poderia ser uma das hipóteses de solução, considerando que é um momento em que os professores e coordenadores se disponibilizam a tratar exclusivamente de questões pedagógicas.

A persistência da autora na utilização de estratégias de ensino participativas também representaria uma alternativa para contribuir com os alunos, beneficiários imediatos; com os professores, que poderiam se sentir incentivados a

colaborar e de uma forma mais distante, com a sociedade, receptora de profissionais mais capacitados.

Há que se considerar também, num âmbito mais amplo, a necessidade de se exigir um conhecimento pedagógico específico dos profissionais interessados em exercer a docência nos cursos de graduação em Direito. Afinal, se há uma íntima relação entre a metodologia utilizada em sala de aula e o tipo de profissional que se pretende formar, os docentes que irão desenvolver o processo de ensino e aprendizagem precisam estar tecnicamente preparados para utilizar diferentes estratégias de ensino, pois fica incongruente pensar em mudanças ou em variações metodológicas, se falta conhecimento do assunto.

Essas são algumas alternativas de hipóteses de solução que, se levadas a efeito, podem contribuir para, pelo menos, amenizar o problema proposto no âmbito pedagógico.

Certamente, há outras alternativas relevantes, que não foram explicitadas, e que também podem repercutir para a solução do problema: como investimentos das instituições de ensino no aperfeiçoamento acadêmico dos seus professores, uma melhora das condições salariais e a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Direito, oportunidade em que o papel social do profissional a ser formado poderia ser enfatizado.

Além desses possíveis contatos, ainda poderão surgir muitas outras idéias, propostas e sugestões com o intuito de transformar a realidade do ensino do Direito.

### **3.2 APLICAÇÃO À REALIDADE**

Essa quinta e última etapa da Metodologia da Problematização é caracterizada pela intervenção na realidade.

É a etapa da prática, da realização das hipóteses de solução mais viáveis e factíveis. Trata-se do momento em que o pesquisador se disponibiliza a realizar uma ação social transformadora e intervencionista, manejando situações associadas à solução do problema.

Berbel (1995, p. 16) esclarece:

O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo no contexto a partir do qual teve origem o problema. A aplicação permite fixar as soluções geradas pelo grupo. Temos aprendido que no mínimo, os alunos podem e devem dar um retorno do estudo para os outros sujeitos envolvidos na realidade estudada, informando-os, ou seja: socializando o conhecimento produzido.

Com essa finalidade, entre as hipóteses de solução elencadas, o comprometimento será com aquelas que dependem mais diretamente da atuação da autora.

O resultado do trabalho será divulgado para os atores participantes da pesquisa, discentes e docentes de cursos de graduação em Direito. O resultado da pesquisa será divulgado em eventos direcionados para o estudo do ensino do Direito.

Do presente texto, serão elaborados artigos para publicação em periódicos e revistas da área, objetivando, além da divulgação dos resultados, a provocação de novas reflexões sobre o tema.

Assume-se também o compromisso de disponibilizar o resultado da pesquisa para a Direção Acadêmica, a coordenação e o corpo docente do curso de graduação em Direito, no qual a autora atua como docente.

Por fim, reitera-se o comprometimento de continuar exercitando estratégias de ensino diferenciadas na prática docente, com o intuito de colaborar com a formação dos futuros profissionais do Direito.

De fato, o retorno à realidade pesquisada evidencia a intencionalidade de contribuir em algum grau com a realidade observada, para provocar uma reflexão contínua e sugerir alternativas diretamente associadas à essência do problema estudado.

Assim, nesse momento, completa-se o Arco de Maguerez, mas permanece a possibilidade de novas pesquisas ou o início de outros arcos, considerando que das reflexões dos resultados apresentados poderão surgir muitos outros estudos.

## **O Significado da Investigação Realizada**

O objetivo geral da pesquisa foi refletir criticamente a respeito da metodologia do ensino de Direito, visando a contribuir para a discussão e a construção do conhecimento na área.

Para satisfazer essa proposta inicial, optou-se pela Metodologia da Problematização, justamente pelo fato de ela partir da realidade e retornar com uma resposta à realidade - uma resposta informada, refletida e intencionalmente transformadora.

