

**Organizadores**

**Eroulths Cortiano Júnior**

**Fernanda Schaefer**

**Ilton Norberto Robl Filho**

**Rodrigo Luís Kanayama**

# ENSINO JURÍDICO E **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**





# **ENSINO JURÍDICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Curitiba  
2014

## Ensino Jurídico e Desafios Contemporâneos

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, em todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei nº 5.988).

Editoração e Capa: Liquid

Organização: Eroulths Cortiano Júnior, Fernanda Schaefer, Ilton Norberto Robl Filho e Rodrigo Luís Kanayama

*Os artigos publicados neste livro são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões não representam, necessariamente, pontos de vista da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná.*

Catálogo da Publicação na Fonte  
Bibliotecária: Rosilaine Ap. Pereira CRB-9/1448  
Ordem dos Advogados do Brasil. Seção do Paraná

---

E598      Ensino jurídico e desafios contemporâneos / Organizado por Rodrigo Luís Kanayama.  
-- Curitiba: OABPR, 2014. (Coleção Comissões; v.14)  
200 p.

ISBN: 978-85-60543-05-2 (Versão eletrônica)

Vários autores  
Inclui Bibliografia

1. Direito - Educação. 2. Ensino jurídico – Brasil. 3. Exame da Ordem. I. Kanayama, Rodrigo Luís. II. Coleção Comissões. III. Comissão de Educação Jurídica.

CDD: 340.07

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino jurídico 340.07

## **Ordem dos Advogados do Brasil, Seção do Paraná Comissão de Ensino Jurídico**

### **Integrantes que atuaram e redigiram:**

*Andreza Cristina Baggio  
Eros Belin de Moura Cordeiro  
Fabricio Ricardo de Limas Tomio  
Fernanda Schaefer  
Frederico Eduardo Zenedin  
Graciela I. Martins  
Ilton Norberto Robl Filho  
Luciana Pedroso Xavier  
Luiz Edson Fachin  
Marcelo Conrado  
Marcos Alves da Silva  
Marília Pedroso Xavier  
Thais Pascoaloto Venturi  
Rodrigo Luís Kanayama  
Rosalice Fidalgo Pinheiro  
Silvia Mattei*

### **Organizador e Coordenador Técnico da Cartilha:**

*Eroulths Cortiano Júnior  
Fernanda Schaefer  
Ilton Norberto Robl Filho  
Rodrigo Luís Kanayama*

## **Mensagem do Presidente**

Ao adotar os e-books como formato padrão para os livros gerados pelas diversas Comissões constituídas na nossa Seccional, a OAB/PR dá um passo adiante no sentido de permitir acesso à tecnologia mais avançada aos advogados e estudantes de Direito paranaenses.

O que temos nesta coletânea é resultado do trabalho de um grupo de profissionais abnegados, advogados que não medem esforços para oferecer, gratuitamente, a visão doutrinária tão necessária ao aprimoramento da atividade.

Em todo o Paraná, temos centenas deles destinando parcela fundamental de seu tempo e talento para prover os colegas de obras que traduzem o conhecimento jurídico privilegiado de quem as concebeu.

Cada um dos e-books que editamos contém temas atuais, referentes aos mais diferentes ramos da advocacia, bem como as principais questões jurídicas, políticas e sociais em voga no país, franqueados à utilização pelos advogados em sua prática rotineira.

Esta é a contribuição que a Ordem está sempre disposta a patrocinar, como objetivo permanente no sentido de gerar benefícios substanciais capazes de elevar ainda mais o nome dos advogados e da advocacia paranaenses no cenário jurídico brasileiro e internacional.

**Juliano Breda**

*Presidente da OAB/PR*

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>I. AVALIAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO .....</b>	<b>11</b>
I.1. SINAES, ENADE E ENSINO JURÍDICO	
<i>Graciela I. Martins .....</i>	<i>12</i>
I.2. NACIONALIZAÇÃO DO EXAME DA OAB E SEUS EFEITOS	
<i>Fernanda Schefer e Andreza Cristina Baggio .....</i>	<i>22</i>
I.3. O NDE E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS CURSOS JURÍDICOS	
<i>Silvia Mattei .....</i>	<i>36</i>
<b>II. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E ENSINO JURÍDICO.....</b>	<b>47</b>
II.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS EGRESSOS DO ENSINO JURÍDICO	
<i>Luiz Edson Fachin .....</i>	<i>48</i>
II.2. REVISÃO DO PAPEL DA METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA E TRABALHO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM DIREITO	
<i>Ilton Norberto Robl Filho.....</i>	<i>63</i>
II.4. POR UMA FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: A INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	
<i>Rodrigo Luís Kanayama .....</i>	<i>94</i>
II.5. ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO FUNDAMENTAL	
<i>Marcos Alves da Silva e Eros Belin de Moura Cordeiro .....</i>	<i>110</i>
II.6. A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DO ESTUDO DE CASOS E DO EXAME DE ORDEM NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO	
<i>Frederico Eduardo Zenedin Glitz e Thais Pascoaloto Venturi .....</i>	<i>128</i>
<b>III. REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE JURÍDICA E DA ADVOCACIA NO PARANÁ E A PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO .....</b>	<b>138</b>
III.1. UMA ANÁLISE QUANTITATIVA E COMPARADA SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO PARANÁ NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS: CURSOS, VAGAS OFERTADAS, MATRÍCULAS, CONCLUINTEs, INGRESSOS E DESEMPENHO NO EXAME DE ORDEM	
<i>Fabricio Ricardo de Limas Tomio.....</i>	<i>139</i>
III.2. AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM DIREITO: EDUCAÇÃO JURÍDICA OU PRODUTIVISMO ACADÊMICO?	
<i>Luciana Pedroso Xavier e Marília Pedroso Xavier .....</i>	<i>184</i>

## APRESENTAÇÃO

Após mais de um ano de trabalho, a Comissão de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção do Paraná, apresenta o resultado da pesquisa de membros professores. Artigos que levantam fatos e dados necessários para a compreensão do fenômeno que cerca a educação do Direito no país. Questionam práticas, propõem soluções e retratam os instrumentos de avaliação atualmente vigentes.

A educação jurídica brasileira foi solapada, na última década, com a baixa qualidade das instituições, o que redundou ineficácia do ensino e escassez de bons profissionais. O trabalho da Ordem dos Advogados do Brasil intensificou-se, cumprindo seu papel de buscar o aprimoramento da cultura jurídica.

O exercício da atividade da Comissão de Educação Jurídica se abrilhanta com a participação dos membros professores, preocupados com a qualidade da educação e da formação de seus alunos. Particularmente, este trabalho só pôde ser concluído com o cuidado do ex-Presidente da Comissão, Prof. Dr. Eroulths Cortiano Junior, e dos membros Prof. Dra. Fernanda Schaefer Rivabem e Prof. Dr. Ilton Norberto Robl Filho.

Os temas que foram abordados pelos autores são adequados à reflexão do futuro da educação. Podem ser assim repartidos, conforme as seguintes grandes áreas: avaliação e ensino jurídico, diretrizes curriculares nacionais e ensino jurídico, reflexões a partir da realidade jurídica e da advocacia no Paraná e a Pós-graduação em Direito. Sinteticamente, faz-se apresentação dos trabalhos dos professores. A leitura é deveras válida para expandir a compreensão da educação jurídica brasileira e a necessidade de fomentar debates produtivos.

Na área “avaliação e ensino jurídico”, artigo da Prof. Silvia Mattei discute o Núcleo Docente Estruturante e sua importância para os cursos jurídicos. Conforme a autora, o NDE tem como “objetivo de qualificar o envolvimento docente no processo de formulação, implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico dos cursos”. A participação dos professores é fundamental para o bom funcionamento do curso de Direito. Já a Prof. Graciela Marins reflete sobre o “SINAES, ENADE e ensino jurídico”, aprofundando a análise dos instrumentos de avaliação qualitativa dos cursos de Direito.

Sob a mesma temática, em texto intitulado “Nacionalização do Exame da OAB e seus efeitos”, Andreza Cristina Baggio e Fernanda Schaefer Rivabem alertam para o seguinte: “[o] crescimento do número de instituições de ensino autorizadas pelo Ministério da Educação a preparar os futuros profissionais do Direito, acabou por gerar a retomada de acalorados debates sobre a competência de muitas destas instituições para o exercício de tão nobre tarefa [a educação]”. Por isso, o Exame de Ordem tem sua indubitável importância.

Na área “diretrizes curriculares nacionais e ensino jurídico”, o Prof. Luiz Edson Fachin elaborou o artigo “Competências e Habilidades dos Egressos do Ensino Jurídico” e, nas palavras do autor, “tão importante quanto a análise de tais habilidades [competências do bacharel], é o (re)pensar dos moldes que estruturam o processo de ensino que as constituem”, abrindo novos horizontes e fontes de estudo, procurando a transdisciplinaridade. Em seguida, a complexidade do ensino do Direito foi objeto de estudo dos Professores Eros Belin de Moura Cordeiro e de Marcos Alves da Silva, que redigiram o artigo “ensino jurídico e Formação Fundamental”. Conforme os autores, “o Direito, por estar inserido em complexo sistema que afeta diretamente as relações humanas em sociedade, necessita rever seus preconceitos e abrir as portas para as demais áreas do conhecimento”. O conhecimento jurídico requer tal expansão.

O Prof. Ilton Norberto Robl Filho promoveu a “[r]evisão do papel da metodologia da pesquisa jurídica e trabalho de curso na graduação em Direito”, enfrentando a “discussão sobre o Trabalho de Curso na Graduação em Direito” e destacando que “a disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica é o local por excelência em que os graduandos em Direito possuem contato com conteúdos sobre métodos e técnicas de pesquisa, assim como sobre a Metodologia Jurídica e o método científico”. O trabalho acadêmico deve compor o estudo jurídico de forma séria e responsável. Após, artigo do Prof. Rodrigo Luís Kanayama sobre a “[v]alorização da prática no estudo do Direito: o núcleo de prática jurídica” estudou a imprescindível experiência prática na educação jurídica, destacando que a prática não se resume ao atendimento de casos individuais, substituindo as instituições estatais, mas tem como vertente a extensão universitária.

E visando a mudanças no ensino, os Professores Thaís Pascoaloto Venturi e Frederico Eduardo Zenedin Glitz produziram o artigo “[a] contribuição do método do estudo de casos e

do exame de ordem na reformulação do ensino jurídico”. Afirmaram os autores que “o tradicional método de estudo empregado nas faculdades de Direito brasileiras é a parca preocupação com o desenvolvimento da capacidade de identificação de problemas, da capacidade de visualização da posição ocupada pelos envolvidos (alteridade), abstração das consequências sociais e jurídicas de cada uma dos problemas e identificação de problemas não só teoricamente coerentes como, socialmente adequados”. E, enfim, na mesma área, os Professores Rosalice Fidalgo Pinheiro e Marcelo Conrado postularam “[p]or uma função emancipatória das atividades complementares: a integração do ensino, pesquisa e extensão”. Sublinharam que “[i]ndagações sobre sua finalidade e/ou os critérios utilizados para classificação dessas atividades tem ocupado de maneira discreta os debates do ensino jurídico”, tratando-se de “pensar a universidade para além do ensino”.

Na área “reflexões a partir da realidade jurídica e da advocacia no Paraná e a pós-graduação em Direito”, o Professor Fabrício Ricardo de Limas Tomio fez “[u]ma Análise Quantitativa e Comparada sobre o Ensino Jurídico no Paraná nas Últimas duas Décadas: Cursos, Vagas Ofertadas, Matrículas, Concluintes, Ingressos e Desempenho no Exame de Ordem”, expondo a situação do ensino jurídico no Estado do Paraná, em relação aos ingressos e egressos. Externou inquietação com “[a] massificação do ensino superior e o incremento quase exponencial de cursos, vagas, matrículas e concluintes no ensino jurídico, ocorrido nas últimas duas décadas, impressionam dentro e fora do espaço profissional e acadêmico do Direito”.

Em seguida, as professoras Luciana Pedroso Xavier e Marília Pedroso Xavier demonstraram preocupação no modelo de “[a]valiação dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito: Educação Jurídica ou Produtivismo Acadêmico”. Para as autoras, o “principal objetivo a reflexão acerca da maneira pela qual os Programas de Pós-Graduação em Direito estão sendo avaliados, especialmente se tal aferição está conduzindo ao aprimoramento da educação jurídica dos estudantes ou se está gerando um produtivismo acadêmico estéril, no qual a quantidade estaria subjugando a qualidade dos trabalhos redigidos”. Apresentaram debate atual e desvelam as reflexões que os professores de pós-graduações promovem.

Portanto, há uma premente necessidade de prosseguir com o debate sobre as formas de aprimoramento da educação jurídica. Priorizar o mérito é o objetivo principal das transformações

que ocorreram e que virão nos próximos anos.

Boa leitura.

**Rodrigo Luís Kanayama**

*Presidente da CEJ/OAB/PR*



**I.**  
**AVALIAÇÃO NO ENSINO**  
**JURÍDICO**



## I.1. SINAES, ENADE E ENSINO JURÍDICO

Graciela I. Marins<sup>1</sup>

Sumário: 1. Educação: matéria de ordem Pública. 2. Ensino jurídico e avaliação. 3. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. 4. Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Alunos – Enade. 5. Enade e ensino jurídico. 6. Conclusão. 7. Referências.

### 1. Educação: matéria de ordem pública

A educação é direito de todos e dever do Estado. É o que prevê a Constituição Federal do Brasil<sup>2</sup>.

Nas palavras de CELSO RIBEIRO BASTOS E IVES GANDRA MARTINS:

“O art. 205 da Constituição de 1988, ao dispor que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, acabou por capacitar qualquer pessoa a solicitar a prestação estatal do ensino. A educação se tornou um direito público, subjetivo, acionável e exigível contra o Estado. Deve, portanto, ser dirigida a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, ou seja, deve-se considerá-la como sendo privilégio de todo o povo e não de uma pequena classe social. É isso que se extrai do Texto Constitucional. O Estado deverá proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário à educação”.<sup>3</sup>

Diante da previsão da Constituição Federal é direito do cidadão brasileiro exigir do Estado uma educação de qualidade. E um dos aspectos da boa educação é a aptidão do cidadão ao exercício profissional.

O ensino profissional é prestado tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada. E nesse contexto também prevê nossa Carta Magna a necessidade de avaliação do ensino<sup>4</sup>.

### 2. Ensino jurídico e avaliação

<sup>1</sup> Advogada. Professora de Direito Processual Civil. Doutora em Direito.

<sup>2</sup> “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

<sup>3</sup> BASTOS, Celso Ribeiro e GANDRA MARTINS, Ives. Comentários à Constituição do Brasil, p. 417/418.

<sup>4</sup> “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

Não é de hoje a discussão a respeito dos processos avaliatórios do ensino jurídico. Tornou-se comum a idéia de crise no ensino jurídico, tamanhas as dificuldades encontradas à formação de bons profissionais.

A inflação de faculdades privadas com autorização para funcionamento de cursos de Direito e a ampliação do respectivo número de vagas que vem ocorrendo há alguns anos é, com certeza, um fato responsável pela queda no nível de ensino jurídico. É conhecido de todos o comentário quanto ao exagero de faculdades de Direito no Brasil, número que supera até mesmo o total das faculdades de Direito existentes em toda a Europa.

Podemos mencionar duas espécies de avaliação: interna, aquela realizada pela própria faculdade de Direito, e a externa, aquela realizada por órgãos do governo federal. Ambas têm sua relevância.

Hoje já se tem a idéia praticamente consolidada quanto à necessidade de avaliação do ensino superior. Tanto que a própria Constituição Federal, prevê em seu art. 209 a avaliação do ensino privado. E aí surge outro problema: como fazer essa avaliação? O que é uma instituição de ensino de qualidade? Quais parâmetros adotar na avaliação? E mais uma vez torna-se imprescindível o apego à realidade: - a maioria de nossos alunos de Direito, trabalham durante o dia e estudam à noite, ou estudam pela manhã e trabalham até à noite; - os professores da área jurídica em sua grande maioria têm o ensino como atividade profissional meramente complementar; - as faculdades privadas, em sua maioria, objetivam o lucro. E por fim, no Direito, não podemos falar em avaliação objetiva, como bem aponta Simon Schwartzman: "Não existem avaliações 'objetivas', porque provas, testes e indicadores são sempre definidos por pessoas que decidem o que deve ser medido e testado"<sup>5</sup>.

A avaliação serve como mero indício para informação ao público quanto à qualidade dos cursos, proporcionando, assim, parâmetros relativos para a escolha. Mas hoje, afigura-se imprescindível à realidade do ensino do Direito.

### **3. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**

---

<sup>5</sup> Schwartzman, Simon. [www.schwartzman.org.br/simon.prelim.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon.prelim.pdf)

O chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 2.051 de 09.07.04, com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”<sup>6</sup>. Ou seja, é através desse sistema de avaliação que todas as instituições superiores de ensino, no Brasil são avaliadas atualmente.

Louva-se, desde logo, a iniciativa na criação do referido sistema de avaliação, integrante de processo evolutivo quanto à apreciação da qualidade das instituições de ensino superior. Mas nem por isso deixa de apresentar aspectos sujeitos a críticas e debates para aperfeiçoamento do próprio sistema avaliatório.

Essa avaliação pelo sistema SINAES é coordenada e supervisionada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), segundo o art. 2º da Portaria nº 2.051<sup>7</sup> e tem por objeto a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, através de três elementos: avaliação externa, avaliação interna e exame prestado pelos estudantes (Enade) (art. 4º da Portaria 2.051<sup>8</sup>), mesclando, assim, tanto avaliação interna quanto externa. Por aí já se percebe a intenção da aplicação de uma avaliação ampla, que leve em conta os diversos aspectos do ensino superior, desde o papel da instituição de ensino na sociedade até a gestão do corpo administrativo, por exemplo.

A primeira avaliação a ser realizada é a chamada auto-avaliação ou avaliação interna<sup>9</sup>, efetivada pela própria instituição de ensino através da criação da Comissão Própria de Avaliação – CPA (Art. 11 da Lei 10.861 e art. 7º da Portaria 2.051<sup>10</sup>). O objetivo é uma avaliação ampla, em que

---

<sup>6</sup> Art. 1º da Lei 10.861.

<sup>7</sup> “Art. 2º. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior”.

<sup>8</sup> “Art. 4º A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES. Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento”.

<sup>9</sup> Art. 13 da Portaria 2.051: “As avaliações externas in loco da IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, devendo ocorrer após o processo de auto-avaliação”.

<sup>10</sup> Art. 7º da Portaria 2.041: “As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP”.

haja participação tanto de discentes, docentes e corpo administrativo, analisando a instituição sob seus mais variados aspectos. A forma como será realizada tal avaliação é da competência da própria Comissão, seguindo roteiro apontado pelo Conaes.

No entanto, é preciso ponderar: as avaliações internas além de não trazer a necessária imparcialidade do sujeito avaliador, vez que realizadas pelas próprias instituições de ensino, prescindem também de um elemento de grande valor: a comparação com as demais faculdades. Vale a pergunta: qual instituição de ensino teria a necessária seriedade a ponto de divulgar avaliação interna negativa de seus cursos a ponto de lhe gerar risco de perder a autorização de funcionamento? Difícil imaginar tal hipótese. Precisamos sempre trabalhar com a realidade e não buscar soluções mágicas na gaveta dos sonhos. Até porque ao corpo discente, por exemplo, será difícil analisar o método de ensino global, o seu produto, em confronto com o efetivo exercício das atividades de operador jurídico (advocacia, magistratura, Ministério Público, consultoria etc.). Quer dizer, o aluno simplesmente não sabe se o professor, além dos aspectos extrínsecos da sua aula (cumprimento de horário, bom discurso, bom relacionamento etc.) a está efetivamente ministrando com amplitude e profundidade que o tema exige. Do mesmo modo o corpo administrativo em geral apenas pode se ater aos aspectos da entidade que lhe são conhecidos. Na realidade, a auto-avaliação afigura-se um sistema útil à própria faculdade avaliada, servindo de elemento para reformas, melhorias, enfim, tomada de providências. Mas de pouca relevância a uma avaliação externa. Por essa razão, nos parece adequada a forma adotada no sistema SINAES, em que a auto-avaliação é apenas um elemento do processo integral de avaliação. Um elemento que merece consideração, mas com relevância relativa.

O segundo passo é a avaliação externa, realizada através de comissões designadas pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (art. 5º da Portaria 2.051<sup>11</sup>). Essas comissões realizam visitas às instituições de ensino analisando suas instalações físicas, projeto pedagógico, biblioteca, qualidade do corpo docente, responsabilidade social da instituição, gestão etc. O relatório dessa avaliação é de suma importância para o conceito da instituição. O problema é a estrutura necessária para a realização dessas visitas. Em razão dessa

---

<sup>11</sup> “Art. 5º Para as avaliações externas in loco, serão designada pelo INEP: I – Comissões Externas de Avaliação Institucional; II – Comissões Externas de Avaliação de Cursos”.

dificuldade criou-se o método do “conceito preliminar”, na tentativa de dispensar a avaliação in loco, quando a instituição de ensino alcançar o referido “conceito preliminar de avaliação”, nos processos de renovação de reconhecimento dos cursos. Não sabemos se o “conceito preliminar” alcança êxito na prática. Temos nossas dúvidas. A análise *in loco* nos parece importante. Faculdades antigas, com bons conceitos, podem sofrer redução da sua eficiência e desse modo, um exame superficial não conseguiria apontar tais alterações.