Aliás, foi interessante observar que a discussão a respeito da “realidade” permeou todo o trabalho, seja por meio da metodologia de pesquisa, na eleição de um problema decorrente de situações reais, seja na preocupação de discutir uma formação do profissional do Direito condizente com as demandas atuais, na busca de estratégias de ensino que já tivessem sido experimentadas ou até mesmo na constatação de que tais formas de ensinar estabeleceram relação direta com uma atuação profissional preocupada com a alteração do presente contexto social.

Da análise realizada, constatou-se que a alteração do atual panorama do ensino do Direito somente será possível a partir da união de esforços em uma única direção. Os atores envolvidos no processo de formação desse profissional precisam se conscientizar de que o discurso deve ser unívoco e aliado à prática.

Significa que, ao considerar a exigência de uma formação mais crítica e humanizada, é vital a sintonia entre os discentes, os docentes, as instituições de ensino por meio dos seus respectivos projetos pedagógicos e a Ordem dos Advogados do Brasil, por exemplo, com o exame de ordem.

No âmbito da sala de aula, procurou-se evidenciar a responsabilidade da atuação docente. Não há como negar a repercussão da metodologia utilizada em sala de aula na formação do futuro profissional da área. O cotidiano da sala de aula, vivenciado pelo aluno, refletirá em um tipo de profissional específico.

Nesse sentido, a busca de estratégias participativas deve continuar. Acredita-se que a inserção do estudante em um contexto social real é uma das alternativas mais enriquecedoras na formação desse profissional, uma vez que

propicia o desenvolvimento de habilidades e competências não suscitadas no ambiente tradicional da sala de aula.

O surgimento de um profissional do Direito mais humanizado e politizado depende de um contato direto dos estudantes com os problemas e conflitos da realidade, do contexto social que o espera como futuro profissional.

Em suma, ainda há esperança para o ensino do Direito. E, com certeza, a sala de aula, no sentido amplo, continua sendo o local mais enriquecedor e propício para as mudanças necessárias.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. **A crise da advocacia no Brasil: diagnósticos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

\_\_\_\_\_. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

\_\_\_\_\_. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: OAB. Conselho Federal. **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 35 – 55.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da Problematização aplicada a situações de Ensino Superior**. Ci. Soc./Hum., Londrina, v.16, n. 2., out./1995.

\_\_\_\_\_. A Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o Plano da *Práxis*. In **Revista Semina**, Londrina- PR., v. 17, p. 7-17, 1996.

\_\_\_\_\_. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N (org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1999. p. 1 – 28.

\_\_\_\_\_. A metodologia da problematização: um novo desafio para as licenciaturas. In: BERBEL, N. A. N (org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1999. p. 193 – 196.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre questões de ensino na universidade: as conversas continuam**. Londrina: Eduel, 2000.

\_\_\_\_\_. O problema de estudo na metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 125 – 128.

BITTAR, E. C. B. **Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino jurídico na pós-modernidade. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 11 – 22, 2005.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Grupo de trabalho MEC-OAB. **Relatório Final**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/grupodetrabalhomecoab.pdf>> Acesso em 23 de março de 2006.

CASOTECA Latino Americana de Direito e Política Pública. Disponível em:<[www.gvdireito.com.br/casoteca/homeCasoteca.htm](http://www.gvdireito.com.br/casoteca/homeCasoteca.htm)>. Acesso em: 05 de mar. de 2007.

CARLINI, A. L. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 13 – 22, 2004.

\_\_\_\_\_. Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 227 – 236, 2005.

CARNELUTTI, F. **Metodologia do direito**. Tradução de: Francisco Fernandes de Araújo. Campinas: Bookseller, 2000.

CARVALHO, M. A. V. de. Relação professor aluno: fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem. **SEMINA**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 57 – 65, out. 1992.

CARVALHO, G. M. G. de. Responsabilidade social no ensino superior provado: alguns elementos para reflexão. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p. 55 - 58.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. SP: Cortez, 1991.

CURSOS de direito mais jovens foram excluídos. **Correio da Bahia**, Salvador, 19 de janeiro de 2007, p. 12.

FARIA, J. E. C. O. O poder Judiciário no Brasil : paradoxos, desafios e alternativas. Serie Monografias do Cej, v. 3, p. 1-88, 1996.

FELIPPE, D. J. **Dicionário Jurídico de Bolso**. 7.ed. São Paulo: Julex Livros Ltda, 1993.

FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, v. 1.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.

GARCIA, L. A. M. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** [online] Disponível em: <[http://64.233.169.104/search?q=cache:42XCS2jLD\\_MJ:www.cereja.org.br/pdf/20050112\\_competencias.pdf+Garcia+Compet%C3%AAs+e+Habilidades&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br&lr=lang\\_pt](http://64.233.169.104/search?q=cache:42XCS2jLD_MJ:www.cereja.org.br/pdf/20050112_competencias.pdf+Garcia+Compet%C3%AAs+e+Habilidades&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br&lr=lang_pt)>. Acesso em 13 de março de 2007.

GIANNOTTI, S. M. **Habilidades e Competências**. In: BERBEL, N. A. N. (org.). Reflexões sobre Questões de Ensino na Universidade: as conversas continuam...Londrina: Editora UEL, 2000.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Positivo, 2003.

JUNQUEIRA, E. B. Diretrizes curriculares para os cursos de Direito. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, n. 22, 1998. p. 51.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. A. (org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não?. Campinas: Papirus, 1991. p. 35 - 48.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARCHESE, F. **A crise do Ensino Jurídico no Brasil e as Possíveis Contribuições da Educação Geral**. Campinas, 2006, 263 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pós-Graduação em Direito da Universidade Estadual de Campinas.

MARTINS, A. L.; BARBURY, H. **Arcadas**: história da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. São Paulo: Companhia Melhoramentos/Alternativa, 1999.

MARTINEZ, S. R. **Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico**. Disponível em: <[www.ensinojuridico.pro.br/pdf/artigo-praxis-jussapiens.pdf](http://www.ensinojuridico.pro.br/pdf/artigo-praxis-jussapiens.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2006.

MEDINA, P. R. de G. OAB recomenda: selo de qualidade é premiação que OAB dá a faculdade. **Consultor Jurídico**. Disponível em: <[www.conjur.com.br](http://www.conjur.com.br)>. Acesso em: 25 jan. 2007.

MELO FILHO, A. **Metodologia do ensino jurídico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

\_\_\_\_\_. Ensino e raciocínio jurídico. **Revista da Faculdade de Direito Federal do Ceará**, Fortaleza, n. 25, p. 105-117, jan.-jun. 1984.

\_\_\_\_\_. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, 2000. p. 37 – 49.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda**: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB, 2001.

NALINI, J. R. *et al.* **Formação Jurídica**. São Paulo: RT, 1999.

OAB RECOMENDA 2007: por um ensino de qualidade. Org. Aline Machado Costa Timm. 3. ed. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2007.

OAB. Comissão de Ensino Jurídico. **Ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico:** novas diretrizes curriculares. Brasília: OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico:** diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensino Jurídico:** o futuro da universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, 2006.

OLIVEIRA, A. M. de. **Ensino jurídico:** diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2004.

OLIVEIRA, G. A. B. L. de. O ensino do direito e o raciocínio jurídico. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores.** Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 109 – 114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO, I. da F. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação:** construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

REALE JÚNIOR, M. Tradições culturais e interdisciplinariedade na formação do advogado. *In Revista dos Tribunais*, ano 67, junho, vol, 512, 1978, p. 300.

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

SANTOS, A. L. L. dos. **Ensino Jurídico:** uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, B. S.; BEVILACQUA, A. C. **Algumas considerações sobre a prática pedagógica no curso de Direito.** [on line] Disponível na Internet via WWW.URL: <<http://www.urcamp.tche.br/site/campi/saogabriel/consideracoesdireito.html> > Acesso em 17 de agosto de 2006.

SIMON, H. S. Rock, o Direito e o moderno. **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.** Constituição e Democracia. Brasília: UNB, outubro de 2006, p. 14.

SOUZA JÚNIOR, J. G. de. Movimentos sociais e práticas instituintes de direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil. In: OAB. Conselho Federal. **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 123 – 144.