De outro lado, temos alguns benefícios da avaliação externa que merecem realce e destacam a importância de sua realização: é um mecanismo de informação ao público quanto ao grau de aprovação das diversas faculdades; serve de parâmetro e incentivo às faculdades para a correção de problemas existentes no ensino superior; retira o valor da mensalidade como fator exclusivo para a escolha do curso; serve de informação aos empregadores quanto à qualidade dos alunos formados pelas várias faculdades; identifica os cursos que não alcançam o desempenho mínimo necessário à manutenção de sua autorização de funcionamento; emite uma avaliação independente. Daí a importância, e até mesmo a imprescindibilidade da realização de uma avaliação externa e independente como sistema de controle da qualidade dos cursos superiores, entre os quais, o de Direito. Não podemos permitir a existência de faculdades – e são muitas - em que os professores, muito mal remunerados, fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, tudo com o objetivo único de alcançar o diploma do curso. É a chamada indústria dos diplomas. Não interessa a qualidade do curso, a faculdade é encarada apenas como um meio para aquisição do diploma.

A avaliação externa representa elemento de grande valor na análise de uma instituição de ensino. A nosso ver elemento com maior relevância que a auto-avaliação.

E, por fim, elemento integrativo do processo de avaliação pelo sistema Sianes é o exame realizado pelos alunos, denominado Enade, que a seguir abordamos.

#### **4. Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Alunos – Enade**

Estabelece o art. 5º da Lei 10.861:

“A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação

O Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Alunos – Enade é instrumento de avaliação dos estudantes de graduação em todos os cursos superiores, sejam públicos ou privados. Este exame veio substituir o antigo “provão”, Exame Nacional de Cursos, cuja avaliação restringia-se à realização de um teste e nada mais. Configura-se, assim, como um instrumento de avaliação externa quanto ao desempenho dos alunos de graduação no Brasil.

De todo o sistema criado no Sinaes, o Enade foi o que realmente ficou conhecido da comunidade em geral.

O Enade é realizado a partir de um currículo básico, como prevê o §1º, do art. 5º da Lei 10.861<sup>12</sup>. Assim, todos os cursos superiores da mesma área possuem diretrizes de um currículo comum, mínimo, a ser seguido. A partir dessa base é realizado o exame. E nem poderia ser diferente, pois liberdade total às instituições de ensino na criação de currículos dos cursos superiores implicaria em inescandíveis abusos e carências.

O Enade realiza um exame para os alunos ingressantes nos cursos superiores, com o objetivo de aferir o conhecimento dos estudantes no início do curso para depois compará-lo com o conhecimento obtido no término da faculdade, através da aplicação de outros exames. A prova tem por objeto conhecimentos gerais e também específicos da área da faculdade cursada.

O grande problema existente hoje em relação à realização da prova do Enade é o comprometimento dos alunos. Apesar de ser um exame obrigatório, a participação dos estudantes, por vezes, revela-se mínima: comparecem, mas não realizam a prova com comprometimento. Não é de hoje os casos de provas entregues “em branco”. O estudante comparece, porque é obrigatório, mas não faz a prova. E tal atitude não tem qualquer conseqüência ao aluno. *Per viam consequentiae*, a média da avaliação da instituição de ensino será baixa, prejudicando algumas faculdades e beneficiando outras, cujos alunos se dedicam ao exame. Talvez por essa razão, atualmente, as instituições de ensino de Direito, conferem maior realce ao número de seus alunos aprovados no exame da OAB e não à média alcançada no exame do Enade.

---

<sup>12</sup> “Art. 5º. §1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados a realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento”.

Essa realidade tem que ser modificada, até porque as instituições de ensino têm o dever de habilitar o diplomado à vida prática profissional.

O Enade não se resume a um teste. Ao contrário, é composto por diversos exames realizados pelos estudantes desde o primeiro ano do ensino superior até o último, contendo questões de conhecimentos gerais e específicos, esses restritos ao curso superior.

Não podemos deixar de salientar a importância do Enade no sistema avaliatório do Sinaes. Aliás, a nosso ver esse é a principal base da avaliação. É claro que o currículo pedagógico, o corpo docente, a estrutura física da faculdade, tudo é importante. Mas o resultado de todos esses elementos deve convergir ao real aprendizado pelo aluno. E esse resultado só integra o sistema do Sinaes, através do Enade. Daí a fundamental importância do exame.

## **5. Enade e ensino jurídico**

Não podemos deixar passar a oportunidade sem acentuarmos um ponto que nos parece não só importante como imprescindível ao ensino jurídico.

Litros de tinta já foram dedicados à importância da cultura jurídica, no afã de chamar a atenção não só às leis, mas sobretudo aos valores que as devem embasar. A educação deve ser cultivada como o ourives atua em sua pedra preciosa. Afinal:

A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. A estabilidade das normas válidas corresponde à solidez dos fundamentos da educação. Da disposição e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isto quando a tradição é violentamente destruída ou sofre decadência interna<sup>13</sup>.

Tenha-se presente que o exame frio dos textos de lei e das categorias jurídicas jamais prescindirá da análise em profundidade do contexto em que se encontram. Vale aqui o alerta de PONTES DE MIRANDA:

A nova concepção do direito, fundamentalmente científica e coerente com o estado atual do conhecimento humano, deve corresponder nova organização do ensino universitário e das faculdades. É preciso que tenha o jurista formação diferente da que tem hoje; é-lhe de mister sério e real preparo

<sup>13</sup> JAEGER, Werner. Paidéia, p. 3-4.

de ciência social. De modo que se duplicará o conteúdo do estudo jurídico: não mais se farão juristas no velho sentido, porém cientistas do direito, a que se ministrou o cabedal de sociologia, de economia, de ciência moral e dos costumes etc., necessários ao desempenho da missão que lhes incumbe, muito diversa, aliás, dessa espécie de acrobacia lógica, em que ainda hoje se comprazem<sup>14</sup>.

O Enade não tem o impacto e não gera a preocupação entre os estudantes de direito, como ocorre em relação ao exame realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil. A razão é de evidência palmar: a aprovação no exame da OAB é requisito ao exercício da advocacia. Assim, torna-se obrigatória a sua realização e a sua aprovação. Já o Enade, apesar de obrigatório aos alunos selecionados, não gera qualquer consequência prática ao próprio estudante, além da mera anotação no histórico escolar quanto à sua realização. De modo que a preocupação e, por consequência, a dedicação ocorre quanto ao exame da OAB. Daí a ineficácia do Enade em relação ao ensino jurídico. E mais: a grande maioria dos concursos jurídicos exige um tempo de exercício do direito para que o pretendente possa prestar o concurso. Assim, se o bacharel não obtiver a carteira da OAB, que o habilita ao exercício da advocacia, restarão os cargos de assessoria e alguns poucos concursos que não exigem certo tempo de exercício do direito para a sua prestação. Daí a grande preocupação dos estudantes e bacharéis em direito, quanto à sua aprovação no exame da OAB. Essa é a nossa realidade. Tanto que existem centenas de cursinhos preparatórios ao exame da OAB. Mas pouco, ou nunca, se viu cursinhos preparatórios ao Enade. E isso por uma simples razão: não haveria clientela já que o Enade não traz nenhum resultado prático direto aos alunos.

Muito se fala em campanhas de conscientização dos estudantes para a realização do Enade, pois o resultado influenciará no conceito da faculdade e assim beneficiará, indiretamente, a todos seus alunos. Mas tal conscientização não mostrou grandes resultados desde a criação do Enade. Dessa forma, se não houver um resultado direto e útil aos próprios alunos, o referido exame tende a ter cada vez mais função meramente burocrática e enfadonha.

Poderíamos apontar como solução a integração do resultado do exame do Enade ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil, bem como ao dos concursos públicos. Assim, o resultado alcançado no Enade constaria no histórico escolar dos estudantes e comporia certo peso à nota para a aprovação nos concursos públicos. Haveria, assim, um benefício direto e de interesse dos estudantes.

Por outro lado, para que o Enade integre a avaliação da Ordem dos Advogados do Brasil e também dos concursos públicos, a atenção à elaboração das questões de prova deverá ser redobrada. A prova deverá ter o objetivo de exigir conhecimentos medianos e suficientes da área específica de cada faculdade, apenas para atestar a eficácia do ensino auferido pelo aluno. Não será prova para concurso público em que se procura selecionar os melhores, mas sim de avaliação de conhecimento.

Parece-nos, assim, que a integração entre os exames do Enade e aquele realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil, bem como com os concursos públicos, poderia ser uma boa solução. Todos os alunos fariam o teste do Enade ao longo do curso e o conceito integraria a nota do exame realizado pela OAB e serviria também aos diversos concursos públicos.

O reexame na estrutura de aplicação do Enade é, portanto, de fundamental valor.

## **6. Considerações Finais**

O ensino superior de modo geral precisa, efetivamente, ser muito e bem fiscalizado. Educação é matéria de interesse público e como tal deve ser tratada. Por essa razão, tanto faculdades públicas, como privadas, devem ser fiscalizadas por órgãos externos, integrantes do poder público e independentes das instituições de ensino avaliadas.

Se há autorização pelo poder público para o funcionamento das faculdades privadas, o aluno tem o direito de formar-se com aptidão para o exercício da profissão. As faculdades têm dever de prestar ensino de qualidade e os alunos têm direito ao ensino de qualidade.

Como salientamos, é preciso despertar a vontade do aluno para se sair bem no Enade. Para tanto tornar o desempenho no Enade elemento integrante da nota no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, bem como dos concursos públicos é opção à vista. Haverá, com isso, a integração dos processos avaliatórios do Ministério da Educação e Cultura, Ordem dos Advogados do Brasil e concursos públicos em geral.

## **7. Referências**

BASTOS, Celso Ribeiro e GANDRA MARTINS, Ives. **Comentários à Constituição do Brasil**, 8º vol.,

São Paulo: Saraiva, 1998

CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**, Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1993

JAEGER, Werner. *Paidéia – A formação do homem grego*, Martins Fontes : São Paulo, 2ª ed.;

MOTTA, Ivan Dias da. **O Direito à educação jurídica de qualidade, abordagens do Enade e do Exame de Ordem dos Advogados do Brasil: a busca de critérios seguros para construção do modelo avaliativo**, [compedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3258](http://compedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3258)

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Sistema de Ciência Positiva do Direito**, 2ª Ed., Rio de Janeiro : Borsoi

SCHWARTZMAN, Simon. [www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br), **“O ‘conceito preliminar’ e as boas práticas de avaliação do ensino superior”**, 2008

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 5ª Ed., São Paulo : Editora Revista dos Tribunais

## I.2 NACIONALIZAÇÃO DO EXAME DA OAB E SEUS EFEITOS

Andreza Cristina Baggio<sup>1</sup>

Fernanda Schaefer<sup>2</sup>

*“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir preparar al hombre para la vida.” José Martí Pérez*

Sumário: 1. Introdução, 2. Resolução n. 9, 2004, CES-CNE: ensino clássico do Direito, 3. Exame de Ordem, 4. Nacionalização de Currículos, 5. Considerações Finais, 6. Referências.

### 1. Introdução

O ensino jurídico brasileiro enfrenta uma forte crise de qualidade, e, porque não dizer, também uma verdadeira crise de identidade. Crise de qualidade, porque a educação no Brasil apresenta sérios problemas desde o ensino básico e fundamental. Infelizmente, a educação, embora seja direito de todos (arts. 1º, III, 6º. e 205, CF), ainda é relegada ao segundo plano nas agendas e políticas do Poder Público, e isto reflete diretamente no ensino superior, que embora oferecido a um número cada vez maior de pessoas, tem perdido a cada ano sua vocação para produção do conhecimento por meio da pesquisa e extensão.

Cada vez mais despreparados pelo ensino fundamental, muitos estudantes chegam aos bancos universitários com deficiências de alfabetização, linguagem, raciocínio lógico, enfim, sem plena capacidade (ou interesse) de debruçar-se sobre os estudos jurídicos para o verdadeiro

<sup>1</sup> Advogada em Curitiba-PR. Doutora em Direito Econômico e Sócio Ambiental pela PUCPR (2010). Professora de Direito Processual Civil e Direito do Consumidor. Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica do UniCuritiba.

<sup>2</sup> Advogada em Curitiba-PR. Doutora em Direito das Relações Sociais na Universidade Federal do Paraná (2010). Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB-PR. Professora de Direito Civil e Biodireito do UniCuritiba e da Faculdade Estácio de Curitiba.

aprendizado. Como resultado, instituições de ensino são mal avaliadas, estudantes entram despreparados no mercado de trabalho, e cada vez menos bacharéis em Direito exercem ou se dedicam a alguma carreira jurídica.

Crise de identidade, porque as formas clássicas de ensino jurídico, fundamentadas em aulas expositivas e leitura dos Códigos, lideradas por professores (muitas vezes magistrados, promotores de justiça, advogados bem sucedidos), não mais respondem aos anseios da sociedade, porque não se apresentam aptas a formar um profissional crítico, ciente da realidade em que se insere, capaz de construir o conhecimento a partir de juízos de valor que lhe sejam próprios e que correspondam às necessidades sociais do meio em que está inserido.

E é este profissional, que apenas aprende a repetir o que lhe ensinam, que ingressa nas lides diárias sem a formação ética e profissional necessária ao bom exercício de qualquer carreira jurídica. O problema, pretende-se demonstrar com este artigo, portanto, é o resultado de um conjunto de fatores e não pode ser resumido a uma suposta e generalizada falta de qualidade das centenas de faculdades de Direito existentes no Brasil.

## **2. Resolução n. 9, 2004, CES-CNE: ensino clássico do Direito**

Afirma-se que três foram os momentos da educação no Brasil,

O primeiro, de 1890 a 1931, tem vínculo estreito com o protagonismo dos Estados na viabilização da oferta de escolas primárias, cujo marco teórico era o Iluminismo republicano, permanecendo para a União a tarefa de regulamentar o ensino secundário e superior, em um movimento pendular entre essas duas esferas públicas. O segundo, de 1931 até 1961, demonstra a União como protagonista principal na regulamentação do ensino secundário e superior em todo o país, incorporando o ideário pedagógico renovador. O terceiro, de 1961 a 2001, corresponde a iniciativas para unificar as regras do ensino com base na concepção pedagógica produtivista (Magno Frederico Gomes, 2010, p. 40).

Como não poderia ser diferente, os cursos de Direito no Brasil também acompanharam esses momentos. Os primeiros cursos (São Paulo e Olinda<sup>3</sup>, criados pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827) já possuíam a graduação dividida ao longo de cinco anos cuja matriz curricular una era fortemente influenciada pela doutrina francesa, pelo Liberalismo e pelo Direito Canônico

---

<sup>3</sup> Por sua localização central e importância econômica na época a criação de um curso em São Paulo foi praticante um consenso; no entanto, quanto a Olinda outras eram as opções (Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba, etc.), prevalecendo esta em virtude da existência de um grande Seminário (criado em 1880) que funcionava como uma espécie de 'pré-universidade' que proporcionava sólida formação em humanidades.

e dessa influência afirma Antonio Carlos Wolkmer (2005, p. 101) que,

O bacharel assimilou e viveu um discurso sócio-político que gravitava em torno de projeções liberais desvinculadas de práticas democráticas e solidárias, privilegiam-se o fraseado, os procedimentos e a representação de interesses em detrimento da efetividade social, da participação e da experiência concreta. Concomitantemente, o caráter não-democrático das instituições brasileiras inviabilizava, também, a existência de um liberalismo autenticamente popular nos operadores de Direito.

Apenas pelo Decreto n. 1036A, 1890 o Direito Eclesiástico foi retirado da matriz curricular como componente obrigatório e somente em 1891 foi quebrado o monopólio daquelas faculdades de Direito, autorizando-se a criação de novos cursos no Brasil, o que levou a um aumento significativo e (já àquela época) não necessariamente qualitativo<sup>4</sup> das faculdades de Direito (ao final de 1927 eram 14 cursos com 3200 alunos<sup>5</sup>). Conclui Sérgio Rodrigo Martinez (2003, p. 31) que “a função social do ensino jurídico no período centenário demonstrou ratificar o modelo liberal, interpretá-lo, dar vida e continuidade aos currículos ideologicamente preparados. Portanto, na área metodológica, como foi insubsistente qualquer tentativa de avanço pedagógico, o resultado natural foi sua inclinação para a pedagogia tradicional”, resultando em um mero processo de transmissão do conhecimento.

Somente com o Decreto n. 19.851 de 1931 (Estatuto das Universidades), as faculdades de Direito começam a abandonar o jurisnaturalismo para adotar uma tendência jurispositivista, mais adequada à nova estrutura de poder que despontava na época. No entanto, no embate entre a Escola Nova e a Escola Tradicional, acabou prevalecendo o arquétipo tradicional, estático, meramente reprodutor de conhecimentos jurídicos já consolidados e totalmente dissociado das necessidades do então emergente Estado Social e da própria realidade brasileira.

Na tentativa de conciliar os ânimos, em 1961 o Conselho Federal de Educação (já auxiliado pela OAB) fixou o currículo mínimo para os Cursos de Direito, garantido-se-lhes, no entanto, certa liberdade qualitativa que acabou permitindo que esse mínimo curricular se tornasse o máximo, ao menos nas instituições privadas que em sua maioria optaram pela manutenção do sistema clássico de ensino de Direito pela facilidade de sua operacionalização e aceitação.

<sup>4</sup> A discussão sobre a expansão do ensino jurídico no Brasil, como se vê, não é nova e seus argumentos variam muito pouco nesse último século.

<sup>5</sup> Márcia Dalledone Siqueira, 2000, p. 35.

Novo salto quantitativo das faculdades de Direito ocorreu sob o autoritarismo militar quando de 61 instituições existentes em 1964 chegou-se a 122 em 1972, cursos que, aproveitando-se da visão tecnicista vigente à época, mantinham o currículo mínimo como seu indicador 'qualitativo', fazendo prevalecer a técnica sobre o pensamento crítico. Então, nova alteração curricular ocorreu em 1972, com a Resolução n. 3, do Conselho Federal de Educação (também influenciada pela OAB) que, no entanto, não logrou êxito em afastar o modelo liberal e conservador do ensino jurídico, mantendo-se a estrutura curricular até os idos de 1993, quando se passou a discutir novamente a insuficiência do ensino jurídico meramente reprodutor do conhecimento.

"Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC<sup>6</sup> que concluiu que a adoção do juspositivismo e do ensino conservador acabou por engessar as matrizes curriculares dos Cursos de Direito, distanciando-os cada vez mais da realidade social. Propôs-se, então, a Portaria n. 1.886/94, MEC, que fixou novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito que, combinada com a Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) deveria dar novo rumo ao ensino jurídico que seria 'vigiado' por instrumentos de avaliação governamentais destinados a 'garantir' a sua qualidade.

A Portaria n. 1.886/96, MEC, tinha por pressupostos: "a) o rompimento com o positivismo normativista; a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação de auto suficiência ao direito; d) a superação da concepção de educação como sala-de-aula; e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática)" (Rodrigues, citado por Sérgio Rodrigo Martinez, 2003, p. 44), mas também, até mesma pela confusa e inadequada política de fiscalização em pouco melhorou os cursos jurídicos.

Embora a Portaria tenha pressupostos válidos e desejados, bem como, tenha inovado trazendo como exigências mínimas atividades antes não previstas como atividades complementares, estágio obrigatório e monografia de conclusão de curso, descuidou-se da sala de aula, ainda considerada o 'locus' privilegiado do conhecimento, o que mais uma vez permitiu

---

<sup>6</sup> Sérgio Rodrigo Martinez, 2003, p. 42.

a continuidade do sistema clássico de ensino jurídico.

Mas, antes mesmo da plena implementação da matriz curricular estabelecida pela portaria, nova alteração ocorreu. Visando garantir ‘flexibilidade, criatividade e responsabilidade’ das instituições de ensino superior o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 9, 2004, CES-CNE, determinou nova matriz curricular para os cursos de Direito. Porém, a garantia de autonomia das IES em adotar novas e mais adequadas metodologias de ensino acabou sendo suprimida pelos instrumentos de avaliação clássicos estabelecidos pelo MEC (intervencionismo estatal) e pelo próprio Exame da Ordem (conforme se demonstrará adiante), avaliações que desconsideram a realidade cultural e social, a heterogeneidade dos alunos e professores e a própria diversidade do sistema jurídico brasileiro, e que acabam novamente permitindo que o currículo mínimo acabe sendo o máximo a ser oferecido em um ensino pautado pelo conservadorismo e por certezas que já não mais se verificam na prática.

### **3. Exame da Ordem**

O Exame da OAB foi estabelecido pelo Provimento n. 81/96 do Conselho Federal da OAB visando desde sua origem ‘garantir a qualidade dos profissionais que pretendem exercer a advocacia’. Atualmente, o Exame vem regulamentado pelo Provimento n. 144/2011, que estabelece suas regras gerais, encontrando-se na pauta das preocupações da Ordem dos Advogados do Brasil a questão acerca da qualidade do ensino jurídico brasileiro.

O crescimento do número de instituições de ensino autorizadas pelo Ministério da Educação a preparar os futuros profissionais do Direito, acabou por gerar a retomada de acalorados debates sobre a competência de muitas destas instituições para o exercício de tão nobre tarefa. Busca-se então descobrir quem são os vilões da (má) qualidade do ensino jurídico, enquanto muitas instituições de ensino desdobram-se para aumentar suas notas de ENADE (Exame Nacional de Cursos), e principalmente, o número de alunos aprovados no Exame da OAB, tornando-se estes pretensos instrumentos de avaliação de qualidade dos cursos em funcionamento.

Afirma Lúcia Alves Faria Mattos (2009, p. 106-107) que,

O fenômeno da avaliação é exclusivo do homem, porém não é exclusivo da área educacional, mas sim, de todas as profissões e de quase todas as atividades da vida humana. [...]. A palavra avaliar tem origem latina e significa 'dar valor'. No campo das práticas profissionais, principalmente no campo da educação, o ato de avaliar é um processo complexo que se operacionaliza fazendo-se uma análise comparativa entre 'o que é avaliado'- o objeto da avaliação – e um referencial que expressa o que é necessário, é possível, foi planejado, desejado ou mesmo idealizado – o referencial da avaliação. O juízo de valor que resulta da análise comparativa entre o objeto avaliado e o referencial de avaliação não é um valor em si, mas o processamento da transformação do dado factual em valor. É o juízo de valor que dá sentido e significação à informação, fazendo com que ela tenha utilidade nas decisões e seja importante para orientar o prosseguimento das ações e das atividades futuras.

Por isso, é importante perguntar, o ENADE e o Exame da Ordem e os juízos de valoração que deles têm sido feitos atingem o objetivo de aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e dos alunos concluintes ou apenas refletem a inadequação da manutenção das formas clássicas de ensino do Direito?

Como já se afirmou anteriormente, o curso de Direito passou por inúmeras, e importantes, transformações nos últimos anos, determinadas pelo MEC e também lapidadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (desde 1933<sup>7</sup>), que levaram as instituições de ensino superior a adequar seus ambientes acadêmicos. A obrigatoriedade da existência de Núcleos de Prática Jurídica, os trabalhos de conclusão de curso, o constante aperfeiçoamento dos professores, visam garantir à realidade jurídica o enriquecimento dos currículos de curso, visando a melhoria nas capacidades profissionais dos egressos em todo o país. Mas será que apenas isso é suficiente?

Exige-se hoje que o professor do curso de Direito seja muito mais do que um profissional de sucesso. É preciso (especialmente para o MEC) que seja pesquisador, dotado de vocação para a produção científica e que tenha o dom de transmitir seus conhecimentos de forma clara e simples. Para tanto, estimula-se (erroneamente) o professor a manter sua atividade profissional exclusivamente na vida acadêmica, com a criação pelas instituições de ensino de regimes de trabalho em dedicação parcial ou exclusiva, inclusive nas faculdades privadas.

Bibliotecas com número mínimo de exemplares<sup>8</sup>, salas de aula com recursos diversos e tecnológicos, dentre outros, são requisitos obrigatórios para que um curso de Direito possa estar

<sup>7</sup> A Ordem dos Advogados do Brasil foi criada pelo Decreto n. 19.408 de 18 de novembro 1930 e regulamentada pelos Decretos n. 20.784, de 14 de dezembro de 1931 e n. 20.478, de 20 de fevereiro de 1933. O Estatuto da OAB foi aprovado pela Lei n. 4.215 de 27 de abril de 1963, dispondo a respeito do exercício profissional. Atualmente, o exercício da advocacia encontra-se regulamentado pela Lei n. 8.906/94 (Estatuto da Advocacia).

<sup>8</sup> Segundo a Portaria 1886/94, artigo 5º, e, o número mínimo era de 10.000 mil exemplares.

em condições de funcionamento. Todavia, ao que parece tais medidas, por si só, não têm sido suficientes para que se considerem de boa qualidade muitos destes cursos. O número de alunos aprovados nos exames da Ordem está cada vez menor o que leva a crer na existência de um verdadeiro descompasso entre o que é apresentado ao aluno em sala de aula e as necessidades sociais e do próprio discente.

Apesar da celeuma, é indiscutível que o exame da OAB tem sido verdadeiro termômetro para medir a qualidade das instituições de ensino jurídico<sup>9</sup>, assim como também os concursos públicos em geral. A mídia recentemente trouxe ao público os atritos entre o MEC e a OAB no que diz respeito à qualidade do ensino jurídico, uma vez que 90 (noventa) instituições de ensino não tiveram aprovados no primeiro exame da OAB realizado no ano de 2011<sup>10</sup>. Enquanto de um lado a OAB exige que o MEC atue de forma mais incisiva, inclusive sugerindo um regime de supervisão nas faculdades de Direito, o Ministério da Educação afirma que seus critérios de avaliação são científicos e seguros, ao contrário dos critérios adotados pela Ordem.

Para o Ministério da Educação, o Exame da OAB não avalia a instituição, mas o candidato, ao contrário do que se busca, por exemplo, com o do ENADE. Este, enquanto componente curricular obrigatório realizado pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) tem por finalidade avaliar o desempenho dos estudantes no tocante ao desenvolvimento de habilidades para a sua formação profissional, às grades curriculares dos cursos de graduação, ao seu aperfeiçoamento pessoal, resultando no que seria (também pretensiosamente) verdadeira forma de avaliação da qualidade das instituições de ensino superior.

A Ordem dos Advogados do Brasil, por sua vez, entende que é imprescindível a sua contribuição para a melhoria do ensino jurídico brasileiro, e pleiteia que os pareceres emitidos pelas Comissões de Ensino Jurídico sejam vinculativos e, portanto, acatados nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de Direito, pois, afirma, analisam subjetiva e objetivamente os cursos, verificando critérios para além da matriz curricular e titulação e regime

<sup>9</sup> A OAB inclusive criou um selo de qualidade denominado OAB Recomenda destinado a apontar cursos que por terem alto índice de aprovação em seu Exame seriam considerados cursos de excelência.

<sup>10</sup> Jornal Gazeta do Povo, "OAB quer maior rigor do MEC para os cursos de Direito", publicado em 07/07/2001, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1144627&tit=OAB-quer-maior-rigor-do-MEC-para-cursos-de-Direito>, acesso em 15/07/2011.

de contratação de professores como estrutura das instalações, biblioteca acessibilidade, atividades de pesquisa e extensão, entre outros.

Pois bem. Determina a legislação que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil participe dos processos de autorização ou reconhecimento dos cursos de Direito em todo o país. Também a OAB conta com o programa OAB Recomenda, por meio do qual estabeleceu critérios que considera objetivos para a avaliação dos cursos de Direito. Em que pese não seja o OAB Recomenda um programa específico para avaliação dos cursos, acaba auxiliando no diagnóstico possível relativo ao que precisa ser modificado no ensino jurídico brasileiro<sup>11</sup>, sendo até utilizado por muitas instituições como forma de *marketing* positivo no intuito de atrair o maior número possível de alunos.

Diante deste cenário, muitas faculdades promovem antes mesmo da conclusão do curso pelo bacharelado, cursinhos preparatórios para o ENADE, concursos públicos, e mesmo para a prova da OAB, já que o *ranking* da instituição depende destes resultados<sup>12</sup>. O bacharelado, às vésperas de realizar a tão temida prova da OAB, acaba sendo treinado (e esse é o termo que melhor representa essa situação) para obter aprovação, sem que, muitas vezes, preocupações com a formação ética e profissional estejam em pauta. Aliás, é bom lembrar que muitos dos bons candidatos ao ingresso em cursos de Direito procuram participar do processo seletivo daquelas instituições cujo número de aprovações em concursos e no Exame da OAB é maior.

Como bem observa Paulo R. Thompson Flores (2006, p. 95), “com certeza, a reiteração de maus resultados, índices de aprovação pífios e muito abaixo da média obtida pelos demais cursos de uma determinada seccional, abalam a credibilidade daquele curso, com reflexos no preenchimento de suas vagas”. Ocorre que apenas uma conclusão parece válida neste momento, que é aquela que leva à necessidade de repensar o ensino jurídico brasileiro, e não apenas discutir qual será o melhor instrumento de avaliação dos cursos de Direito.

É evidente que não se pode lançar apenas sobre a instituição de ensino ou o aluno, a responsabilidade sobre a manutenção da qualidade dos cursos de Direito, assim como também

---

<sup>11</sup> FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O Ensino Jurídico: realidade e perspectivas, O Ensino Jurídico: realidade e perspectivas, In: OAB *Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2006.p. 78.

<sup>12</sup> Idem, p. 78.

não é apenas papel da OAB ou do MEC atuar na melhoria do ensino jurídico. A forma de ensinar Direito precisa ser revista, considerando-se que muito melhor preparado estará o egresso se na faculdade aprendeu o Direito sob um olhar crítico, voltado à sua realidade social, bem como às necessidades do ambiente no qual está inserido.

#### **4. Nacionalização de Currículos**

Da brevíssima análise histórica da regulamentação dos Cursos de Direito no Brasil e das considerações feitas sobre o Exame da Ordem, nota-se que desde sua criação em momento algum a maioria das faculdades chegaram ao grau de excelência qualitativa<sup>13</sup> que delas se espera.

A partir de 2005 a Ordem dos Advogados do Brasil, visando evitar a continuidade das indagações que se faziam com relação à evidente diferença de níveis de dificuldade nos Exames realizados pelas Seccionais, optou por nacionalizar o Exame. Se por um lado a nacionalização serviu para eliminar qualquer dúvida que pudesse existir sobre o grau de dificuldade das provas, por outro, acabou engessando ainda mais o ensino jurídico no padrão clássico.

Segundo o Censo do Ensino Superior 2011 (INEP<sup>14</sup>) o Brasil possui cerca de 2.365 Instituições de Ensino Superior (IES<sup>15</sup>), das quais 2081 (88%) são privadas; 284 públicas (das quais 4,3% são federais); e quase metade delas está concentrada na região Sudeste (48,9%). No ano de 2011 eram 6.739.689 matriculados em 30.420 cursos de graduação (29.376 presenciais e 1.044 a distância), sendo quase metade das matrículas concentradas em Ciências Sociais, Negócios e Direito (41,6%) e mais da metade em cursos de bacharelado (66,3%). Concluíram seus cursos 1.016.713.

Os Cursos de Direito já são mais de 1240 em todo o Brasil e compõem o segundo grupo (atrás apenas de Administração) com maior número de matriculados no Brasil (cerca de 651.730,

<sup>13</sup> “A única coisa que posso afirmar de modo positivo é que não é possível falar em decadência do ensino no Brasil. Se isto que aí está é alguma coisa que todos sentimos não corresponder ao que é preciso, devo dizer que não consegui ainda encontrar a idade de ouro que deixamos para entrar nessa tão falada degenerescência. Isto, longe de ser consolador, parece-me agravar extraordinariamente os problemas presentes. Porque nem ao menos teremos a cômoda e fácil solução de voltar à condição anterior. O mal é antigo e a grita de protesto que vamos encontrando pelo passado afora é realmente ensurdecidora. A nossa tese, é pois, nada otimista, em relação ao presente, mas simplesmente realista em relação ao passado: não encontrei até agora um momento na história do nosso ensino, e falo especialmente do ensino superior, que tenha sido considerado sequer satisfatório pelos homens que se ocupam do assunto”. Palavras proferidas por Américo Jacobina em discurso datado de 1951 que pode perfeitamente ser transportado aos tempos atuais.

<sup>14</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Censo do Ensino Superior se realiza anualmente. Justifica-se a análise com dados de 211, pois o censo de 2012 está em fase de elaboração.

<sup>15</sup> São 190 Universidades; 131 Centros Universitários; 2004 Faculdades; 40 Institutos Federais e CEFETs.

ou seja 12,7% do total). Entre 2002 e 2005 houve aumento de 15% nos cursos de Direito e ainda que em 2011 tenham sido cortadas 11.000 vagas de 136 faculdades; outras 4.200 vagas foram autorizadas pelo MEC em 33 novos cursos de Direito. E, segundo informação da própria OAB, são cerca de 713mil advogados no Brasil.

Esses números são importantes na análise da nacionalização de currículos, uma vez que, por exemplo, no Exame da Ordem de 2010.2 nove em cada dez candidatos reprovaram, sendo que 90 das 610 faculdades com alunos inscritos, não aprovaram ninguém. Diante deste cenário, muitas são as vozes que afirmam categoricamente que o alto índice de reprovações no Exame é fruto direto e imediato da expansão 'desenfreada' dos Cursos de Direito no Brasil e, por consequência, da sua má qualidade. Mas será mesmo só esta causa?

É certo que a maioria dos cursos de Direito se concentram em faculdades privadas que nem sempre tem o ensino como seu principal foco. O fim lucrativo é, sem dúvida, inerente a estas instituições, sem o qual a sua existência seria inviabilizada. Mas é possível generalizar afirmando-se que o alto índice de reprovações no Exame da OAB decorre do descaso com o ensino jurídico sem se fazer uma análise mais acurada da realidade social dos ingressantes no ensino superior ou um exame da própria matriz curricular e das exigências impostas pelo MEC e OAB?

A expansão do ensino superior marca (mas não novidade) dos governos anteriores<sup>16</sup>, trouxe consigo um novo desafio às instituições de ensino: receber alunos desmotivados, desinteressados em pesquisa e extensão e, até mesmo, analfabetos funcionais, incapazes de interpretar textos simples como uma coluna de esportes de um jornal popular. Como não é possível, nem seria pedagogicamente correto, culpar exclusivamente o aluno pelo seu mau desempenho, grande parte das faculdades preocupa-se em oferecer cursos de nivelamento, mas outro problema surge: alunos desinteressados, que se 'dedicam' apenas em fazer o mínimo para concluir um curso de ensino superior.

---

<sup>16</sup> Ensina Maria Helena Guimarães de Castro (1999) que "a liderança do governo federal no campo das políticas de promoção e equidade e da qualidade do sistema educacional somente foi assumida com maior desenvoltura na década de 90, consolidando-se nos últimos quatro anos e completa Magno Federici Gomes (2010, p. 142) que "para o ensino superior, o governo de FHC instituiu uma política educacional baseada na avaliação, na qualidade da educação, na autonomia universitária, na melhoria do ensino e na ampliação do espaço das IES privadas do citado nível de educação, segundo Cunha (2003b) e Ranieri (2000), o que perdura até os dias atuais. A referida política foi parcialmente instituída por força de MPvs, decorrentes da MPv 938, de 16.03.1995, posteriormente convertida na Lei 9.131, de 24.11.1995", hoje revogada pela Lei n. 10.861/04 que instituiu o SINAES.

Essa falta de interesse por estudo, pesquisa e produção do conhecimento pode ser verificada em recente matéria publicada pela Gazeta do Povo sob o título “A lei do mínimo esforço”<sup>17</sup>. Analisando os dados divulgados pelo ENADE<sup>18</sup>, a reportagem destaca que os alunos do Curso de Direito dedicam-se minimamente a atividades não obrigatórias, e o pior, 49,3% desses alunos concluíram o curso sem desenvolver nenhum tipo de atividade acadêmica além das consideradas obrigatórias. Além disso, revelou a pesquisa que 86% dos alunos não se envolvem em iniciação científica, seja por falta de interesse, seja por falta de oportunidade. A pesquisa ainda revelou que boa parte dos estudantes de Direito não estudam (desconsiderando as aulas) mais do que duas horas por semana (o tempo mínimo sugerido no questionário), embora reconheçam que seja pouco!

Então, dois grandes fatores podem ser desde já identificados: o engessamento da matriz curricular, dissociada das novas práticas de ensino e o ingresso nas faculdades de alunos desmotivados e que definitivamente não querem exercer a advocacia e que, acostumados a reproduzir o conhecimento, exigem recebê-lo dessa forma das instituições de ensino superior. A esse quadro, se soma mais um: boa parte dos docentes é mau remunerado e foram ‘ensinados’ no sistema clássico e, por isso, preocupam-se tão-somente em reproduzir o conhecimento que a eles foi transmitido, não se esforçando em produzir ou transformar conhecimentos ou aproveitar experiências sociais ou profissionais suas e dos próprios discentes. Nesse contexto, todos perdem: a sociedade que recebe profissionais que apenas repetem o conhecimento, mas não o produzem nem o interpretam adequadamente e o aluno que conclui um curso com qualificação bem aquém da almejada e que precisará realizar três, quatro, cinco Exames de OAB além de cursos preparatórios para obter habilitação para o exercício da advocacia.

Fato é que, a nacionalização de currículos promovida pelo Ministério da Educação, pelo instrumento de avaliação dos Cursos (SINAES<sup>19</sup>) e pelo próprio Exame da Ordem tem afastado o aluno de sua realidade social e das próprias necessidades de mercado, deixando pouco espaço para

---

<sup>17</sup> WALTER, Bruna Maestri. Lei do mínimo esforço. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 04 abr. 09.

<sup>18</sup> Avaliação realizada entre 2005 e 2007. 50 cursos brasileiros foram analisados.

<sup>19</sup> “Com relação à avaliação das IES, dos cursos superiores e do desempenho acadêmico dos respectivos discentes, o art. 58 e parágrafos do Decreto 5.773/06, determina o cumprimento integral da Lei 10.861/04 e do Sinaes. Neste ponto, o ato administrativo normativo em tela explicita que o sistema compreende os seguintes processos, destinados a satisfazer suas pretensões e finalidades constitucionais e infraconstitucionais: avaliação institucional interna, avaliação institucional externa, avaliação dos cursos superiores e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de tais cursos” (Magno Federici Gomes, 2010, p. 246).

o desenvolvimento do novo paradigma da educação cuja aprendizagem é baseada no relato, em experiências profissionais e sociais; permitindo que o aluno seja descobridor, agente transformador e construtor de seu próprio conhecimento. A nacionalização de currículos não permite aos Cursos de Direito se afastar da forma clássica de ensino, não autorizando ao aluno desenvolver novas competências e participar das decisões, dificultando a aprendizagem cooperativa e a utilização das experiências pessoais e profissionais para o enriquecimento das aulas, mantendo-se um ensino reducionista, baseado em uma memorização e em uma pretensa uniformidade jurídica e cultural que não atende às necessidades sociais e mercadológicas<sup>20</sup>.

Assim, ainda que nacionalizado o currículo de Direito é preciso pensar o ensino jurídico em três sentidos distintos,

a) o de não naturalizar ou eternizar entendimentos estabelecidos, entendendo as regras jurídicas como “fotografias” de conjuntos concretos de problemas e soluções e cruzamentos complexos entre interesses, ideais, práticas e instituições, historicamente situados e, portanto, contingentes e passíveis de recontextualização e não, por exemplo, como o resultado de depuração racional da realidade, de um lado, ou como expressão da dominação de uma ordem moral ou ideológica, de outro lado;

b) o de desenvolver capacidades analíticas e práticas e fornecer instrumentos conceituais e outros recursos para a resolução de problemas, procurando responder à inquietude dos alunos face à ausência de uma única solução correta no direito pela oferta de mais de uma solução, a serem avaliadas segundo critérios justificáveis, remetendo à ideia de “engenharia jurídica” e não pela defesa cética da ausência de solução; e

c) o de estimular o engajamento do aluno, por meio de questões concretas ou problemas geradores atuais ou de outra forma instigantes, que o ajude a criar conexões entre dimensões relevantes de sua vida, do ponto de vista individual e coletivo, suas futuras atividades profissionais e o que foi aprendido. (RODRIGUES; FALCÃO, 2005, p. 13).

Paradigmas que deveriam ser observados tanto nos instrumentos de avaliação dos Cursos de Direito, quanto pela própria Ordem dos Advogados do Brasil, superando-se, dessa forma, o ensino clássico, seletivo e imobilizado, aproveitando-se experiências internas das IES para a propositura de uma matriz curricular capaz de incentivar a produção e disseminação do conhecimento jurídico e permitindo-se pensar o ensino jurídico como um curso de formação cidadã e não de formação exclusiva de advogados.

---

<sup>20</sup> “As empresas não mais precisam de profissionais eminentemente técnicos, e sim de pessoas voltadas para processos de interpretação, elaboração e transformação – pessoas com conhecimento” (Jorge Luiz dos Santos Mariano, 2009, p. 169).

## 5. Considerações Finais

Afirma David Ferreira Bomfin (2009, p. 53) que “a gestão educacional democrática requer cuidar de um conjunto complexo que envolve o indivíduo, o grupo, a organização e o ambiente externo” e essa forma de gerir deve estar presente não só nas IES, mas, especialmente, nos órgãos regulamentadores como MEC e OAB, uma vez que, como se viu, por adotarem a forma clássica de pensar o ensino jurídico, pouco espaço deixam para a modernização dos currículos e para novas práticas pedagógicas.