TAGLIAVINI, J. V. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinariedade e aprendizado por problemas. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 205 – 228, 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Constituição & Democracia**. Os novos caminhos da Arte e do Direito. Brasília: UNB, outubro de 2006.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 17.ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. Aula universitária e Inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 161 – 191.

VENTURA, D. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

VERAS, M. Ensino Jurídico: questões silentes. **Constituição e Democracia**, Brasília, janeiro e fevereiro de 2007, p. 06.

WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WARAT, L. A. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. v. 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**. Constituição e Democracia. Brasília: UNB, outubro de 2006, p. 13.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRÃO, P.; TORELLY, M. D. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 83 – 106, 2005.

ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 4.ed. São Paulo: MG, 1985.

ADEODATO, J. M. Advogado em construção. In: OAB. Conselho Federal. **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 145 – 154.

\_\_\_\_\_. Formação jurídica docente: conhecimento, atitudes, operacionalização. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, 2000. p. 67 – 88.

AFONSO, T. M. F. M. Aula operatória no ensino do direito: a descoberta do conhecimento jurídico. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 299 – 309, 2004.

ALMEIDA, E. de S. e. Extensão: a dimensão ética nas instituições de ensino superior. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 81 - 90, 2003.

ALMEIDA JÚNIOR, F. F. de. Teoria e prática no ensino jurídico: um dilema nas salas de aula. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 171 – 180, 2004.

ALVES, E. C. **A atuação do profissional do direito na atualidade**. Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/dspace/handle/2011/35>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

ALVES, E. L. Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 129 – 134, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A; MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

CAPELLARI, E. et PRANDO, F. C. de M. (orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

CERQUEIRA, D. T. de. Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 117 – 128, 2005.

COLAÇO, T. L. A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 165 – 172, 2005.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**: editora. Rio de Janeiro, nº 29, mai./ago., p. 1-18, 2005.

DINIZ, D. C. P. Humanização: significado e decorrência na pedagogia de Paulo Freire. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 79 – 84.

DI SORDI, M. R. L. A responsabilidade social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p. 29 - 40.

FARIA, J. E (org.). **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

FERREIRA SOBRINHO, J. W. F. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Didática e aula em direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

FRAGALE FILHO, R. Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 39 – 52, 2005.

FREIBERGER, R. M. A inevitável e contínua reflexão sobre a didática. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 129 – 134.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAMA, M. Arte e direito começam a virar a página. **Constituição e Democracia**, Brasília, outubro de 2006, p. 12.

HOLANDA, A. P. A. de. Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 107 – 116, 2005.

JUNQUEIRA, E. B.; OLIVEIRA, L. (Org.) **Ou isto ou aquilo**: a sociologia jurídica nas faculdades de Direito. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.

LEITE, E. de O. **A metodologia jurídica**. 6.ed. rev., atu. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LÔBO, P. L. N. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, 2000. p. 147 – 162.

\_\_\_\_\_. Para preservar os padrões de qualidade do ensino jurídico. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 123 – 138, 2003.

LOPES, J. R. de L. **Direito e transformação social**: ensaio disciplinar das mudanças no direito. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

MACEDO, A. R. O papel social da Universidade. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p. 07 - 12.

MEDEIROS, F. L. F. de; CASTRO, K. C. F.; ALBUQUERQUE, L.; *et al.* Transdisciplinariedade e ensino do direito: a experiência do NEPAD1 da PUCRS. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 159 – 170, 2004.

MEDINA, P. R. de G. O ensino jurídico na literatura: testemunhos e críticas. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, 2000. p. 163 – 172.

\_\_\_\_\_. A OAB e os padrões de qualidade do ensino jurídico. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 29 – 40, 2003.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade social das instituições de educação superior por um ensino jurídico eficiente. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p. 73 - 82.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONREAL, E. N. **O direito como obstáculo à transformação social**. Tradução de: Géron Pereira dos Santos. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

MURICY, M. A crise da universidade pública e o ensino jurídico. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, 2000. p. 139 – 146.

NÉRICI, I. G. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

NEVES, L. de S. A interdisciplinariedade como um princípio para o ensino. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Reflexões sobre questões de ensino na universidade: as conversas continuam...** Londrina, PR: Ed. UEL, 2000.