Não se pretendeu neste artigo minimizar o importante papel do MEC na regulamentação e fiscalização do ensino jurídico e tão pouco questionar o papel da OAB na implantação de currículos e auxílio na vigilância. O que se propõe é uma reflexão sobre sua atuação conservadora e a busca da modernização dos currículos dos cursos de Direito e conseqüentemente, do próprio Exame da Ordem. O curso de Direito para além de ser pensado como um curso de formação de ‘advogados’ deve ser pensado como um curso de desenvolvimento da plena cidadania.

O ensino jurídico não pode ser pensado apenas como forma de moldar advogados<sup>21</sup>, não pode ser pensado apenas para preparar para as complexidades da advocacia, mas deve se destinar a transmitir, renovar e produzir conhecimentos gerais, necessários à vida em sociedade e à mudança de atitude, algo muito maior do que a formação de advogados, afinal, ensina Paulo Freire (1996, p. 14), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Tem-se, portanto, que a crise não é só das escolas de Direito, mas sim do próprio pensamento jurídico que insiste em uma formação clássica que já não atende mais às competências exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

---

<sup>21</sup> Ensina Paulo Freire (1996, p. 27) que “o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. E como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto”.

## 6. Referências bibliográficas

BONFIM, D.F. Desenvolvimento de líderes em prol da gestão educacional democrática: contribuições da aprendizagem educacional. In: GOULART, I.B.; PAPA FILHO, S. **Gestão de instituições de ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 53-73.

CASTRO, M.H.G. O novo enfoque das políticas educacionais nos anos 90. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP). **Educação para o século XIX: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, 1999. p. 17-25.

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O Ensino Jurídico: realidade e perspectivas, In: **OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, M.F. **Direito educacional superior**. Curitiba: Juruá, 2010.

LACOMBE, A.J. A verdadeira crise do ensino superior. In: **Conferência no Centro Acadêmico Cândido de Oliveira da Faculdade Nacional de Direito**. Digesto Econômico, v. 86, jan. 1952, p. 81.

MARIANO, J.L.S. Espaços organizacionais de aprendizagem, sistemas andragógicos e a utilização das tecnologias de aprendizagem 'on-line'. In: GOULART, I.B.; PAPA FILHO, S. **Gestão de instituições de ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 169-187.

MATTOS, L.A.F. Os resultados da aprendizagem na educação superior. In: GOULART, I.B.; PAPA FILHO, S. **Gestão de instituições de ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 103-129.

RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J. O projeto da escola de direito do Rio de Janeiro da FGV. In: **Cadernos FGV Direito Rio**, 2005, v.1.

SIQUEIRA, M.D. **Faculdade de direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

WALTER, Bruna Maestri. Lei do mínimo esforço. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 04 abr. 09.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

## I.3 O NDE E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS CURSOS JURÍDICOS

Silvia Mattei<sup>1</sup>

Sumário: 1. Introdução; 2. Concepção do NDE; 3. O papel do Colegiado de Curso e do NDE; 4. Atribuições do NDE.; 5. O NDE como elemento de diferenciação na qualidade dos cursos jurídicos; 6. Conclusão; 7. Referências.

### 1. Introdução

Este estudo tem por objeto analisar a concepção do Núcleo Docente Estruturante – NDE pelo Ministério da Educação e como ele passou a integrar os cursos de Direito no País, por meio de pesquisa da legislação educacional brasileira.

Formados de professores experientes, com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso, os NDES foram constituídos pelas universidades, para que pudessem executar suas atribuições junto aos cursos.

Apesar do papel do NDE aproximar-se das funções do Colegiado de Curso, tem aquele, como elemento diferenciador, a busca da qualidade no nível de excelência do curso.

Nessa perspectiva, o estudo destacará a importância do NDE nos cursos jurídicos e a necessidade de sua autonomia para a busca da excelência no ensino jurídico.

### 2. Concepção do NDE

Para iniciar a oferta de um curso de graduação há necessidade de autorização do Ministério da Educação, seguindo o seu reconhecimento e renovação de reconhecimento, salvo os mantidos pelos Estados e Distrito Federal, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup>, em seu

<sup>1</sup> Mestre em Direito pela Unipar, Professora de Direito Processual Civil e Coordenadora do Curso de Direito da Universidade Paranaense, Unidade Universitária de Toledo-Paraná.

<sup>2</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal

artigo 9º, incisos VII, VIII e IX <sup>3</sup>. Para a realização dessa fiscalização (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), feita pelo Poder Público, são baixados Instrumentos de Avaliação para os cursos superiores, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ainda, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Nacional da Saúde manifestam-se nos processos de autorização nos cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia, assim como no ato de reconhecimento desses cursos.

Como uma forma de complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, utilizados em 2007, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, criando o NDE - Núcleo Docente Estruturante, com o objetivo de qualificar o envolvimento docente no processo de formulação, implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico dos cursos.

Segundo a Portaria, o NDE passou a ser um elemento específico, dentre outros, para subsidiar a decisão administrativa nos pedidos de autorização dos cursos de graduação em medicina e direito que careçam de parecer favorável do Conselho Federal da Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil. Para os cursos de direito, o NDE foi citado no art. 3º, II, da Portaria:

II – indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e com experiência docente na instituição e em outras instituições; (HADDAD, 2007, p.3).

O Ministério da Educação entendeu que os cursos de direito e de medicina têm suas peculiaridades e “merecem tratamento constitucional e legal especial”. (HADDAD, 2007, p.1).

Em agosto de 2008, o Ministério da Educação divulgou o novo instrumento de avaliação

---

<sup>3</sup> Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

(...)

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

(...)

dos cursos de graduação<sup>4</sup>, em que o NDE passou a compor a Dimensão II – Corpo Social, do referido instrumento.

Os NDEs, inicialmente, foram criados apenas para os cursos de direito e medicina, mas depois, em 2008, passaram a compor o instrumento de avaliação de todos os cursos de graduação, momento em que foram constituídos nas Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Em 17 de junho de 2010, a CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior<sup>5</sup> emitiu o parecer nº 4, com o objetivo de normatizar o Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior. Tal parecer foi homologado pelo Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, em 26 de julho de 2010<sup>6</sup>. Segundo o parecer:

A idéia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental. (CONAES, 2010)

O parecer antecedeu a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da mesma Comissão, que normatizou o Núcleo Docente Estruturante, estendendo-o a todos os cursos da educação superior no Brasil.

A Resolução está dividida em quatro artigos, tratando da constituição do NDE, suas atribuições e critérios mínimos de constituição do NDE nas Instituições de Educação Superior. A seguir o texto nuclear da referida Resolução:

Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.  
Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam

<sup>4</sup> Segundo o Ministério da Educação o instrumento de avaliação dos cursos de graduação são elaborados de forma conjunta pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pela Diretoria e Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a sua formulação teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior.

<sup>5</sup> Colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, subordinado ao Ministro da Educação.

<sup>6</sup> O parecer homologado pelo Ministro de Estado da Educação foi publicado no Diário Oficial da União nº 142, Seção 1, p. 14, no dia 27 de julho de 2010.

liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Art. 3º As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

I – ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II – ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;

III – ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso. (CONAES, 2010).

Apesar da normatização do NDE somente ter acontecido em julho de 2010, muitas IES, por meio de seus colegiados superiores já haviam instituído o NDE nos cursos de graduação, antes mesmo da Resolução, já que os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, elaborados pelo INEP, já previam os NDEs como item avaliatório.

### **3. O papel do colegiado de curso e do NDE**

O colegiado de curso tende a ter um papel administrativo muito forte nos cursos de graduação. É um órgão deliberativo que se envolve com as questões administrativas e pedagógicas dos cursos. Aparentemente, o papel do NDE é muito parecido com o do colegiado de curso, mas segundo o parecer CONAES “tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso”, sendo essa última específica ao NDE.

Importante também destacar que, mesmo sendo o colegiado de curso um órgão, em regra, deliberativo, também pode ser normativo, executivo e consultivo, podendo aproximar-se muito do que o Ministério da Educação pensou para o NDE.

Com a intenção de diferenciar o colegiado de curso do NDE, diz o parecer da CONAES:

É importante ainda observar que, dentro da tradição bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil, recomendar-se ou, mais ainda, exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo, o que pode significar a perda da eficácia de suas funções. O NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso.

Já há, na quase totalidade dos cursos superiores, um órgão colegiado que se ocupa das questões do curso, inclusive do PPC, coordenado pelo Coordenador do Curso. É o que se convencionou chamar de Colegiado de Curso, ainda que receba nomes diversos em diferentes instituições. No entanto, o Colegiado de Curso tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso.

Sendo assim, ainda que muitas vezes o coordenador do curso seja um professor que ajuda a dar identidade ao curso, outras tantas vezes o coordenador é um professor que exerce a importante função de fazer os fluxos não serem interrompidos, ainda que não seja um dos líderes acadêmicos no sentido colocado acima. E nisso não há demérito algum.

Este raciocínio nos leva a entender que o trabalho do Colegiado de Curso (assim como da sua coordenação) não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante. Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo.(CONAES, 2010)

O parecer tenta explicar a diferença entre o trabalho do Colegiado de Curso e do NDE, mas o que fica mais evidente é apenas a competência deliberativa, que é exclusiva do Colegiado de Curso.

As atribuições do Colegiado de Curso são, em regra, mais amplas e burocráticas. São voltadas ao planejamento das atividades didático-pedagógicas, além de planejar, organizar, coordenar e fiscalizar seu desenvolvimento, como: aprovação do Projeto Pedagógico do Curso, definição e reformulação da matriz curricular, aprovação dos planos de ensino, regulamentos e projetos de ensino, pesquisa e extensão, definição do perfil profissiográfico, entre outras, mas que se aproximam muito das do NDE.

O NDE tem ainda um diferenciador que é o de adotar parâmetros oficiais na busca da qualidade no nível de excelência do curso, com fixação de objetivos que devem ser atingidos em um determinado período de tempo, correspondendo ao indicador do nível de excelência pretendido. O comprometimento com o Projeto Pedagógico vai além da reavaliação e aprovação, atribuição essa específica do Colegiado de Curso, mas divide-se em três momentos: formulação, implementação e desenvolvimento.

## 4. Atribuições do NDE

As atribuições do NDE estão previstas na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010, da CONAES, em seu art. 2º, mas cabe às Instituições de Ensino definir tais atribuições por meio de regulamentos aprovados por seus Colegiados Superiores.

Segundo a Resolução, as atribuições do NDE são:

(...)

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

(...)

### 4.1 Consolidação do perfil profissiográfico do egresso do curso

Consoante o que dispõe o art. 3º, da Resolução CNE/CES n.º 09, de 29 de setembro de 2004<sup>7</sup>, deve ser assegurado, no perfil do formando egresso, “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, aliadas a uma postura reflexiva e 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.”

Para compor esse perfil, o NDE deve discutir as habilidades e competências do egresso do curso, na formação de um perfil específico, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, com o objetivo de preparar o aluno para as múltiplas atividades jurídicas que poderá desempenhar após a conclusão do curso.

### 4.2 Integração curricular interdisciplinar

A implementação da interdisciplinaridade nos cursos de direito requer comprometimento,

---

<sup>7</sup> Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

diálogo e participação plena dos professores na organização do curso. O papel do NDE é fundamental na busca da integração curricular interdisciplinar como condição para a melhoria da qualidade de ensino do Direito.

As disciplinas do Curso de Direito, em si, exigem a interligação dos saberes para a formação globalizada dos operadores do direito. (ZIMIANI, HOEPPNER,2008).

Sobre o tema diz Nilbo Ribeiro Nogueira:

O ensino jurídico foi pouco pensado de forma interdisciplinar, embora a aplicação do Direito requeira esse conhecimento e compreensão interdisciplinar para o seu eficaz exercício.

Para se aplicar a interdisciplinaridade no Curso de Direito, deve existir o exercício do diálogo entre os professores para conscientização da possibilidade e da necessidade de sua utilização como meio para melhor formação do profissional no campo jurídico.

O papel do professor é de maior importância para a melhoria do ensino jurídico, especialmente se utilizar a interdisciplinaridade para a formação de profissionais, para que adquiram conhecimento mais integral dos diversos ramos do Direito.(NOGUEIRA, 1998, p.31)

Desta forma, pensar o curso de direito aplicando a interdisciplinaridade é, talvez, uma das atribuições do NDE mais complexas, pois exige muito diálogo, comprometimento e vontade de todos os professores do curso.

#### **4.3 Formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão**

Os cursos de direito têm suas necessidades, observados o regionalismo e as exigências do mercado de trabalho. Importante, então, que o NDE identifique tais necessidades para ter condições de indicar os projetos de ensino, extensão e pesquisa do curso a serem elaborados, aprovados e desenvolvidos.

A participação do NDE nas reuniões com órgãos colegiados superiores ou com as coordenações de curso, é imprescindível para indicar os projetos do curso. Essa atribuição é fundamental na busca do ensino de excelência, já que o NDE deve ser “referência indicativa da qualidade do curso”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Frase retirada do Ofício-circular DAES/INEP/MEC nº 48, de 13 de maio de 2010, que comunicou aos pesquisadores institucionais das instituições de educação superior (IES) alterações no sistema E-MEC e em critérios de avaliação institucional e de cursos.

#### 4.4 Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito foram instituídas pela Resolução CES/CNE<sup>9</sup> nº 9, de 29 de setembro de 2004.

O art. 2º da referida Resolução, determina como deve ser a organização curricular dos cursos, com base nas DCNs<sup>10</sup>:

(...)

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.

(...)

Ao NDE cabe zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais desde a matriz curricular vigente do curso ao projeto pedagógico em sua elaboração e implementação.

As DCNs estabelecem os conteúdos essenciais na organização curricular, orientam o perfil do formando egresso, as competências e habilidades gerais e específicas, os conteúdos curriculares, os estágios e atividades complementares. O NDE deve estar atento a todas essas exigências das DCNs, auxiliando na construção de um projeto pedagógico coletivo, coerente e adequado;

Além das DCNs do curso de Graduação em Direito, o NDE deve ajustar o currículo do curso de acordo com as demais exigências do Ministério da Educação. Um exemplo recente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, estabelecidas pela Resolução MEC/CNE nº 02, de 15 de junho de 2012, e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, constantes no Parecer CNE/CP nº 08/2012, de 06 de março de 2012, que devem ter suas temáticas acolhidas no currículo do curso.

---

<sup>9</sup> CES/CNE – Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

<sup>10</sup> Diretrizes Nacionais Curriculares

## 5. O NDE como elemento de diferenciação na qualidade dos cursos jurídicos

Pensar o ensino jurídico, suas práticas pedagógicas é também tarefa do NDE, que, com base na experiência jurídica, no conhecimento da realidade regional e na formação acadêmica, deve adequar e avaliar o Curso de Direito a que pertence, na busca de um ensino de qualidade.

Por isso, que os membros que compõem o NDE devem ser professores comprometidos, engajados, para que possam perceber as necessidades e adequações necessárias que o ensino requer.

ONDE, segundo Lobato, deve ter a preocupação com a vocação do aluno dos cursos de Direito, desde seu recrutamento até a definição de um perfil do formando que adquira um conhecimento humanístico e senso crítico, capaz de enfrentar os desafios da vida do profissional do Direito com uma postura ética diante das situações cotidianas que enfrenta o jurista comprometido com a promoção da cidadania e dos compromissos constitucionais com a Justiça das diversas carreiras jurídicas, é extremamente saudável e contribui para a criação de uma identidade profissional, essencial para a definição de uma carreira. (LOBATO, 2003, p.31)

Ainda, para Dallari (2002) é de suma relevância reforçar nos cursos de direito para todos os alunos a formação humanística, estimulando a aquisição de conhecimentos sobre a história e a realidade das sociedades humanas, para que o profissional do direito saiba o que tem sido, o que é e o que pode ser a presença do direito e da justiça no desenvolvimento da pessoa humana e nas relações sociais.

Nessa linha de pensamento, o NDE opera diretamente desde a concepção do curso até o perfil do egresso, quando discute matriz curricular, projeto pedagógico, regulamentos de estágio, regulamento das atividades complementares, regulamento do trabalho de curso, projetos de ensino, pesquisa e extensão, planos de ensino, entre outros. Para isso, as Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, devem dar essa autonomia aos NDEs para que possam cumprir o seu papel.

Participar do processo de formulação, implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico do curso requer uma mentalidade flexível e adaptável para enfrentar as rápidas transformações do mundo contemporâneo, para pensar num currículo também flexível, que

valorize a ecologia dos saberes.<sup>11</sup> Esse é um desafio do NDE, que, acima de tudo, deve estar preparado para as atribuições a ele impostas.

## 6. Considerações Finais

O NDE tem criação recente nas universidades brasileiras, sendo sua atuação ainda discreta na maioria delas, mas não há dúvida que se trata de um órgão que está a favor do ensino superior, em especial, nos cursos jurídicos, nos quais se deu maior enfoque.

Mesmo que se diga que as atribuições do NDE se confundem com as do Colegiado de Curso, é importante destacar que o NDE tem um diferenciador que é o de adotar parâmetros oficiais na busca da qualidade no nível de excelência do curso, com fixação de objetivos que devem ser atingidos em um determinado período de tempo, correspondendo ao indicador do nível de excelência pretendido.

Não se trata de um núcleo que tem tarefas e atribuições burocráticas, mas de um grupo de professores que atua diretamente no funcionamento do curso, quando se dá a ele a função de formulação, implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico. Se de fato essa função for assumida pelos NDEs, nos cursos jurídicos brasileiros, ter-se-á um diferenciador da qualidade de ensino.

Importante, para isso, que as IES entendam essa atribuição do NDE, para que sua constituição e atuação não fique apenas na elaboração de documentos para serem arquivados, mas, sim, na atuação direta do funcionamento do curso.

---

<sup>11</sup> A ecologia dos saberes é, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, a vivência de “um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer [...] implica uma vasta gama de valorizações, tanto de conhecimentos científicos, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na condição de aprendizes (*in*, A universidade do século XXI. São Paulo:Cortez, p.77-8).

## 7. Referências:

BRASIL. Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CES/CNE. Resolução nº 09, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, de 29 de setembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 147, que dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, publicada em 02 de fevereiro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAES. Resolução nº 01, que normatiza os Núcleos Docentes Estruturantes nas instituições ensino superior, de 17 de junho de 2010.

DALLARI, D. de A. **O poder dos juízes**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

LOBATO, A. O. C. A crise do ensino jurídico: mitos e perspectivas. **In: Educ.**, Porto Alegre, v.1 n.2. p.28-33, ago. 2003.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicada**. 4.ed. São Paulo: Érica, 1998.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, M. A. N. Ensino jurídico: um convite à (re)leitura nos caminhos da filosofia do conhecimento. **In: Raízes Jurídicas**, Curitiba, v.3, n.1, jan./jun. 2007

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. Interdisciplinaridade no ensino do direito. **In: Akropolis**, Umuarama, v.16, n.2, p. 103-107, abr./jun. 2008.



**II.**  
**DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS E ENSINO JURÍDICO**



## II.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS EGRESSOS DO ENSINO JURÍDICO

Luiz Edson Fachin<sup>1</sup>

Sumário<sup>2</sup>: Notas Introdutórias; 1. O Ensino do Direito e Sociedade: Da universidade formal à universalidade do real, 2. A Vocação Humanista na Graduação em Direito e as Reformas Curriculares, 3. O Ensino Problemizador e a Transdisciplinaridade: Verdadeira (re)ligação dos saberes, 4. O Direito como Arte e a Arte de Construir o Direito: A compreensão do conhecimento jurídico como saber complexo; 5. Notas Conclusivas; 6. Referências bibliográficas

### Notas introdutórias

É oportuno perquirir acerca das aptidões que estruturam o perfil acadêmico e profissional do bacharel em Direito. Existem diversas perspectivas correlatas ao mote essencial de tal questionamento que, nas tessituras das linhas que o compõe, escapam do próprio corpo jurídico para enraizar-se em solo que, mesmo conhecido, apresenta-se por vezes distante da senda jurídica: a sociedade e suas contradições.

O fluir do tempo (ainda que levando em conta todas as vicissitudes da “vagarosa” história brasileira), com a nascença da nova ordem constitucional em 1988, pode ter edificado outros pilares para o conhecimento jurídico, diversos daqueles que o caracterizava em um sistema lógico-dedutivo que se esgotava em si; o Direito continua, contudo, desafiado por demandas deflagradas pela sociedade e seus novos sujeitos.

E é justamente o reflexo dessa perspectiva que, ao espelhar-se nas demais, acaba por traduzir a *complexidade* e relevância que denota o ato de investigar as competências inerentes ao bacharel em Direito. Assim, tão importante quanto a análise de tais habilidades, é o *(re)pensar* dos moldes que estruturam o processo de ensino que as constituem.

---

<sup>1</sup> Professor Titular de Direito Civil da Universidade Federal do Paraná.

<sup>2</sup> O autor registra o agradecimento ao pesquisador acadêmico Rafael Corrêa pela contribuição com as pesquisas que consubstanciaram o presente estudo.