PAVESI, N. Algumas considerações sobre o ato de ensinar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 121 – 124.

PEREIRA, C. R. D. A formação de competências e habilidades pelos professores. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 79 – 84.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, R. F. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. In: FACHIN, L. E. (coord.). **Repensando fundamentos do direito civil brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998. p. 211 – 254.

PINTO, A. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: OAB. Conselho Federal. **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 9 – 34.

PINTO, J. A. Autonomia universitária, sentimentos sociais e confrontos de qualidade do ensino jurídico. In: OAB. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, 2000. p. 89 – 116.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

\_\_\_\_\_ (org.). **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

\_\_\_\_\_. A ABEDI e as novas diretrizes curriculares para os cursos de direito. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 53 – 82, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 22.ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. S. da. Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 23 – 42, 2004.

SIMÕES, S. A. de S. O método do caso como alternativa para o ensino do direito no Brasil: virtudes, problemas e desafios. **Anuário Abedi**, Florianópolis, p. 279 – 298, 2004.

SCHWARTZMAN, J. Responsabilidade social no ensino superior. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p.47 - 54.

TACLA, M. T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: AB, 2002.

TODOROV, J. C. O conceito de responsabilidade social nos estabelecimentos de ensino superior. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior**. Ano 23, n. 34 (abr. 2005). Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. p. 41 - 46.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UNB**: ensino jurídico. Brasília: UNB, 1979.

VASCONCELOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N (org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999. p. 29 – 60.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ZITSCHER, H. C. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática (com exemplos do direito do consumidor e do direito civil). Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUESTÃO ELABORADA PARA 40 ALUNOS DO 4º SEMESTRE  
DE UM CURSO DE DIREITO NA FASE DA OBSERVAÇÃO DA  
REALIDADE**

1 Qual é a forma de ensinar que mais contribui para a sua aprendizagem?

**APÊNDICE B – QUESTÕES ELABORADAS PARA 60 ALUNOS DO 5º SEMESTRE DE UM CURSO DE DIREITO NA FASE DA TEORIZAÇÃO**

1. Do seu ponto de vista, qual o papel que o profissional do Direito deve desempenhar na sociedade atual?
  
2. Considerando a sua resposta na questão anterior, quais as formas de ensinar de seus professores que mais permitem perceber o papel do profissional do Direito?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (Termo acompanhando o instrumento aplicado aos alunos do 5º semestre de um curso de Direito - Apêndice B

**Prezados(as) Alunos(as),**

Estou desenvolvendo uma pesquisa de campo como parte da minha dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEL. A coleta de dados tem como objetivo conhecer e consolidar informações sobre práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos dos cursos de Direito.

Busco ainda, por meio das questões e de outros documentos, descrever e analisar algumas dessas práticas, em termos teóricos e práticos, pretendendo colaborar na construção do conhecimento na área da metodologia do ensino do Direito.

Garanto total sigilo de sua identidade e comprometo-me a utilizar suas informações, exclusivamente para fins acadêmicos, bem como garanto a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento.

Sua participação será muito importante para a realização desse trabalho.

Agradeço sua colaboração.

---

**Gisele Almeida Barrozo Leal de Oliveira**  
Mestranda em Educação  
Universidade Estadual de Londrina-PR.

Eu, aluno (a) abaixo assinado, estou ciente das informações supra referidas e concordo em colaborar com a pesquisa.

|    | <b>NOME DO ALUNO (A)</b> | <b>ASSINATURA</b> |
|----|--------------------------|-------------------|
| 1  |                          |                   |
| 2  |                          |                   |
| 3  |                          |                   |
| 4  |                          |                   |
| 5  |                          |                   |
| 6  |                          |                   |
| 7  |                          |                   |
| 8  |                          |                   |
| 9  |                          |                   |
| 10 |                          |                   |
| 11 |                          |                   |
| 12 |                          |                   |
| 13 |                          |                   |
| 14 |                          |                   |
| 15 |                          |                   |
| 16 |                          |                   |
| 17 |                          |                   |
| 18 |                          |                   |
| 19 |                          |                   |
| 20 |                          |                   |
| 21 |                          |                   |
| 22 |                          |                   |
| 23 |                          |                   |
| 24 |                          |                   |
| 25 |                          |                   |
| 26 |                          |                   |
| 27 |                          |                   |
| 28 |                          |                   |
| 29 |                          |                   |
| 30 |                          |                   |
| 31 |                          |                   |
| 32 |                          |                   |
| 33 |                          |                   |
| 34 |                          |                   |
| 35 |                          |                   |
| 36 |                          |                   |
| 37 |                          |                   |
| 38 |                          |                   |
| 39 |                          |                   |
| 40 |                          |                   |
| 41 |                          |                   |
| 42 |                          |                   |
| 43 |                          |                   |
| 44 |                          |                   |
| 45 |                          |                   |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 46 |  |  |
| 47 |  |  |
| 48 |  |  |
| 49 |  |  |
| 50 |  |  |
| 51 |  |  |
| 52 |  |  |
| 53 |  |  |
| 54 |  |  |
| 55 |  |  |
| 56 |  |  |
| 57 |  |  |
| 58 |  |  |
| 59 |  |  |
| 60 |  |  |

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE DIREITO NA ETAPA DA TEORIZAÇÃO

Prezado Professor (a),

Este questionário pretende contribuir com a pesquisa de campo que estou realizando a respeito das metodologias utilizadas no ensino do Direito.

Solicito a sua colaboração nas respostas das questões abaixo.

Caso queira continuar contribuindo com a pesquisa por meio de uma futura entrevista, favor deixar o seu nome e contato:

---

### IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Sexo ( ) F ( ) M

1. Qual a sua formação?

( ) Graduação em.....( ) Especialização em.....

( ) Mestrado em .....( ) Doutorado em.....

2. Tempo de magistério.....

3. Possui outra profissão? ( ) Não. ( ) Sim.

Qual?.....

4. Como e por que o professor iniciou a sua carreira docente?

---



---



---



---

5. O seu modo de ensinar foi alterado no decorrer da sua carreira docente? Poderia explicar?

---



---



---



---

**ATUAÇÃO NA SALA DE AULA**

**6.** Quais os resultados que o (a) professor (a) espera alcançar com os seus alunos ao final da sua disciplina?

---

---

---

---

---

**7.** Como o professor desenvolve as suas aulas? Qual é o seu modo de ensinar? (Aula expositiva, estudo de caso, estudo de texto, etc)

---

---

---

---

---

---

**8.** O que leva o (a) professor(a) a adotar a prática docente especificada na questão anterior? (Estudos teóricos, experiências anteriores, sugestões do apoio pedagógico. Que idéias estariam embasando a sua prática?)

---

---

---

---

---

---

**9.** A metodologia de ensino adotada pelo (a) professor (a) em sala de aula tem influência na formação que deseja para o profissional em Direito?

---

---

---

---

---

---

**10.** O professor acredita que o Direito pode contribuir para a transformação social? Em caso positivo, de que maneira? Em caso negativo, por quê?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Prezado(a) Professor(a),**

Estou desenvolvendo uma pesquisa de campo como parte da minha dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEL. A coleta de dados tem como objetivo conhecer e consolidar informações sobre práticas pedagógicas de professores atuantes nos cursos de Direito.

Busco ainda, por meio desse questionário e de outros documentos, descrever e analisar algumas dessas práticas, em termos teóricos e práticos, pretendendo colaborar na construção do conhecimento na área da metodologia do ensino do Direito.

Garanto total sigilo de sua identidade e comprometo-me a utilizar suas informações, exclusivamente para fins acadêmicos, bem como garanto a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento.

Sua participação será muito importante para a realização desse trabalho.

Agradeço sua colaboração.

---

**Gisele Almeida Barrozo Leal de Oliveira**  
Mestranda em Educação  
Universidade Estadual de Londrina-PR.

Eu, Prof.(a) \_\_\_\_\_, estou  
ciente das informações supra referidas e concordo em colaborar com esta pesquisa.