Nesta toada, em lugar de apenas ponderar acerca de quais seriam as aptidões comuns ao egresso do ensino jurídico (cingindo e enclausurando a reflexão ao simples listar de tais competências, em espécie de *numerus clausus*), o presente estudo destinar-se-á também, ante a singularidade da movimentação percebida na sociedade, a refletir criticamente sobre alguns aspectos atinentes à *educação jurídica*, buscando contribuir de alguma forma com os debates atinentes ao tema, sem olvidar, todavia, do escopo que elencar elencar sistematicamente as habilidades e competências que se traduzem na figura do bacharel.

Destarte, em um primeiro momento, após evidenciar a correlação existente entre o saber jurídico e o corpo social (perspectiva que compõe diálogo essencial para efetivação do Direito), tratar-se-á da necessária *vocação humanista e dialética* que deve permear o ensino do Direito, ideia que se desdobra da estruturação curricular dos cursos jurídicos para consubstanciar efeitos na conduta e compreensão do bacharel acerca da ordem jurídica. Assim, essa primeira ambiência servirá de espaço para principiar a construção dos aportes críticos deste estudo, objetivados com o fito precípua de desvelar a preeminente necessidade de tecer as relações do ensino jurídico com a realidade percebida na sociedade.

Ato contínuo, será tratada da relevância da *transdisciplinaridade* no ensino do Direito, elemento que efetiva a ligação do saber jurídico com os demais campos do conhecimento humano que transitam na sociedade, perspectiva que, além de ensejar uma competência específica ao bacharel, obsta que este compreenda a ordem jurídica de modo “asséptico” e cíclico.

Por conseguinte, cuidar-se-á de expor, ante todo o conteúdo traçado, da compreensão do conhecimento jurídico enquanto saber *complexo*, aproximando-o da *arte*, cujo necessário dinamismo impede que o Direito, em pretensão de auto-suficiência, feche-se e acabe por esgotar-se dentro de seu próprio corpo.

Por derradeiro, já em paragens conclusivas, serão utilizados esses pontos cardeais para, de acordo com o objeto proposto, aferir as aptidões colhidas e demonstradas ao longo dessa singela reflexão crítica ao ensino jurídico, sem encastelá-las, repisa-se, em uma relação exaustiva, nem deixar de realçar a relevância indelével da formação técnica apurada.

## 1. Ensino do direito e sociedade: da universidade formal à universalidade do real

Para qual destino se formam os egressos do ensino jurídico? A que e a quem se dirigem? As demandas originadas na sociedade deflagram a possibilidade de se colocar em dúvida as estruturas tradicionais que ainda orientam a educação para o Direito, sob pena de propagar no tempo uma metodologia de ensino que obriga o bacharel a intentar passos ao futuro com o olhar preso ao passado.

Essa “superação”, sem deixar de atentar para o real, é necessária para que se compreendam, ainda em ambiência acadêmica, as alterações fáticas havidas no corpo social que, ao seu turno, suscitam (como consectário inafastável) a adoção de novas perspectivas que passam a orientar também o escopo e “funcionamento” do ordenamento jurídico. Exemplo disso evidencia-se na dimensão dada à *dignidade da pessoa humana*<sup>3</sup> após 1988, tradução da relevância de se colocar a figura do homem em concreto como centro gravitacional da ordem jurídica.

Nessa medida, torna-se nítida e estreme de dúvidas a ideia de que o estudo e ensino do Direito não podem prescindir da análise da sociedade, estando necessariamente, portanto, sensíveis e abertos às modificações da realidade, cientes das questões que exurgem do fenômeno social. Assim, como lecionou Perlingieri, a transformação da *realidade apreendida na sociedade* importa igualmente na transformação da *realidade normativa do Direito*, visto que há uma nítida relação entre ambos (PERLINGIERI, 1997, p. 2).

Afirmção contrária a essa perspectiva conduziu, já há muito, a vetusta compreensão da realidade jurídica alijada da realidade social, como se ao Direito – outrora entendido como saber homogêneo e impermeável – não fosse permitido o diálogo com outros campos do saber, tampouco com a própria sociedade.

Mesmo que esse desditoso paradigma tenha sido suplantado, a necessária correlação

---

<sup>3</sup> Em outra oportunidade, indicamos que tal perspectiva conduziu a necessidade de “reler” os institutos jurídicos com as lentes da dignidade humana, na seguinte medida: “Pode compreender o princípio da dignidade humana como um componente ético-jurídico inafastável ao qual se subordina todo o direito e é estreme de dúvida que, também no Direito Civil, impõe-se uma releitura dos institutos com vista a preservar e promover a dignidade da pessoa humana. As relações entre particulares – inclusive, e sobretudo, naquilo que se refere a exercício da atividade de natureza econômica – subordinam-se ao pressuposto que é o respeito à pessoa do outro, tomado como sujeito concreto, dotado de dignidade.” (FACHIN, 2011, p. 308)

entre o Direito e sociedade ainda resta prejudicada ante o agrilhoamento do ensino jurídico às pretéritas perspectivas que, insepultas, acabam por obsedar a compreensão do bacharel acerca da função que a sociedade espera ver por ele desempenhada. Isso porque ainda atam-se os graduados às peias da *reprodução* do conhecimento jurídico, que os impedem, pois, de *construir* o Direito em congruência com aquilo que a sociedade dele exige (PINHEIRO, 1998, 212).

Mas o que seria esse *construir* o Direito em lugar de simplesmente *reproduzi-lo e operá-lo*? Em linhas gerais, seria, antes de tudo, uma *necessidade* novamente traduzida pelos nossos dias. Do *ontem* ao *hoje*, a realidade depreendida na sociedade<sup>4</sup> tratou de desconstituir antigas certezas perenes do próprio conhecimento jurídico. Colhe-se da gradual síntese entre o público e privado e da desconstrução do absoluto em outrora eternos brocardos (como *pater is est, mater semper certa est e pact sunt servanda*) os frutos complexos das sementes arroteadas no solo da sociedade, que influenciam diretamente no desenvolvimento do Direito.

Hoje, como nítidos exemplos, *as famílias* estruturadas no afeto e a rapidez com que fluem as contratações em escala global consubstanciam um convite ao egresso do ensino jurídico a *construir* o Direito que se aproxime da realidade e leve em conta toda essa gama de alterações para sua efetivação. Não há mais espaço, pois, para que o Direito seja apenas *repetido* e *operado* como um relógio cartesiano; o verdugo dessa compreensão do Direito foi, de fato, o próprio fluir do tempo. O Direito não perdeu seus pressupostos nem sua segurança conceitual; nada obstante, se tratam de outras premissas e de novo sentido metodológico.

Eis, então, que nessa mesma direção exsurge a imperativa necessidade de que se formem bacharéis aptos a harmonizar o *mundo da norma ao mundo da realidade*, com a sensibilidade hermenêutica (muito além da simples interpretação em subsunção) capaz de *apreender* a realidade que informará a aplicação do Direito (PERLINGIERI, 2008, p. 12).

Na sombra das densas cores dispostas sobre essa tela encontra-se, então, esta *primeira aptidão* do bacharel em *compreender* e *permitir* o diálogo entre o Direito e a sociedade, de modo que possa *alfabetizar* a construção do conhecimento jurídico não apenas no *discurso* do Direito, mas igualmente nas *letras* da realidade.

---

<sup>4</sup> Não apenas a sociedade brasileira, frisa-se.

Dessa relevante perspectiva, figurada na *educação* do bacharel pela própria realidade, decorrem também outras relevantes questões inerentes ao ensino jurídico, tratadas a seguir.

## **2. A vocação humanista na graduação em direito e as reformas curriculares**

Mostrou-se que é imprescindível o diálogo entre Direito e a realidade apreendida no corpo social, como também a capacidade a ser desenvolvida pelo bacharel durante a graduação em *apreender* faticamente os dados providos pela realidade, conhecendo-a e estando, portanto, apto a defrontá-la com o conhecimento jurídico que está a *construir*. Agora se põe a questão da *vocação humanista* como elemento essencial na estruturação dos cursos jurídicos.

Em verdade, tem-se que tal questão desdobra-se em via dúplice, na seguinte medida: em seu *verso*, denota a necessidade de observação da *vocação humanista* como elemento faticamente presente na estrutura curricular dos cursos de Direito; e, em seu *anverso*, espelha igualmente os efeitos que defluem desta vocação, percebidos na figura do egresso do ensino jurídico.

A *vocação humanista* vai além de uma proposição vaga, apartada de qualquer resultante prática, vez que a figura humana gravita no centro do ordenamento jurídico estruturado com a ordem constitucional inaugurada em 1988. Já há muito, Radbruch lecionava que “*nada es tan definitivo para el estilo de una época jurídica como la concepción del hombre por cual ésta se rige*” (RADBRUCH, 1980, p. 17); e, de fato, essa concepção da figura do homem que rege o hodierno “estilo” de nossa época jurídica deve integrar, de modo inafastável, a base que cimenta a formação dos bacharéis em Direito.

Mas qual seria essa concepção acerca da figura humana que é tão cara ao ordenamento jurídico pátrio, a ponto de correlacionar-se com a dita *vocação humanista*, cuja presença faz-se mister nos cursos de Direito e também na própria figura do bacharel? Ainda que a pretensão de uma resposta acabada e fechada sobre o tema esbarre em sua própria complexidade, é possível, tendo como tela a própria história, esboçar as formas e delineamentos dessa concepção.

As bases da *dignidade da pessoa humana*<sup>5</sup> que se dispõem a partir da concepção do

---

5 É importante frisar que essa “base” da *dignidade da pessoa humana* repousa sobre o pensamento moderno.

homem considerado com um *fim* em si mesmo é formulação que deita suas raízes na moral kantiana, fundada, ao seu turno, na autonomia da vontade informada por uma razão pura e prática. Impende sumariar esse percurso numa síntese histórica.

Trata-se tal ideia, para Kant, de um *imperativo categórico*, que impõe um agir que pode ser elevado racionalmente à condição de regra universal. Portanto, eis uma das causas que, sempre ao tratar-se do tema “*dignidade humana*”, fala-se também da correlata concepção kantiana, justamente porque segundo o pensador de Königsberg tudo o que se coloca como fim tem preço ou dignidade, sendo a última inerente àquilo que não pode ser mensurado por uma quantificação de valores. Assim, seguindo a lógica, seria o homem dotado, pois, de inalienável *dignidade* (KANT, 2003, p. 65).

Em momento ulterior, a construção teórico-jurídica que sucedeu o pensamento de Kant – e que, ato contínuo, cuidou de distinguir o Direito da moral, encontrando na *Teoria Pura do Direito* kelseniana o ápice do positivismo jurídico – acabou por colocar a razão kantiana em paragem metafísica, sendo ela (e, como conseqüência lógica, também as noções de *dignidade humana*), a partir de então, integrada por juízos meramente formais.

Esse reducionismo – fruto do próprio racionalismo do pensamento *neokantista* – acabou por transformar, em linhas gerais, o imperativo categórico kantiano da *dignidade humana* em mero elemento que integra a relação jurídica (FACHIN, 2011, p. 310). Passa a figura do sujeito, então, por uma densa abstração por meio da caracterização metafísica dada à dignidade, que acaba, ao seu turno, por anular qualquer imbricação sua com a figura humana, com o sujeito considerado em concretude.

Em uma leitura bastante objetiva, essa lógica reducionista acerca da *dignidade humana* fora suplantada com a Constituição Federal de 1988. Todavia, nas paragens onde o Direito busca efetivar-se, essa compreensão manteve-se insepulta, fruto deste véu estritamente mecânico que insistia na reprodução de um discurso jurídico igualmente ultrapassado e incongruente com a ordem constitucional em vigor.

Quiçá – e aqui tomamos o cuidado em ressaltar essa perspectiva, para não incorrerem justamente em outro reducionismo –, apenas com a chamada “*repersonalização do Direito*” é que de

fato cimentaram-se as estruturas da concepção da figura humana antes perquirida. Repersonalizar o Direito importa, em linhas gerais, em inserir a pessoa humana no centro das preocupações do Direito e do ordenamento que o estrutura (PERLINGIERI, 1998, p. 33).

Todavia, cuida-se de frisar que essa inserção da pessoa humana não se faz em abstrato, mas sim a considerando em concreto, impondo, portanto, a tutela à pessoa por sua condição de concretude, como sujeito de necessidades (FACHIN, 2011, p. 311). Eis a concepção acerca da figura humana a ser levada em conta pelos construtores do ordenamento jurídico, que deflui também da própria compreensão do elemento principiológico da *dignidade da pessoa humana*.

E é justamente nessa medida que se dá a importância da real percepção dos efeitos de uma *vocação humanista* presente na estruturação curricular nos cursos de Direito, que se desdobra, também, na figura do próprio bacharel em formação.

Isso porque não será limitado o egresso do ensino jurídico à compreensão engessada dessa concepção; deverá, antes disso, *problematizá-la*, uma vez que, como bem pontuou Sarlet, a *dignidade da pessoa humana* constitui uma categoria axiológica aberta, estando em *permanente processo de construção e desenvolvimento* (SARLET, 2005, p. 27).

Esse constante processo de construção permite, inclusive, que o graduado perceba e objetive a distinção havida entre *dignidade humana* (como elemento inerente, de modo universal, a todos os seres humanos) e *dignidade da pessoa humana* (como compreensão do sujeito in concreto, levando-se em conta aspectos culturais e sociais do local onde está inserido), problematizando ainda mais a questão e, certamente com isso, trazendo benefícios à aplicabilidade de tal perspectiva (SARLET, 2005, p. 28).

Ante a relevância da necessária presença de uma *vocação humanista* nos moldes já repisados nas linhas que a esta antecedem, é que se objetiva uma singela ponderação crítica sobre o tema.

A reforma curricular dos cursos de Direito sempre consubstanciou tema controverso nos debates acerca do ensino jurídico. Em prospecto histórico, percebe-se, desde o surgimento das escolas jurídicas em Olinda e São Paulo, em 1827, uma clivagem havida entre as grades curriculares dos cursos de Direito e a realidade circumspecta aos muros que encastelavam as academias, o que

acabava por reproduzir um discurso jurídico vetusto e incongruente (já naquele momento) com os rumos tomados pela sociedade (MARTINEZ, 2008, p. 39).

Após a nascença da nova ordem constitucional, em 1988, a preocupação com os moldes do ensino jurídico no Brasil tomou maior contorno. Em 1991, foi criada pelo Conselho Federal da OAB a *Comissão de Ensino Jurídico*, que engendrou uma análise acerca das reais condições do ensino do Direito no Brasil. Dessa análise, originou-se a chamada “cartografia de problemas” do ensino do Direito, que atestava a existência de um “modelo central do ensino jurídico”, calcado por três pilares essenciais: a *descontextualização*; o *dogmatismo*; e a *unidisciplinaridade* (CORTIANO JUNIOR, 2002, p. 198).

Toda essa problemática ensejou a consubstanciação de medidas destinadas a descaracterizar esse “modelo central de ensino”, com destaque à Portaria 1.886/94 do MEC e a Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, que acabou por indicar expressamente, em seu artigo 3º, a necessidade de sólida formação humanista ao perfil do graduando em Direito.

Vê-se, portanto, que a *vocação humanista* tanto reiterada nessas linhas representa elemento fundamental para a compreensão do graduado da sua função em face da sociedade, compreendendo, pois, a relevância do significado da figura humana ao ordenamento jurídico. Como bem pontuou Plauto Faraco de Azevedo, o ensino jurídico é veículo *estabelecedor e fixador* dessa concepção de Direito (AZEVEDO, 1989, p. 13), que se pauta no homem em seu desenvolvimento social e moral. De modo concomitante, essa *vocação humanista* ao bacharel somente será possível se a graduação constituir o aporte necessário para tanto; quiçá, eis o ponto de maior relevância da Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Por certo, tal questão demanda inúmeros esforços, inclusive pelo fato de tal **vocação** moldar-se ao perfil profissional e acadêmico do egresso do ensino jurídico, não apenas no presente, mas também – e mais importante – no futuro. É nessa singra que Paulo Luiz Netto Lôbo aduz a imperiosa necessidade de projetar ao futuro o perfil acadêmico e profissional do bacharel em Direito, sob pena dos cursos jurídicos (compreendendo seus conteúdos e práticas pedagógicas) quedarem distantes das realidades sociais (LÔBO, 1997, p. 59). Não basta, porém, reformar estruturas curriculares sem reler identidades e repensar sujeitos no processo de formação

interlocução

Assim, na busca das “habilidades” do bacharel em Direito dentre as cores pinceladas na presente tela, encontramos a *segunda aptidão* de relevância ao egresso do ensino jurídico, que é, a partir da referida vocação humanista, *problematizar* o dado encontrado, não se limitando apenas a aceitá-lo sem antes questionar suas razões de ser. E é justamente nessa questão – a problematização do conhecimento – que se engendra outra questão apta a desvelar, a partir de uma reflexão crítica do ensino jurídico, outra competência inerente ao perfil do bacharel..

### **3. O ensino problematizador e a transdisciplinaridade: verdadeira (re)ligação dos saberes**

Nas linhas que principiaram a presente reflexão, indicou-se que a singularidade de nossos dias acaba por traduzir a possibilidade de se colocar em dúvida as vias tradicionais do ensino jurídico no Brasil, isso com o fito precípua de aproximá-lo da realidade posta ao seu entorno. Com isso, proporciona-se ao graduando a capacidade de *apreender* a problemática posta diante de si e defrontá-la na *construção* do conhecimento jurídico, correlacionando e contextualizando, pois, o necessário diálogo entre Direito e sociedade.

Por conseguinte, ressaltou-se a relevância da *vocação humanista* nos cursos jurídicos e no perfil profissional e acadêmico do próprio bacharel, que o permite compreender de fato a concepção do Direito a partir da centralidade gravitacional da figura humana no ordenamento jurídico, problematizando sempre tal compreensão no intento de jamais engessá-la, vez que a *dignidade da pessoa humana* constitui uma categoria axiológica aberta em permanente processo de construção.

Dessa *problematização* exsurge o mote reflexivo do presente tópico, figurado pela necessidade da educação jurídica afastar-se do sobredito modelo central de ensino que menospreza o próprio aspecto dinâmico do Direito, incongruência que acaba considerando equivocadamente, por tal concepção, a ordem jurídica de modo “asséptico” e “estático” (AZEVEDO, 1989, p. 11).

A *unidisciplinaridade* que acabou, em momento pretérito, por enclausurar o Direito nos confins de seu próprio corpo, não propicia (em certa medida, ainda em nossos dias) a “comunicação”

do conhecimento jurídico com outros campos do saber que igualmente transitam na sociedade.

Deve o Direito guardar efetivos laços epistemológicos com outros campos do conhecimento humano, na tentativa de melhor compreender e *aprender* a formatação itinerante da sociedade atual. Assim, nas palavras de Perlingieri, o “momento cultural” pelo qual passa a sociedade integra também a formação do bacharel, que leva em conta tais perspectivas no momento de construir o Direito e efetivá-lo (PERLINGIERI, 2008, p. 62).

A *transdisciplinaridade* cuida de retirar do graduando a “terrível missão” de “aprender sem pensar no restante, estando lá para empilhar conhecimentos” (LERBET, 2010, p. 530). E é justamente este ato omissivo de “deixar de pensar no restante” que caracteriza a dita unidisciplinaridade, outrora fronteira rija do Direito com aquilo que está ao seu entorno.

A *transdisciplinaridade* conjuga-se ao necessário caráter *problematizador* que se espera do hodierno ensino jurídico, capaz de voltar o processo de aprendizagem e ensino para a descoberta do *futuro* e não apenas para a releitura do *passado*. Esse futuro está, de fato, “em construção”, e este ato de construir o Direito para o futuro não o encerra em si, mas leva em conta (pela *transdisciplinaridade*) a “totalidade” das atividades existentes em concomitância ao próprio Direito. Cuida-se, portanto, de uma verdadeira *(re)ligação*<sup>6</sup> do saber jurídico com os demais campos de conhecimento que se movimentam e compõem a totalidade do corpo social.

Exsurge das novas tonalidades expressas nessa tela o reconhecimento de uma *terceira competência* inerente ao bacharel, fruto desta *transdisciplinaridade* essencial ao ensino jurídico: deve o graduado estar verdadeiramente apto a *religar* as perspectivas jurídicas com os diversos campos do saber que transitam e também constituem as inúmeras circunstâncias que desenham o dinâmico retrato social, elemento igualmente essencial para a efetivação do Direito.

#### **4. O Direito como construção do direito: a compreensão do conhecimento jurídico como saber complexo**

Por esse caminho emerge uma ponderação crítica acerca do ensino jurídico no Brasil e algumas competências correlatas ao bacharel em Direito que defluem diretamente do modo

---

<sup>6</sup> Nítida referência às jornadas temáticas organizadas por Edgar Morin em 1998, que culminaram na obra “*A Religação dos Saberes*”.

como se espera que o conhecimento jurídico seja construído. Tal medida vem esteada nos pilares da *transdisciplinaridade* e da *problematização* que visam, em linhas gerais, o diálogo com o real, a partir da concepção da figura humana como vetor do ordenamento jurídico, fruto, inclusive, da própria *vocação humanista* que deve permear a estruturação dos cursos jurídicos, fato que impulsiona o graduado a *construir* o Direito ante a realidade percebida.