---

**Assinatura**

**ANEXOS**

**ANEXO A – RESULTADO OAB RECOMENDA 2001****LISTA DOS CURSOS RECOMENDADOS PELA OAB****Alagoas**

Universidade Federal de Alagoas

**Amazonas**

Universidade do Amazonas

**Bahia**

Universidade Federal da Bahia

**Ceará**

Universidade Federal do Ceará

**Distrito Federal**

Universidade de Brasília

Centro de Ensino Unificado de Brasília

**Espírito Santo**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Maranhão**

Universidade Federal do Maranhão

**Mato Grosso**

Universidade Federal do Mato Grosso

**Mato Grosso do Sul**

Universidade Católica Dom Bosco

**Minas Gerais**

Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal de Viçosa

Universidade Federal de Uberlândia

**Pará**

Universidade Federal do Pará (Belém)

**Paraíba**

Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande)

Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)

Centro Universitário de João Pessoa

**Paraná**

Universidade Federal do Paraná

Faculdade de Direito de Curitiba

Pontifícia Universidade Católica de Curitiba

Universidade Estadual de Maringá

Universidade Estadual de Londrina

Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (Jacarezinho)

**Pernambuco**

Universidade Federal de Pernambuco

Universidade Católica de Pernambuco

**Piauí**

Universidade Federal do Piauí

**Rio de Janeiro**

Universidade do Rio de Janeiro

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Universidade Federal Fluminense

**Rio Grande do Norte**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade Potiguar

**Rio Grande do Sul**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Universidade Federal de Santa Maria  
Fundação Universidade Federal de Pelotas  
Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre

**Rondônia**

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho)

**Santa Catarina**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Videira)  
Universidade do Planalto Catarinense (Lages)

**São Paulo**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade de São Paulo  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Universidade Estadual Paulista J.M.Filho  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro Universitário Salesiano de Lorena  
Universidade Católica de Santos  
Faculdade de Direito de Franca  
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

**Sergipe**

Universidade Federal de Sergipe

**ANEXO B – RESULTADO OAB RECOMENDA 2004****LISTA DOS CURSOS RECOMENDADOS PELA OAB****Acre**

Universidade Federal do Acre (Rio Branco)

**Alagoas**

Universidade Federal de Alagoas (Maceió)

**Amapá**

Nenhum curso recomendado

**Amazonas**

Universidade Federal do Amazonas (Manaus)

**Bahia**

Universidade Federal da Bahia (Salvador)

**Ceará**

Universidade Federal do Ceará (Fortaleza)

**Distrito Federal**

Centro Universitário de Brasília (Brasília)

Universidade de Brasília (Brasília)

**Espírito Santo**

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória)

**Goiás**

Universidade Federal de Goiás (Goiânia)

**Maranhão**

Universidade Federal do Maranhão (São Luís)

**Mato Grosso**

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)

**Mato Grosso do Sul**

Nenhum curso recomendado

**Minas Gerais**

Centro Universitário da Fundação Mineira de Educação e Cultura (Belo Horizonte)

Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior (Juiz de Fora)

Faculdade de Direito Milton Campos (Nova Lima)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte)

Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora)

Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte)

Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto

Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia)

Universidade Federal de Viçosa (Viçosa)

Universidade Presidente Antônio Carlos (Barbacena)

**Pará**

Universidade Federal do Pará (Belém)

Universidade Federal do Pará (Santarém)

**Paraíba**

Centro Universitário de João Pessoa (João Pessoa)

Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)

**Paraná**

Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (Jacarezinho)

Faculdades Integradas Curitiba (Curitiba)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Curitiba)

Universidade Estadual de Londrina (Londrina)

Universidade Estadual de Maringá (Maringá)

Universidade Federal do Paraná (Curitiba)

### **Pernambuco**

Universidade Federal de Pernambuco (Recife)

### **Piauí**

Universidade Federal do Piauí (Teresina)

### **Rio de Janeiro**

Faculdade de Direito de Campos (Campos dos Goytacazes)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)

Universidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)

Universidade Federal Fluminense (Niterói)

### **Rio Grande do Norte**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)

Universidade Potiguar (Natal)

### **Rio Grande do Sul**

Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Rio Grande)

Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – (Frederico Westphalen)

### **Rondônia**

Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho)

### **Roraima**

Nenhum curso recomendado

### **Santa Catarina**

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis)

### **São Paulo**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Lorena)

Faculdade de Direito de Franca (Franca)

Faculdade de Direito de Marília (Marília)

Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (São Bernardo do Campo)