Toda essa perspectiva se engendra pela compreensão de que o Direito constitui um saber *complexo* e *dinâmico*, que não deve ser restringido ao seu caráter normativo, sob pena ter sua efetividade condenada a uma clausura sem razão (SCHWARTZ, 2008, p. 82). Conceber (e, quiçá, mais que isso, *assumir*) o Direito como saber *complexo* implica em relapidar a sua concepção em ambiência acadêmica, configurando uma posição epistemológica que, em si, representa “desígnio” e “método” que estruturam um processo de ensino coerente com tais perspectivas (ARDOINO, 2010, p. 557).

É justamente desta complexidade que abrolha a necessidade de um Direito *construído* superando a simples operação de um conhecimento pronto e acabado. Nas palavras de Dworkin, o Direito é uma criação contínua, que não se encerra dentro de si, como um “romance” que não possui apenas um final (DWORKIN, 2000, p. 237).

Nessa medida, não se faz abstruso, portanto, aproximar o Direito da arte, em busca de assumi-lo como campo do conhecimento humano *complexo*, cujo processo de aprendizagem não pode cingir-se à secular educação bancária, desprovida de movimentação e que, em sua unidisciplinaridade, compromete-se a transmitir um saber engessado e impassível de problematizações. A aproximação com a arte indica o trilhar do caminho inverso, uma vez que possui, em sua própria essência, esse elemento problematizador que busca investigar ainda mais a realidade fazendo exsurgir *questionamentos* em lugar de *respostas* que não mais se adequam ao que de fato se busca responder (OST, 2005, p. 32).

Nesta esteira, são chamados, então, os graduandos – futuros egressos do ensino jurídico - para que *conheçam* o Direito, e não apenas o recebam como saber inquestionável. Insta-se, dessa aproximação com a arte, uma reflexão crítica, na qual educador e educando unem-se em uma relação dialogal para *indagar*, *compreender* e *construir* criticamente um saber que não se acaba em

si, mas que exsurge acompanhado e informado pela realidade e pela (re)ligação com os demais campos do saber. Eis aí o sentido sensível da vocação para o Direito.

*Conhecer* para, então, *construir*; este delineamento crítico e problematizador do ensino jurídico, apto a desvelar constantemente a realidade, busca a emersão da consciência dos graduandos com o fito de inseri-los criticamente na realidade, desafiando-os para *conhecer* e *construir* como “seres no mundo e com o mundo”, solapando as fronteiras que há muito separam o Direito e seus agentes efetivadores da realidade (FREIRE, 1987, p. 69-70).

## 5. Notas conclusivas

Arremata-se aqui a reflexão encetada. Buscou-se no presente estudo, por meio do desafio de entrever as competências e habilidades inerentes ao egresso do ensino jurídico, objetivar reflexão crítica acerca dos moldes que esteiam e compõem a educação do (e para o) Direito, uma vez que tais aptidões dependem necessariamente, para sua constituição, de como o processo de ensino e produção do conhecimento jurídico se dá em ambiência acadêmica.

O tema, em razão de sua complexidade e inolvidável importância, não se encerra nessas linhas; antes, alça voo para ensejar os inúmeros debates que defluem da necessidade de se repensar, cada vez mais, as vias metodológicas e pedagógicas pelas quais o ensino jurídico é levado a efeito. Enuncia-se, já há muito, que o Direito estaria em crise. Mas essa crise do Direito não seria, antes de tudo, uma crise do ensino e da produção do conhecimento jurídico? (CARRION, 1997, p. 102) Exemplifica-se, pois, a dimensão da problemática aqui tratada.

Nessa toada, identificou-se a possibilidade de se colocar em dúvida os moldes tradicionais que ainda compõem o ensino jurídico em nossos dias, isso pela irrefreável necessidade de se aproximar o Direito da realidade que pretende informá-lo, de modo que esteja suscetível e atento às mudanças havidas no seio social. Dessa primeira perspectiva deflui também, pois, a *primeira competência* indicada: deve estar o bacharel apto a harmonizar o *mundo da realidade* ao *mundo da norma*, permitindo e compreendendo o necessário diálogo que caracteriza a efetivação do Direito no corpo social.

Por conseguinte, ponderou-se acerca da *vocação humanista* que deve fazer-se presente

na estruturação curricular dos cursos jurídicos, que se desdobra como efeito no próprio perfil acadêmico e profissional do bacharel. Tal perfil não se depreende de novas estruturas curriculares formais, mas sim de novas identidades no processo de formação, aberto, plural e dialógico.

Nessa medida, compreende o graduando, por meio da sobredita vocação inerente à construção do conhecimento jurídico, a *figura humana* considerada em concreto como vetor do ordenamento jurídico pátrio, perspectiva que não implica, todavia, em uma concepção engessada do conteúdo essencial que preenche a ordem jurídica, vez que a *dignidade da pessoa humana* (elemento primordial para tal concepção) caracteriza-se como uma categoria axiológica aberta, em contínuo processo de construção.

Logo, desta segunda perspectiva deflui a *segunda competência* trazida à colação, inerente ao egresso do ensino jurídico: deve o graduado, a partir da sobredita e necessária justaposição do Direito com a realidade que o informa, estar apto a *problematizar* o dado encontrado, que resulta justamente dessa irrefreável aproximação, sem olvidar do norte representado pela *vocação humanista* que permeia a estruturação de seu conhecimento.

Tal capacidade do graduado em *problematizar* a realidade apreendida e, assim, buscar a melhor forma de efetivação do Direito acaba por constituir as características de dinamicidade e complexidade ao conhecimento jurídico, vez que compreender o Direito encerrado dentro de si apenas estrutura uma concepção da ordem jurídica que obsta a efetivação do próprio Direito.

Exsurge, então, a necessidade de constituir um ensino jurídico faticamente *transdisciplinar* que, além de consubstanciar a presente perspectiva, importa também na *terceira competência* indicada na presente reflexão: deve o bacharel estar apto a consolidar essa “ponte” entre o Direito e os demais campos do conhecimento que transitam na sociedade, efetivando, assim, uma verdadeira *(re)ligação de saberes*, libertando o conhecimento jurídico de uma concepção estática que o encarcera dentro de seu próprio corpo e obseda, por conseguinte, sua efetivação.

Reitera-se que as competências aqui elencadas não se esgotam, nem acabam por constituir uma cíclica listagem daquilo que se espera do egresso do ensino jurídico. Tais aptidões defluem de uma reflexão crítica acerca do próprio ensino do Direito, de modo que ambas interligam-se sistematicamente, sendo uma o consectário lógico da outra.

Eis que se forma, portanto, o singelo contributo prestado nessas linhas, no sentido de refletir criticamente sobre o processo de ensino do Direito e as competências que dele defluem para estruturar a figura do egresso do ensino jurídico.

É tempo de *construir* o Direito, de traçar a senda pelo qual o conhecimento jurídico tráfegará em direção à efetivação no corpo social. Nesta singra, a relevância do papel a ser desempenhado pelo bacharel no tablado da vida encontra esteio nas palavras do poeta espanhol António Machado: “*Caminhante, as tuas pegadas são o caminho e nada mais; Caminhante, não há caminho; O caminho faz-se ao caminhar*”.

Que se densifique nos egressos do ensino jurídico, desprovidos do beneplácito da indiferença, a *vontade* de seguir. Já é tempo, pois, de caminhar.

## 6. Referências bibliográficas

ARDOINO, Jacques. A complexidade. *In*: MORIN, Edgar [Org.] **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CORTIANO JUNIOR, Eroulths. **O Discurso Jurídico da Propriedade e suas Rupturas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

DWORKIN, Ronald. **Uma Questão de Princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FACHIN, Luiz Edson; RUZYK, Carlos Eduardo Pianovski. Princípio da Dignidade Humana no Direito Civil. *In*: TORRES, Ricardo Lobo et al [Orgs.]. **Dicionário de Princípios Jurídicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. *In*: MORIN, Edgar [Org.] **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Indicadores de avaliação de cursos jurídicos. *In*: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino Jurídico OAB**: 170 de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MORIN, Edgar [Org.] **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OST, François. **Contar a Lei**: as fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo, Unisinos Ed., 2005.

PERLINGIERI, Pietro. **O Direito Civil na Legalidade Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Perfis do Direito Civil**. 3. Ed., rev., e ampl. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. *In*: FACHIN, Luiz Edson *et al* (Coords.)

**Repensando Fundamentos do Direito Civil Brasileiro Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

RADBRUCH, Gustav. **El hombre en el Derecho**. Conferencias y artículos seleccionados sobre cuestiones fundamentales del Derecho. Buenos Aires: Depalma, 1980.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang [Org].

**Dimensões da Dignidade**. Ensaios de filosofia do Direito e Direito Constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

SCHWARTZ, Germano. O Direito como arte e um de seus expoentes: o *Law and Literature Movement*. *In*: TRINDADE, André [Coord.] **Direito e literatura**: o encontro entre Themis e Apolo. Curitiba: Juruá, 2008

## II.2 REVISÃO DO PAPEL DA METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA E TRABALHO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM DIREITO<sup>1</sup>

Ilton Norberto Robl Filho<sup>2</sup>

SUMÁRIO: 1. Introdução. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, Normas Constitucionais e Trabalho de Curso em Direito. 3. As Fontes Jurídicas e de Pesquisa Jurídica: o Papel da Filosofia Constitucional, do Direito Constitucional e dos Estudos Empíricos do Direito. 4. Monografia de Curso com Revisão Bibliográfica e Projeto de Extensão Universitária. 5. Proposta de Programa da Disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica. 6. Conclusão. 7. Bibliografia.

### 1. Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir três questões jurídicas e metodológicas fundamentais para o bom desenvolvimento de um Trabalho de Curso na Graduação em Direito. Antes de enfrentar esses três temas, na seção dois será realizada uma apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito e, em especial, as normativas referentes ao Trabalho de Curso.

As citadas Diretrizes necessitam ser compreendidas a partir das decisões e das normas constitucionais vigentes. Desse modo, algumas regras e princípios constitucionais relativos à educação e ao ensino superior serão discutidos também na segunda seção.

Feita uma preliminar reflexão sobre o Trabalho de Curso a partir de uma leitura sistemática das Diretrizes e de importantes normas constitucionais, a seção três discorre sobre a relevância da Filosofia Constitucional, do Direito Constitucional e dos Estudos Empíricos do Direito na pesquisa

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada e publicada no XXI Encontro Nacional do CONPEDI na Universidade Federal de Uberlândia. As questões trazidas no debate deste evento auxiliaram na revisão de algumas análises e ideias originalmente apresentadas.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFPR e do Curso de Direito da UPF, Coordenador de Pesquisa da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Doutor em Direito pela UFPR com estudos doutorais na Faculdade de Direito da Universidade de Toronto, Advogado e Vice-Presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/PR e Secretário da Comissão de Estudos Constitucionais da OAB/PR.

jurídica contemporânea. Essa seção procura demonstrar que tanto nas pesquisas sobre conteúdos dogmáticos (técnicos) como nas sobre conteúdos formativos (propedêuticos) esses saberes possuem uma função central nos estudos científicos e filosóficos jurídicos.

Na seção quatro, a relação entre pesquisa e extensão é o assunto central. Apesar do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão posto no art. 207 da Constituição Federal e dos ganhos científicos na interação comunicativa entre comunidade científica universitária e comunidade geral, observa-se cotidianamente nas Instituições de Ensino Superior e, especificamente, nos Cursos de Direito um pequeno intercâmbio entre pesquisa e extensão. Sendo assim, nessa seção há a apresentação da monografia de revisão bibliográfica aliada ao projeto de extensão como um mecanismo que propicia a construção de relações mais estreitas entre pesquisa e extensão universitárias.

A proposta de um programa para a disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica ocupa a seção cinco do artigo. Para que o graduando em Direito possa realizar adequadamente o Trabalho de Curso, é necessário o domínio de importantes ponderações metodológicas e técnicas sobre o Direito e a Ciência.

Acredita-se que a disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica é o local por excelência em que os graduandos em Direito possuem contato com conteúdos sobre métodos e técnicas de pesquisa, assim como sobre a Metodologia Jurídica e o método científico. Na seção cinco, o autor deste artigo apresentará a sua proposta de programa para a disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica, mostrando as semelhanças e as diferenças com a proposta de programa da disciplina de Metodologia do Direito formulada por Miranda Netto e Silva (2011). Por fim, as conclusões do artigo serão formuladas na seção seis.

## **2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, Normas Constitucionais e Trabalho de Curso em Direito**

A Resolução nº 9 de 2004, editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelece as diretrizes curriculares da Graduação em Direito no Brasil. O artigo 2º, *caput*, afirma que o Trabalho de Curso constitui-se em elemento curricular obrigatório

das graduações em Direito.

Importante observar que o Trabalho de Curso, assim como os outros elementos essenciais curriculares da graduação em direito, deve ser organizado por um Projeto Pedagógico do Curso. Esse Projeto, nos termos da referida Resolução, é construído em conformidade com alguns elementos estruturais como concretizar a interdisciplinaridade (art. 2º, § 1, IV), integrar teoria e prática (art. 2º, § 1, V), incentivar à pesquisa e à extensão universitária, (art. 2º, § 1, VIII) e estabelecer a obrigatoriedade do Trabalho de Curso (art. 2º, § 1, XI).

Segundo o art. 3º da Resolução nº 9/04, o perfil que se deve buscar na formação dos bacharéis em Direito encontra-se estruturado i) na formação humanista que permite ao bacharel em Direito compreender os fenômenos sociais e que forje um sólido substrato axiológico (valores) e ii) na formação jurídica, a qual deve proporcionar ao egresso da graduação jurídica os principais conceitos e terminologias jurídicos, assim como uma adequada interpretação, valoração e argumentação sobre os assuntos e fenômenos jurídicos. Essas duas perspectivas essenciais da formação jurídica (humanista e jurídica em sentido estrito) necessitam promover uma atitude reflexiva e visão crítica, possibilitando o constante aprendizado que é essencial aos juristas na promoção da justiça e da cidadania (parte final do art. 3º da Resolução nº 9/04).

Importante observar que a prescrição de uma formação técnica-jurídica e uma formação humanista efetiva o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF), o qual estabelece a educação como um direito subjetivo, sendo dever do Estado e da sociedade sua promoção com o objetivo de preparar para a cidadania e qualificar profissionalmente.

As competências e as habilidades a serem desenvolvidas na graduação para que o bacharel em Direito possua adequadas formações humanista e jurídica são i) leitura, compreensão e construção de textos jurídicos, ii) domínio da hermenêutica jurídica, iii) manejo e pesquisa das fontes jurídicas (legislação, jurisprudência, doutrina e outras), iv) compreensão técnica-jurídica em procedimentos, processos e atos jurídicos, v) domínio de conceitos jurídicos e da Ciência Jurídica, assim como da argumentação e da reflexão crítica jurídicas, vi) competência de julgar e tomar decisões e vii) domínio de métodos e técnicas para a compreensão do Direito (art. 4º da Resolução nº 9/04).

As atividades e os conteúdos trabalhados no Curso de Direito são organizados em três eixos, encontrando-se o Trabalho de Curso no eixo de formação prática nos termos do art. 5º, III, da Resolução nº 9/04. Por fim, o artigo 10 da citada Resolução disciplina especificadamente o referido Trabalho, que deve ser produzido de maneira individual. Há necessidade de estabelecimento de regulamentação autônoma sobre o Trabalho de Curso pela Instituição de Ensino Superior, a qual disciplinará os critérios, procedimentos, diretrizes técnicas e mecanismos de avaliação.

A Resolução nº 9/04 da CNE/CES, assim como todas as normas jurídicas, precisam ser lidas a partir da regulamentação posta pelas regras e pelos princípios constitucionais. Essa questão é ainda mais relevante em razão da existência da Seção I – Da Educação, do Capítulo III, do Título VIII, da CF.

Pode-se afirmar que o Trabalho de Curso é uma atividade que, assim como outras atividades das graduações em Direito, densifica alguns importantes princípios constitucionais referentes ao ensino como liberdade relativa ao ensino, à pesquisa e à divulgação do pensamento e do saber (art. 206, II, CF) e pluralismo de ideias (art. 206, III, CF). Por meio da construção e da apresentação do Trabalho de Curso na graduação em Direito, o acadêmico de maneira autônoma escolhe um tema e um orientador para apresentar a sistematização de certas ponderações nos âmbitos jurídico e social, além de formular, a partir da sua particular síntese de ideias, muitas vezes, sua primeira contribuição científica.

Ainda, o Trabalho de Curso permite ao acadêmico ter contato com reflexões e atividades das mais diversas perspectivas jurídicas. Na formulação do citado Trabalho, o bacharelado pode, dentro das diretrizes postas pelo Projeto Pedagógico do seu Curso e pela Regulamentação de Trabalho de Curso da sua Instituição de Ensino Superior, escolher um entre diversos temas e apresentar uma leitura dentre inúmeras possíveis. Assim, essa atividade concretiza o princípio do pluralismo de ideias no ensino.

Também adequadamente a CF no art. 207, *caput*, prescreveu a indissociabilidade entre as ações e as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Felizmente, já existe consenso acadêmico sobre a necessidade de aliar a pesquisa e o ensino.

Um bom professor é aquele estudioso que compreende o estado da arte do seu campo de

estudo, além de ser um produtor de reflexões jurídicas por meio de pesquisa jurídica. O acadêmico em Direito, por sua vez, para a apreensão de importantes temas jurídicos e para o processo de construção de sua racionalidade crítica necessita consultar inúmeras fontes de pesquisa jurídica. De outro lado, ao final da sua graduação em Direito, o bacharelado deve produzir sistematização de conhecimento e reflexão sobre tema jurídico e social específico em Trabalho de Curso.

A partir dessa breve exposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito e de algumas normas constitucionais referentes à educação, pode-se observar o papel central do Trabalho de Curso de Direito como elemento obrigatório e necessário para a conclusão da graduação, sendo atividade importante para a concretização da pesquisa jurídica, da liberdade acadêmica e do pluralismo de concepções e saber.

Este artigo procura trazer para debate três temas que o autor deste texto julga essencial no Trabalho de Curso: i) a centralidade da Filosofia Constitucional e do Direito Constitucional no estudo das fontes jurídicas e de pesquisa e a importância dos Estudos Empíricos do Direito, iii) a necessidade de aprofundar as relações entre pesquisa, ensino e extensão, representando uma ferramenta para a construção de maiores pontes entre essas atividades a monografia de revisão bibliográfica com projeto de extensão, e iii) a proposta de um programa de Metodologia da Pesquisa Científica que, por meio da discussão, ensino e construção de métodos e técnicas de pesquisa jurídica, fornece as ferramentas, assim como as competências e as habilidades necessárias, para que os acadêmicos de Direito elaborem a contento seu Trabalho de Curso e as demais pesquisas nos âmbitos jurídico e social. As próximas seções deste trabalho irão enfrentar esses três temas.

### **3. As Fontes Jurídicas e de Pesquisa Jurídica: o Papel da Filosofia Constitucional, do Direito Constitucional e dos Estudos Empíricos do Direito**

A Constituição de um Estado e da sociedade representa um conjunto de normas que se encontra no centro de um sistema jurídico aberto e significa também um conjunto de

decisões políticas fundamentais de certa comunidade.<sup>3</sup> Desse modo, o fenômeno constitucional é fundamental na reflexão e na prática jurídica atual, sendo por óbvio essencial na construção das pesquisas jurídicas.

A partir do postulado da supremacia constitucional e em virtude da adoção de uma Constituição analítica no Brasil, os demais ramos do Direito necessitam ser constantemente revistos na perspectiva constitucional. Essa revisão do Direito a partir da filtragem constitucional acontece na legislação, na jurisprudência e na doutrina (estudos e pesquisas jurídicas).<sup>4</sup>

No que se refere ao legislador, este deve compreender que no Estado Constitucional sua discricionariedade para a construção de propostas legislativas encontra-se limitada pelas normas e pelas decisões constitucionais. Como o Brasil possui uma Constituição com uma vasta regulamentação jurídica de diversos temas e com fins constitucionais que o Estado, a sociedade e os indivíduos devem respeitar e promover, é difícil inexistir um tema que não dialogue direta ou indiretamente com regulamentações constitucionais.

Os magistrados e Tribunais, por sua vez, realizam cotidianamente o controle de constitucionalidade difuso e concentrado em inúmeras leis e atos normativos, observando a constitucionalidade formal e material de diversos temas.<sup>5</sup> Por exemplo, temas jurídicos essenciais como o reconhecimento jurídico das uniões homo-afetivas, a constitucionalidade da lei de anistia brasileira, o papel do executivo federal nos processos de extradição e tantas outras questões foram julgados recentemente pelo Supremo Tribunal Federal.

No que se refere à doutrina, o papel do Direito Constitucional é ainda mais relevante. Estamos longe de uma proposta de doutrina positivista, a qual afirma que a função dos estudiosos do Direito (juristas) é apenas descrever as normas existentes no sistema jurídico.

O paradigma jurídico pós-positivista impõe uma atuação dos estudiosos do Direito a partir dos postulados da dogmática jurídica crítica.<sup>6</sup> Em linhas gerais, a dogmática jurídica crítica pensa que uma das funções da doutrina é conhecer o Direito posto.

---

<sup>3</sup> A visão da Constituição proposta neste artigo aproxima-se da de Hesse, 1991, p. 13.

<sup>4</sup> Sobre a filtragem constitucional, cf. Schier, 1999.

<sup>5</sup> Sobre o controle judicial de constitucionalidade das leis e atos normativos, cf. Barboza, 2007 e Marrafon, 2008.

<sup>6</sup> Para uma diferenciação entre filosofia do direito e dogmática jurídica, apontando para a possibilidade de uma dogmática crítica, cf. Kaufmann, 2002, p. 25-34.

Por outro lado, a doutrina deve analisar criticamente as leis, a jurisprudência e as próprias reflexões doutrinárias, observando se essas normas estão em conformidade com os anseios sociais e as normas (princípios e regras) constitucionais. Sendo assim, é necessário que a doutrina de fato doutrine, ou seja, apresente novas sugestões mais adequadas de interpretação das leis, assim como de alteração legal e dos precedentes jurisprudenciais. Não se pode olvidar, ainda, a necessária leitura crítica das pesquisas e dos estudos jurídicos, verificando se as reflexões trazidas contribuem ou não para a liberdade, igualdade, justiça e cidadania, que são princípios centrais dos Estados Constitucionais atuais.

Os Trabalhos de Curso de Direito são como regra revisões e sistematizações bibliográficas sobre determinado tema jurídico. Nesses trabalhos, conforme demonstrado acima, não é factível fugir da análise do Direito Constitucional, pois as fontes jurídicas e fontes de pesquisa jurídica estão, contemporaneamente, intensamente relacionadas com esse ramo do Direito.<sup>7</sup> De outro lado, como a Constituição Federal brasileira disciplina inúmeros temas de Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Processual, Direito Ambiental, Direito Penal e outros, não há como um Trabalho de Curso não dialogar com o Direito Constitucional.<sup>8</sup>

Dessa maneira, os acadêmicos de Direito, em seus Trabalhos, nesse processo de revisão e sistematização de um tema de estudo específico e bem delimitado, necessitam não apenas levar em consideração as reflexões e as normas constitucionais, mas observarem se o estado da arte do tema da sua monografia está em conformidade com a pauta constitucional.

A relevância da Filosofia e da Teoria Constitucional não se encontra somente nos Trabalhos de Curso sobre um tema de dogmática crítica. Há extrema importância da Filosofia e da Teoria Constitucional também nos temas de disciplinas formativas ou propedêuticas como Economia, Filosofia do Direito, Teoria do Direito, Sociologia Jurídica, Teoria do Estado e Ciência Política e outras.

Por exemplo, há importantes reflexões a serem feitas e aprofundadas sobre i) o papel do Estado Constitucional nas atividades econômicas com o objetivo de buscar o sempre ideal e

---

<sup>7</sup> No que se refere às fontes da pesquisa jurídica, cf. Leite, 2008, p. 148-154. Sobre o papel central da Constituição para a análise da validade das outras fontes jurídicas, cf. Canotilho, 2002, p. 687-703 e Hespanha, 2009, 523-585.

<sup>8</sup> Sobre a constitucionalização do Direito, cf. Barroso, 2010, p. 352-395.

complexo ponto adequado de intervenção e liberalização econômica (Economia e Constituição), ii) a relação entre direitos fundamentais contemporâneos e a concretização da pretensão de correção-justiça (Filosofia do Direito e Constituição)<sup>9</sup>, iii) a hermenêutica jurídica constitucional e a relação entre os intérpretes e o sistema constitucional (Teoria do Direito e Constituição),<sup>10</sup> iv) o pluralismo jurídico nos marcos de normatividade constitucional democrática e inclusiva (Sociologia Jurídica e Constituição),<sup>11</sup> v) o processo real de tomada de decisão democrática nos Estados Constitucionais Democráticos (Teoria do Estado, Ciência Política e Constituição).<sup>12</sup>

As ponderações nesta seção procuram externar uma preocupação que felizmente encontra acolhida nas pesquisas jurídicas de ponta: o importante diálogo entre a pesquisa jurídica e a Filosofia e o Direito Constitucional. Ainda, as breves reflexões feitas neste item procuram lançar sementes para aprofundar o debate nos estudos de Metodologia da Pesquisa Jurídica sobre as interseções entre pesquisa jurídica e constitucionalismo.

Importante ainda ressaltar que a contemporânea pesquisa jurídica pode e deve beneficiar-se de uma melhor compreensão da realidade por meio dos Estudos Empíricos do Direito.<sup>13</sup> Inegavelmente, o saber e a prática jurídica detêm forte caráter normativo.

O ordenamento jurídico regulamenta uma vasta gama de relações sociais, existindo profundo problema de efetividade das normas jurídicas. Existem relevantes problemas entre i) a previsão geral e a abstrata dos atos normativos juridicamente válidos e ii) a efetividade (eficácia social) dos atos normativos. O art. 5º, III, CF veda a prática de tortura (norma juridicamente válida), porém a prática de tortura está longe de ser banida da atividade dos agentes estatais de segurança pública (ausência de efetividade do art. 5º, III, CF).

Esse exemplo sobre a tortura torna evidente a seguinte questão: o direito não prescinde de um estudo normativo, mas esse estudo é absolutamente insuficiente. Uma pesquisa jurídica sobre a tortura precisa refletir sobre as normas constitucionais e infraconstitucionais. De outro lado, deve ser feito um competente estudo empírico sobre i) as normas informais de comportamento

---

<sup>9</sup> Cf. Robl Filho, 2010a.

<sup>10</sup> Acerca desse tema, cf. Marrafon, 2008.

<sup>11</sup> Essa questão é enfrentada com competência em Hespanha, 2009, p. 522-540.

<sup>12</sup> Nesse sentido, cf. Robl Filho, 2010b.

<sup>13</sup> Cf. UNIVERSITY OF CHICAGO, 2002 e RIBEIRO, 2010.

que permitem ou incentivam as práticas de tortura, além de essa pesquisa, pautada em sólido método, ii) procurar mensurar a existência de tortura no Brasil.

Assim, os juristas necessitam ampliar suas ferramentas metodológicas para compreender com mais precisão e objetividade a realidade social regulamentada juridicamente. Está mais do que na hora de os estudiosos do direito dominarem as técnicas de estatística, o rigoroso processo de levantamento de dados e as diversas formas de realização de estudos de casos.

Felizmente, a pesquisa jurídica, contemporaneamente, é produzida de maneira mais interdisciplinar. Por sua vez, existe a necessidade de avançar e incorporar as ferramentas dos estudos empíricos.

#### **4. Monografia de Curso com Revisão Bibliográfica e Projeto de Extensão Universitária**

No plano normativo constitucional, há importante prescrição do entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades universitárias. Esse comando normativo encontra sólida guarida científica.

A ciência moderna, ancorada no método científico e na experimentação controlada, propôs uma nova forma de conhecer e refletir. Essa proposta metodológica conseguiu aprofundar radicalmente o conhecimento sobre fenômenos sociais e naturais, além de, por meio da técnica e da tecnologia, dotar o ser humano de um conjunto de ferramentas que modificam as realidades social e natural.<sup>14</sup>

São inegáveis os avanços das ciências em diversos ramos do conhecimento e, cada vez mais, há a busca por um saber especializado pautado na metodologia científica.<sup>15</sup> Em verdade, a especialização é aplicada até dentro de uma área particular do saber. Por exemplo, no Direito, cada vez mais se busca um advogado especializado em determinado ramo (Direito Penal, Direito Administrativo, Direito Civil e etc.).

Se, de um lado, o saber científico adquire cada vez mais relevância teórica, também é

---

<sup>14</sup> Um panorama geral sobre a razão e o conhecimento no ocidente, assim como sobre o surgimento e as consequências da ciência moderna, encontra-se em Châtelet, 1994.

<sup>15</sup> Sobre essa questão, cf. Lipovetsky, 2005.

necessário o estabelecimento de diálogo entre os postulados estabelecidos pelo saber científico e as reflexões, postulados e necessidades da comunidade em geral.<sup>16</sup> Desse modo, acredita-se que o diálogo entre práticas científicas especializadas com outros saberes não institucionalizados são relevantes para o próprio aprofundamento das ciências.

Esse diálogo profícuo pode ser estabelecido pela extensão universitária. Deve-se tomar cuidado na compreensão do conceito de extensão universitária, pois dependendo da visão sobre a extensão universitária adotada não se consegue chegar a uma construção comunicativa e dialógica entre comunidade científica e comunidade em geral.

Há dois extremos na visão da extensão universitária que são muito danosos. A primeira proposta vê as práticas e o conhecimento científico como propostas superiores aos saberes e às práticas exercidas pela comunidade geral, defendendo que a função da extensão universitária é implantar essa visão científica e universitária nas atividades cotidianas da comunidade geral. No Direito, essa proposta acontece quando professores e graduandos acreditam que extensão universitária significa apenas aplicar as ferramentas, as técnicas e as reflexões jurídicas existentes nas atividades de uma comunidade que se propôs a realizar um projeto ou programa de extensão universitária.

No outro extremo, a segunda proposta acontece quando a comunidade geral não quer dialogar com a comunidade científica, e sim apenas requer que esta aplique seu conhecimento e práticas científicas consolidadas em alguns casos. Na seara jurídica, essa visão ocorre quando parte da comunidade geral ou uma pessoa procura a Faculdade de Direito apenas com o intuito de que esta utilize o saber jurídico posto e especializado para resolver um conflito social e jurídico específico.

Em verdade, a extensão universitária deveria ser vista como um processo de comunicação entre comunidade científica e comunidade geral.<sup>17</sup> Trata-se de uma comunicação, pois se acredita que a ciência estabelecida é capaz de contribuir para problemas e temas da comunidade geral. Por outro lado, as práticas, os conceitos, os postulados e as técnicas científicas também podem

---

<sup>16</sup> Para uma crítica aos pilares da ciência moderna e pela aproximação da ciência do senso comum, cf. Santos, 2007.

<sup>17</sup> Esta é a proposta de Freire (1985). Este artigo alinha-se a esta visão da extensão como comunicação entre comunidade científica e comunidade em geral.

sofrer necessárias revisões e alterações a partir dos dilemas da comunidade geral e das atividades de extensão.

Um projeto de extensão universitária sobre regularização fundiária pode trazer novas reflexões sobre a tutela da propriedade privada imobiliária, demonstrar a inadequação de parcela do sistema jurídico e seus procedimentos administrativos e judiciais e apontar para mudanças legislativas.<sup>18</sup> Esse projeto, desde que permita uma comunicação entre as comunidades, trata-se de uma relação que ambas as partes contribuem e recebem importantes resultados.

Sobre a perspectiva da comunidade geral, há um corpo de pessoas especializadas buscando a regularização fundiária de determinada área, a qual, se obtida, trará o reconhecimento e a defesa estatal dos imóveis da comunidade geral. De outro lado, a partir dessa comunicação extensionista, a comunidade jurídica universitária consegue problematizar a legislação, a jurisprudência e as próprias reflexões científicas e pesquisas jurídicas.

Desse modo, na construção de pesquisas universitárias e no ensino universitário, não se pode, sem perda científica, abrir mão da extensão universitária. No entanto, apesar de se observar com alegria a ampliação dos laços entre pesquisa e ensino, já que a docência pressupõe consulta e produção de pesquisa e os discentes crescem no contato com a pesquisa, a relação entre extensão universitária e pesquisa/ensino universitário ainda é pequena.

Não há dúvidas de que, em linhas gerais, as diversas Faculdades de Direito, como regra, estabelecem no seu Projeto Pedagógico de Curso a proposta de efetivação da extensão universitária. Por outro lado, a extensão é bem menos valorizada do que a pesquisa e o ensino universitários

A extensão universitária precisa ser ampliada no Direito. Um dos mecanismos que pode ajudar na construção de práticas e projetos extensivistas é a previsão nos Projetos Pedagógicos de Curso de Direito da possibilidade de realização de Monografia Temática de Revisão Bibliográfica aliada a Projeto de Extensão Universitária como Trabalho de Curso.

Em geral, os Trabalhos de Curso em Direito são monografias de revisão bibliográfica, sendo a reflexão e a sistematização da bibliografia sobre determinado ramo jurídico importantes

---

<sup>18</sup> Trata-se do Programa de Extensão Universitária Direito e Cidadania que existe na Faculdade de Direito da UFPR e é coordenado pelos Professores Doutor Sergio Staut e Mestre Ricardo Pazello.

no desenvolvimento de relevantes qualidades no pesquisador. Como demonstrado, existe necessidade da realização de estudos empíricos no Direito e a extensão universitária atua nesse exato sentido.

No entanto, também é possível aliar a construção de uma monografia de revisão e sistematização bibliográfica com atividades de extensão universitária. Por exemplo, um acadêmico pode participar de um projeto extensionista, devidamente registrado e aprovado nos órgãos competentes da Instituição de Ensino Superior, sob a tutela de um professor, sobre Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares.<sup>19</sup>

O acadêmico a partir de suas vivências do projeto extensionista pode refletir em Trabalho de Curso sobre as dificuldades para a constituição jurídica das cooperativas populares, fazendo uma revisão bibliográfica i) sobre a pessoa jurídica cooperativa, ii) acerca da utilização desse tipo de pessoa jurídica para empreendimentos de economia solidária e iii) sobre as dificuldades jurídicas e sociais para a constituição de cooperativas populares. Nesse tema supostamente escolhido pelo acadêmico, as experiências que teve no projeto de extensão da Incubadora de Cooperativas Populares em muito auxiliaria na construção do seu trabalho, sendo interessante, por exemplo, o acadêmico apresentar e refletir sobre um caso de sucesso ou de fracasso de cooperativismo popular que presenciou.

Deve-se registrar que a Faculdade de Direito da UFPR, em sua graduação, permite que o Trabalho de Curso seja uma monografia com revisão bibliográfica aliada a projeto ou programa de extensão. Atitudes como essa em muito incentivam a prática da extensão universitária, auxiliando na concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

## **5. Proposta de Programa da Disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica**

Foi publicada instigante obra organizada por Fernando Gama de Miranda Netto (2011) denominada “Epistemologia e Metodologia do Direito”. Esse livro é composto por um conjunto de artigos de pesquisadores cariocas de diversas instituições sobre cinco grandes eixos: i) Direito

---

<sup>19</sup> Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares é um programa de extensão e de pesquisa da UFPR vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

e Conhecimento Jurídico, ii) Direito e Crise no Ensino Jurídico, iii) Direito e Poder, iv) Direito e as Correntes do Pensamento Jurídico e v) Direito e Decisão Judicial.

Ao final da obra, Miranda Netto e Silva (2011) apresentam interessante proposta de plano de ensino (programa) de Metodologia do Direito. Essa proposta foi utilizada na Faculdade Nacional de Direito da UFRJ pelos autores da proposta.

Concorda-se inteiramente com Miranda Netto e Silva (2011, p. 327) sobre a complexidade em apresentar um programa para a disciplina de Metodologia Jurídica e louva-se a iniciativa de publicar a proposta para discussão pública e científica. Para que os acadêmicos construam bons Trabalhos de Curso é necessário que eles detenham ferramentas, competências, habilidades e conteúdos sobre métodos e técnicas jurídicas e de pesquisa jurídica. Com o intuito de auxiliar e formar os graduandos de Direito para a construção de reflexões e trabalhos científicos, necessita-se de uma boa estruturação da disciplina de Metodologia Jurídica (Pesquisa Jurídica).

Os autores da referida proposta pensaram essa disciplina como um complemento às disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito I e Introdução ao Estudo do Direito II ministradas na UFRJ. O conteúdo programático é bem estruturado em oito unidades: i) Perspectivas Metodológicas da Ciência do Direito (apresentação das escolas clássicas como Exegese, Histórica Alemã e outras), ii) Revisitando o Debate Positivismo vs. Jusnaturalismo, iii) Fundamentos da Metodologia Positiva do Direito (estudo das obras de Kelsen e Hart), iv) Pós-Positivismo e Neoconstitucionalismo, v) Pós-positivismo e as Teorias sobre a Argumentação Jurídica, vi) Teorias da Interpretação Jurídica, vii) Espécies Normativas e viii) Lacunas, Casos Difíceis e Tese da Única Solução Correta.

Trata-se de um programa de Metodologia do Direito refinado, privilegiando as discussões sobre o método específico de reflexão e construção do Direito a partir das contribuições de importantes autores, correntes jurídicas e problemas atuais de Teoria do Direito. Observa-se que esse programa de Metodologia do Direito aproxima-se bastante dos temas de reflexão de Teoria do Direito e de Filosofia do Direito.

De outro lado, acredita-se que existem algumas lacunas nesse programa na concepção de Metodologia da Pesquisa Jurídica adotada pelo autor deste trabalho. Em primeiro lugar, não há dúvida de que a Metodologia da Pesquisa Jurídica deve enfrentar importantes questões sobre o

Método Jurídico a partir das principais correntes, porém existem outros relevantes temas a serem desenvolvidos nessa disciplina.

Desse modo, este pesquisador fará a apresentação do seu programa de ensino da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico em Direito que ministra na Faculdade de Direito da UFPR.<sup>20</sup> O autor deste artigo acredita que seu programa incorpora algumas das discussões trazidas na proposta de Miranda Netto e Silva (2011), porém traz outras reflexões que não se encontram contidas na proposta dos referidos pesquisadores.

O objetivo de trazer essa nova proposta de programa para a disciplina de Metodologia do Direito é abrir para debate público a importante questão sobre os inúmeros temas a serem abordados nessa relevante disciplina. Como é necessário fazer escolhas, apresentar-se-á o recorte proposto por este autor.

O plano de ensino da disciplina de metodologia da pesquisa inicia-se com a discussão sobre ciência, conhecimento e método. A proposta dessa unidade do programa é compreender em linhas gerais as importantes reflexões sobre a criação e o desenvolvimento do pensamento racional, a sistematização do conhecimento, o surgimento da Ciência Moderna e as possibilidades do conhecer. Essa unidade possui a seguinte estrutura:

#### **1 Conhecimento e Ciência: A Construção Histórica**

- 1.1 Pensamento Mítico na Grécia Antiga
- 1.2 Conhecimento no Pensamento Grego e Romano Antigos
- 1.3 Surgimento da Ciência Moderna
- 1.4 Racionalismo e Empirismo
- 1.5 Criticismo Kantiano e Conhecimento e História em Hegel
- 1.6 Positivismo
- 1.7 Historicismo

Depois de um debate preliminar sobre a construção da razão e do conhecimento no ocidente, é essencial a apresentação aos graduandos das principais normas técnicas aplicáveis

---

<sup>20</sup> Em primeiro lugar, muitas das discussões que se encontram nesse programa foram apresentadas nas aulas e nos textos indicados pelos Professores Doutores Cesar Serbena, Eduardo de Oliveira Leite e Luis Fernando Lopes Pereira, que foram, respectivamente, professores do autor deste artigo na graduação, no mestrado e no doutorado em Direito da UFPR na disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica. Ainda, o autor do artigo agradece a leitura e a discussão deste programa feita pelos Professores Doutores Cesar Serbena, Luis Fernando Lopes Pereira, Katya Kozicki e Fabricio Tomio, assim como pelos comentários dos Professores Mestres Pablo Malheiros e Fernando Andreoni. As possíveis qualidades do programa da disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica a ser apresentado são com certeza frutos das indicações, das aulas e dos comentários dos pesquisadores nominados acima. De outro lado, os defeitos do referido programa são de completa e inteira responsabilidade do autor deste artigo.

aos trabalhos acadêmicos e às pesquisas jurídicas. Desse modo, é preciso refletir e apresentar as mais relevantes normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que regem trabalhos acadêmicos, assim como a organização das pesquisas.

Como se tratam de estudantes de Direito, os quais terão ao longo do Curso e na vida profissional um contato intenso com a interpretação e a aplicação de normas, julga-se fundamental que os acadêmicos travem um contato direto com essas normativas e busquem a construção de uma hermenêutica adequada sobre elas. Com este intuito foi estabelecida a segunda unidade:

- 2 Questões Básicas de Trabalhos Acadêmicos e Científicos e Regras da ABNT
- 2.1 Leitura do Texto: Sublinhar, Resumir, Esquematizar, Problematizar e Síntese Pessoal
- 2.2 NBR 6028 e Fichamentos: Resumo Informativo, Resumo Crítico (Resenha), Resumo Indicativo e Fichamentos de Referência Bibliográfica, de Citação e de Leitura
- 2.3 *Papers* e Artigos Científicos
- 2.4 NBR 6023: Referências Bibliográficas
- 2.5 NBR 10520: Citações, Sistema de Chamada Numérico e Autor-Data
- 2.6 NBR 6027: Sumário.
- 2.7 NBR 14724 e Trabalhos Acadêmicos: Conceitos Básicos, Parte Externa, Parte Interna (Elementos Pré-Textuais, Textuais e Pós-Textuais)

Após a apresentação das regras técnicas relativas aos trabalhos acadêmicos e científicos, assim como a explicação da concepção e sobre os tipos de fichamentos, *papers* e trabalhos acadêmicos, fecha-se a primeira parte do plano de aula, que é denominada questões preliminares. Por sua vez, a segunda parte do plano é intitulada métodos e técnicas (estratégias metodológicas) de pesquisa em Direito.