Faculdade de Direito de Sorocaba (Sorocaba)

Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente (Presidente Prudente)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Campinas)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo)

Universidade Católica de Santos (Santos)

Universidade de São Paulo (São Paulo)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Franca)

Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo)

### **Sergipe**

Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)

### **Tocantins**

Nenhum curso recomendado

**ANEXO C – RESULTADO OAB RECOMENDA 2007****LISTA DOS CURSOS RECOMENDADOS PELA OAB****Acre:**

Universidade Federal do Acre – Rio Branco

**Alagoas:**

Universidade Federal de Alagoas – Maceió

**Amapá:**

Nenhum curso recomendado

**Amazonas:**

Universidade Federal do Amazonas – Manaus

**Bahia:**

Universidade Federal da Bahia – Salvador

Universidade Salvador – Salvador

**Ceará:**

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza

**Distrito Federal:**

Centro Universitário de Brasília – Brasília

Universidade de Brasília – Brasília

**Espírito Santo:**

Faculdades Integradas de Vitória – Vitória

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória

**Goiás:**

Universidade Católica de Goiás – Goiânia

Universidade Federal de Goiás – Goiânia

**Maranhão:**

Universidade Federal do Maranhão – São Luís

**Mato Grosso:**

Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá

**Mato Grosso do Sul:**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Dourados

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas

Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Campo Grande

**Minas Gerais:**

Centro Universitário Newton Paiva – Belo Horizonte

Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior – Juiz de Fora

Faculdade de Direito Milton Campos – Nova Lima

Fundação Universidade Federal de Viçosa – Viçosa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Betim

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Poços de Caldas

Universidade Estadual de Montes Claros – Montes Claros

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte

Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia  
 Universidade Fumec – Belo Horizonte  
 Universidade Presidente Antonio Carlos – Barbacena

**Pará:**

Centro Universitário do Estado do Pará – Belém  
 Universidade da Amazônia – Belém  
 Universidade Federal do Pará – Belém  
 Universidade Federal do Pará – Marabá

**Paraíba:**

Centro Universitário de João Pessoa – João Pessoa  
 Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa

**Paraná:**

Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – Jacarezinho  
 Faculdades Integradas Curitiba – Curitiba  
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba  
 Universidade Estadual de Londrina – Londrina  
 Universidade Estadual de Maringá – Maringá  
 Universidade Federal do Paraná – Curitiba

**Pernambuco:**

Universidade Federal de Pernambuco – Recife

**Piauí:**

Universidade Federal do Piauí - Teresina

**Rio de Janeiro:**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro  
 Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis  
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
 Universidade Federal Fluminense – Niterói

**Rio Grande do Norte:**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal

**Rio Grande do Sul:**

Centro Universitário Ritter dos Reis – Canoas  
 Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande  
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre  
 Universidade de Passo Fundo – Carazinho  
 Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo  
 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul  
 Universidade Federal de Pelotas – Pelotas  
 Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre  
 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Erechim  
 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen

**Rondônia:**

Fundação Universidade Federal de Rondônia – Cacoal  
 Fundação Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho

**Roraima:**

Nenhum curso recomendado

**Santa Catarina:**

Universidade da Região de Joinville – Joinville  
Universidade do Extremo Sul Catarinense – Criciúma  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – São Miguel do Oeste  
Universidade do Planalto Catarinense - Lages  
Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis  
Universidade Regional de Blumenau – Blumenau

**São Paulo:**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Lorena  
Faculdade de Direito de Franca – Franca  
Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo – São Bernardo do Campo  
Faculdade de Direito de Sorocaba - Sorocaba  
Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente –  
Presidente Prudente  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo  
Universidade Católica de Santos - Santos  
Universidade de São Paulo – São Paulo  
Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho - Franca  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo  
Universidade São Judas Tadeu – São Paulo

**Sergipe:**

Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão

**Tocantins:**

Nenhum curso recomendado

**ANEXO D – RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 <sup>23</sup>**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

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

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

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

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

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

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

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

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

<sup>23</sup> Publicação no DOU nº 189, de 01.10.2004, Seção 1, página 17/18.

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

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

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

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

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

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

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

**EDSON DE OLIVEIRA NUNES**