Na unidade três da proposta deste autor, promove-se o diálogo específico sobre o método jurídico propriamente dito. Pode-se dizer que a unidade cinco desta proposta constitui-se, em linhas gerais, na maior parte do programa de Miranda Netto e Silva.

Apesar de este autor acreditar na importância da discussão sobre o método jurídico propriamente dito, ele ocupa apenas uma unidade nesta proposta de programa. Há pelo menos duas razões que justificam essa escolha.

Em primeiro lugar, há disciplinas como teoria do direito (introdução ao direito) e filosofia do direito que enfrentam por excelência a discussão sobre o método jurídico, as escolas de pensamento e as principais reflexões sobre o direito. Desenvolver esses temas com profundidade é promover, pelo menos na grade da Faculdade de Direito da UFPR, intensa sobreposição de

conteúdos com outras disciplinas. Em segundo lugar, os conteúdos das demais unidades da proposta do programa de metodologia da pesquisa jurídica deste artigo não são estudados de maneira sistemática pelas outras disciplinas no currículo e representam discussões essenciais sobre métodos e técnicas de pesquisa.

A unidade três possui a seguinte estrutura:

### **3. Duas Principais Vertentes do Método Jurídico**

3.1 Jurídico-Dogmática ou Positivismo Jurídico Normativismo

3.2 Jurídico-Sociológica ou Pós-Positivismo

3.2.1 Teoria Crítica do Direito: Marxismo, Psicanálise e Teoria Crítica Filosófica

3.2.2 Pós-Positivismo Propriamente Dito: Hermenêutica e Filosofia Constitucional

3.3 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Pós-Positivismo: Reflexões a Partir de Habermas, Lipovetsky e Boaventura Santos.

3.4 Necessidade da Pesquisa como Princípio Educativo

Feita a discussão sobre o método jurídico a partir do positivismo e do pós-positivismo, enfrenta-se a questão da forma de raciocínio. Essas formas são responsáveis por informar a maneira de pensar, refletir e conhecer, sendo a forma pela qual a pesquisa e a pesquisa jurídica em particular são construídas.

O método jurídico constitui-se em uma maneira específica de analisar o direito, sendo o método posto em prática na aplicação de raciocínios a certo objeto de estudo. Desse modo, esta é a unidade quatro:

### **4. Formas de Raciocínio**

4.1 Indutivo e dedutivo: lógica formal

4.2 Dialética: lógica material

4.3 Hipotético-Dedutivo: Karl Popper

4.4 Escolha Racional: Max Weber

4.5 Paradigmático: Thomas Kuhn

4.6 Anarquismo: Paul Feyerabend

O método jurídico e as formas de raciocínio são empregados constantemente por formas de investigação jurídica. Há diversas modalidades de investigação jurídica, sendo enfrentadas na disciplina de metodologia jurídica algumas dessas relevantes formas:

### **5. Formas de Investigação Jurídica**

5.1 Jurídico Comparativo ou Direito Comparado

5.2 Direito e Literatura

5.3 *Legal Empirical Studies*

5.4 Diagnósticos Jurídicos: Jurídico-prospectivo e Jurídico-Propositivo

As fontes de pesquisa e as fontes jurídicas são o material de análise do pesquisador jurídico. A relevância da adequada compreensão das fontes já foi apresentada na seção três deste artigo, sendo esse tema trabalhado na unidade seis do plano de aulas:

#### **6. Dados e Fontes**

6.1 Fontes de Pesquisa: Primárias e Secundárias

6.2 Fontes de Pesquisa e Fontes Jurídicas: Doutrina, Jurisprudência, Constituição, Leis, Costumes, Direito Internacional, Normação Privada e Outras Fontes.

A partir da unidade sete, delimita-se a terceira e última parte do plano de aulas: aplicação dos métodos e das técnicas na pesquisa jurídica. As últimas unidades abordam o tema do projeto de pesquisa e de monografia. Conforme visto neste artigo, o Trabalho de Curso é elemento obrigatório dos currículos dos bacharelados em direito. Desse modo, a disciplina de metodologia da pesquisa jurídica necessita preparar os alunos para a construção de projetos de pesquisa e de monografia, assim como apresentar a importância da elaboração de um bom plano de pesquisa.

Nos termos da seção anterior deste artigo, deve-se promover uma adequada reflexão sobre a relevante relação entre pesquisa e extensão universitária, cabendo à disciplina de metodologia da pesquisa jurídica auxiliar nesse intento. Também, essa disciplina necessita demonstrar a relevância das pesquisas empíricas e de campo, as quais são pouco utilizadas com competência na seara jurídica.

Por fim, a discussão sobre o método do estudo de casos tanto na sua vertente do direito anglo-saxão como a partir das reflexões de ciências sociais constitui-se em ferramenta interessante para aplicação no Trabalho de Curso. A derradeira parte do plano possui o seguinte desenho:

#### **7 Questões Gerais do Projeto de Pesquisa**

7.1 Escolha do Tema: Disciplina, Prospecção e Escolha do Assunto

7.2 Elaboração do Plano: Planos Provisório e Definitivo

7.3 NBR 15287 e Projeto de Pesquisa

#### **8 Pesquisa Jurídica de Revisão Bibliográfica**

8.1 Marco Teórico

8.2 Eleição Adequada das Formas de Raciocínio e de Investigação Jurídica

8.3 Determinação do Tema

8.4 Considerar a Utilização de Estudo de Caso e *Survey*

#### **9 Pesquisa Jurídica com Estudo de Caso: Contribuição do Direito Norte-Americano e Reflexões da Metodologia das Ciências Sociais**

9.1 Pensamento jurídico norte-americano

9.1.1 Compreensão da sua criação nos Estados Unidos, pensamento problemático e indução

9.1.2 Aprofundamento do Modelo: Construção Hipotética de Casos e Análise Sistemática

9.2 Reflexões da metodologia das ciências sociais

9.2.1 Grupo, Instituições e Programas

9.2.2 Conduas de Pesquisa: Familiarização e Distanciamento

9.2.3 Pesquisa Ação e Pesquisa-Participante: Informantes Privilegiados, Testemunhos Ideais e Análise do Cotidiano

Esta proposta de programa foi pensada para sua concretização em dois semestres letivos. Assim como Miranda Netto e Silva, a apresentação deste programa procura acalentar as importantes, porém marginais reflexões sobre a Metodologia da Pesquisa Jurídica.

## **6. Considerações Finais**

O Trabalho de Curso em Direito permite que os graduandos em Direito a partir das regras técnicas e das discussões metodológicas na Ciência, no Direito e na Filosofia possam desenvolver de maneira autônoma pesquisas e atividades acadêmicas. Desse modo, o Trabalho de Curso constitui-se em importante elemento concretizador dos princípios constitucionais liberdade de pensamento e de pesquisa, assim como do pluralismo de ideias e de saberes.

No Trabalho de Curso em Direito, a Filosofia Constitucional e o Direito Constitucional são elementos centrais nas reflexões, nas pesquisas e nas atividades jurídicas. Assim, tornar clara a relevância do constitucionalismo na pesquisa e nas atividades jurídicas auxilia na busca da construção de ponderações verticais sobre a interação entre pesquisa e Teoria Constitucional e Direito Constitucional.

Por sua vez, os estudos empíricos na seara do Direito precisam ser aprofundados. Há necessidade de uma compreensão mais adequada e objetiva da realidade social e jurídica com as técnicas de estatística, o rigoroso processo de levantamento de dados e as diversas formas de realização de estudos de casos.

Outro tema importante no Ensino Superior brasileiro e, em especial, nos Cursos Jurídicos encontra-se no reconhecimento da pequena relação entre pesquisa e extensão e na compreensão da necessidade de aprofundar essa relação. Além de ser um ditame constitucional a inter-relação do ensino com a pesquisa e a extensão universitárias, a comunicação estabelecida entre comunidade científica universitária e comunidade geral promove ganhos fundamentais nas pesquisas e reflexões jurídicas e aproxima a Universidade dos anseios e saberes populares.

Na busca de maior interação entre pesquisa, extensão e ensino, o estabelecimento de monografias de revisão bibliográfica com projeto de extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso ajuda na construção dessas relações. Assim, deve-se louvar a previsão dessa modalidade de Trabalho de Curso no Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Direito da UFPR.

Em virtude da necessidade de preparação dos acadêmicos de Direito para construção de conhecimento jurídico e para a elaboração do Trabalho de Curso, a reflexão sobre os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica precisa receber maior atenção dos pesquisadores jurídicos. Sendo assim, como fizeram Miranda Netto e Silva (2011), foi apresentada a proposta deste autor para a referida disciplina com um intuito de contribuir para esse relevante debate. A proposta apresentada enfrenta as questões relativas i) aos trabalhos acadêmicos e regras para sua apresentação e elaboração a partir das NBR's da ABNT, ii) ao conhecimento e à Ciência, iii) às lógicas formal e material, iv) ao Método Jurídico propriamente dito e v) à monografia e ao projeto de pesquisa.

## 7. Bibliografia

BARBOZA, Estefânia Maria Queiroz. **Jurisdição constitucional:** entre constitucionalismo e democracia. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo:** os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 5. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão:** entrevistas com Émile Noël. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 8 ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HESPANHA, António Manuel. **O caleidoscópio do Direito:** o Direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2 ed. rev. e atual. Coimbra: Almedina, 2009.

HESSE, Konrad. **A Força normativa da Constituição.** Tradução Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Editora Sérgio Antônio Fabris, 1991.

KAUFMANN, Arthur. Filosofia do Direito, Teoria do Direito, Dogmática Jurídica. In: KAUFMANN, Arthur; HASSEMER, Winfried. **Introdução à Filosofia do Direito e à Teoria do Direito contemporâneas**. Tradução Marcos Keel, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 25-53.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Monografia jurídica**. 8. ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: \_\_\_\_\_. **Os Tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. 1. ed. 2. tir. São Paulo: Barcarolla, 2005, p. 49-103.

MARRAFON, Marco Aurélio. **Hermenêutica e sistema constitucional**: a decisão judicial entre o sentido da estrutura e a estrutura do sentido. Florianópolis: Habitus, 2008.

MIRANDA NETTO, Fernando Gama (Org.). **Epistemologia e Metodologia do Direito**. Campinas: Millennium Editora, 2011.

MIRANDA NETTO, Fernando Gama de; SILVA, Alexandre Garrido da. Proposta para um programa de Metodologia do Direito. In: MIRANDA NETTO, Fernando Gama (Org.). **Epistemologia e Metodologia do Direito**. Campinas: Millennium Editora, 2011, p. 327-332.

RIBEIRO, Leandro Ricardo. Estudos empíricos no direito: questões metodológicas. In: CUNHA, José Ricardo. **Poder judiciário: novos olhares sobre gestão e jurisdição**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 71-95.

ROBL FILHO, Ilton Norberto. Conceito e Validade do Direito: a Polêmica entre Robert Alexy e Eugenio Bulygin sobre a Pretensão de Correção do Direito. In: **Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2010, Fortaleza. Filosofia do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010a, p. 5563-5573. 1CDROM.

\_\_\_\_\_. Aplicação do Método Econômico à Democracia e ao Direito: 'Nem Tanto ao Céu, Nem Tanto ao Inferno'. In: **Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2010, Florianópolis. Análise Econômica do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010b, p. 614-633, 1CDROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SCHIER, Paulo Ricardo. **Filtragem constitucional**: construindo uma nova dogmática jurídica. Porto Alegre: Editora Sérgio Antônio Fabris, 1999.

UNIVERSITY OF CHICAGO. **University of Chicago Law Review**. V. 69, n. 1, p. 1-133, Winter 2002.

## II.3. VALORIZAÇÃO DA PRÁTICA NO ESTUDO DO DIREITO: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

*Rodrigo Luís Kanayama<sup>21</sup>*

Sumário: 1. O fundamento da prática jurídica. 2. A finalidade para a prática jurídica. 3. A extensão universitária e a experiência na Universidade Federal do Paraná. 4. Alcançar uma prática jurídica consistente.

O estágio supervisionado, chamado comumente de prática jurídica, é disciplina componente do currículo, sendo obrigatória sua oferta por todos os cursos de graduação em Direito. Essa breve explicação, que não está próxima da complexidade da atividade, destaca a sua importância e denota uma característica dos cursos de Direito: a necessidade de preparar profissionalmente os estudantes para que possam, adequadamente, desempenhar funções públicas ou privadas próprias de bachareis de Direito. Porém, essa fria apresentação não condiz com a realidade: o estágio jurídico na instituição de ensino superior tem como objetivo, também, fazer com que o aluno se depare com situações diversas, atendendo pessoas carentes, grupos sociais e trazendo benefícios à sociedade, clara função de toda escola, mas com caráter universal e amplo, priorizando desenvolvimento social.

Esse texto foi dividido da seguinte forma: o fundamento normativo; a finalidade da prática jurídica; a extensão universitária e a experiência na Universidade Federal do Paraná; o alcance de uma prática jurídica consistente. Todos os pontos tentarão levar o leitor a concluir que o núcleo de prática jurídica é não apenas disciplina curricular ou estágio supervisionado, mas que é instrumento de transformação da realidade social.

---

<sup>21</sup> Professor de Direito Financeiro da Faculdade de Direito da UFPR, Doutor em Direito do Estado pela UFPR, Conselheiro Estadual suplente, presidente da comissão de Educação Jurídica. O autor foi professor de prática jurídica, no NPJ da Faculdade de Direito da UFPR (2008-2010) e vice-coordenador do órgão (2010). O autor agradece a pesquisa do material histórico no NPJ da UFPR à Karina Lima, secretária do NPJ-UFPR e servidora da autarquia; igualmente, agradece aos amigos Professor Roberto Del Claro e Professor André Giamberardino, ambos Professores da Faculdade de Direito da UFPR, pelos debates sobre a função no NPJ-UFPR.

## 1. O fundamento normativo da prática jurídica

Em 1994, visando a aproximar o estudo teórico com a prática, o Ministério da Educação editou a Portaria 1.886 de 1994, fixando normas para o funcionamento dos cursos jurídicos do país, com preocupação com ensino, pesquisa e extensão, buscando a “formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito” (art. 3º da Portaria). Na linha da formação prática, exigiu-se o estágio de prática jurídica, integrante do currículo, com trezentas horas de carga horária, supervisionado pela instituição de ensino, pelo núcleo de prática jurídica. Neste órgão, o estudante deveria treinar atividades da “advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público” (art. 10), com tarefas práticas ou simuladas, dentro da instituição ou fora, isoladamente ou com convênio com outros órgãos do Poder Judiciário e da Defensoria Pública.<sup>22</sup>

A distância do estudo do Direito com a realidade social tornava difícil o bom desenvolvimento do ensino jurídico, que não desemperrava, diante do desligamento da teoria e prática. Preocupação que já possuía a Ordem dos Advogados do Brasil, como conta José Geraldo de Sousa Júnior. Para o autor, e para a Ordem, havia uma crise do ensino jurídico.<sup>23</sup>

Atualmente, o Núcleo de Prática Jurídica continua órgão da instituição de ensino superior de Direito, disciplina obrigatória, prevista na Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. Conforme a norma, o projeto pedagógico e o currículo do curso deverão possuir os eixos de formação fundamental, profissional e prática, estando todas interligadas, presente, neste último eixo, a “integração entre a prática e os conteúdos teóricos” dos demais eixos (art. 5º, III). No eixo de formação prática observa-se a o estágio curricular supervisionado, necessário à integralização do

<sup>22</sup> Portaria 1.886/1994 do Ministério da Educação: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaoSobreEnsinoJuridico.pdf>

<sup>23</sup> “O foco destes trabalhos [estudo promovido pela OAB] refletiu uma visão de crise do Direito e procurou iluminar reflexões sobre suas determinações. Em perspectiva epistemológica, esta reflexão articulou elementos 1) de representação social relativa aos problemas identificados; 2) de conhecimento do Direito e suas formas sociais de produção; 3) de cartografia de experiências exemplares sobre a autopercepção e imaginário dos juristas e de suas práticas sociais e profissionais. Ao fim e ao cabo, condições para superar a distância que separa o conhecimento do Direito de sua realidade social, política e moral, possibilitando a edificação de pontes sobre o futuro através das quais pudessem transitar os elementos novos de apreensão e compreensão do Direito e de um novo modelo de ensino jurídico.” (*Veredas do Direito*. Belo Horizonte. v.3, n.6, p.123-144, Julho-Dezembro de 2006, *in.*: [http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/nucleos\\_de\\_pratica\\_e\\_de\\_assessoria\\_juridica.pdf](http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/nucleos_de_pratica_e_de_assessoria_juridica.pdf), acesso em julho de 2011)

currículo, com regulamento aprovado pela própria instituição de ensino, devendo ser realizado na própria instituição, no núcleo de prática jurídica, podendo “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” (art. 7º, §1º). Importante ressaltar que o estágio curricular no núcleo não se resume ao exercício de atividades inerentes à advocacia, porém também relaciona-se a outras profissões jurídicas que tenham como pressuposto título de bacharel em Direito.

Não obstante tais regras, que impuseram a formação prática ao estudante de Direito, algumas instituições iniciaram seus trabalhos em núcleos de prática muito antes. É o caso da Universidade Federal do Paraná (1962) e da Universidade de Brasília (1988). Na Universidade Federal do Paraná, o “escritório modelo” foi instituído em 21 de maio de 1962 sob coordenação do Professor Athos Moraes de Castro Vellozo e com auxílio do então acadêmico Otto Luiz Sponholz (hoje, Desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná), funcionando sob os auspícios do advogado Rogério Fagundes, contratado pela Reitoria.<sup>24</sup> Entretanto, o escritório sofreu infortúnios e, após fechamento, foi reaberto em 1984 com o nome de “Escritório Modelo de Assistência Judiciária Prof. José Rodrigues Vieira Netto” como homenagem ao falecido professor catedrático de Direito Civil da Faculdade de Direito da UFPR.<sup>25</sup>

Pioneira no Estado do Paraná e uma das primeiras do Brasil, a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná mantém seu núcleo de prática jurídica, sempre visando a atender aos fins que justificaram sua criação. A propósito, a finalidade da prática jurídica vai além de simples obediência ao mandamento normativo, ou ao exercício do assistencialismo. Essa discussão será travada a seguir.

---

<sup>24</sup> Crônica Universitária. In.: Revista da Faculdade de Direito da UFPR, n. 9, 1961, p. 235 (<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/view/6681/4782>, acesso em julho de 2011)

<sup>25</sup> Informações presentes no relatório de 1988, apresentado ao MEC pelo então Diretor do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR, Professor Alcides Alberto Munhoz da Cunha (arquivo do NPJ-UFPR).

## 2. A finalidade da prática jurídica

O Direito se estuda, primordialmente, nos livros. É nas obras jurídicas – e porque não também nas literárias – que o aluno tem o contato e o aprofundamento com os estudos jurídicos. É imprescindível que todo acadêmico de Direito tenha à mão obras reconhecidas básicas – como os  *cursos*, as referências iniciais – e, não menos importantes, as obras jurídicas que apresentem pensamentos mais completos e complexos, teses jurídicas, obras históricas, raridades, dicionários. Na contemporaneidade, os meios eletrônicos tornaram-se imprescindíveis ao intento do estudante, existindo, por exemplo, base de artigos jurídicos nacionais e internacionais, os quais devem estar disponíveis em toda instituição de ensino.

Como porta-voz dessas obras está o professor, sujeito indispensável para guiar o aluno. Cabe ao professor trazer apontamentos e instigar o espírito crítico dos seus ouvintes – ou seriam interlocutores? –, indicando também textos de apoio e livros que devem ser lidos.<sup>26</sup>

Ao estudar e ler, os estudantes apreendem e aprendem o conteúdo, refletem os ensinamentos em sala. Nesse momento, podem se separar as pessoas eruditas e as sábias, como bem ensina José Souto Maior Borges, que não é possível não incluir no corpo deste texto:

Como ensinava Heidegger, deve-se distinguir entre um objeto erudito e uma coisa pensada. O apenas erudito acumula conhecimentos – com sofreguidão e cada vez mais – para utilizá-los só na afirmação de seu brilho pessoal. Nenhuma preocupação com a destinação social do conhecimento. O sábio, num exercício de encantadora humildade, reconhece e proclama, geralmente – ao modo socrático –, que nada sabe e busca aprofundar a sua experiência do pensar, como que processando os conhecimentos adquiridos, visando a uma síntese criativa e incorporando-se amadurecidos à sua personalidade.<sup>27</sup>

Aqueles que apenas se satisfazem com o conhecimento teórico individual, sem, com isso, visar a algum efeito social em benefício de outros, é o, somente, erudito, enquanto que o aluno que processa seu conhecimento teórico, numa ânsia criadora e que produza bem-estar é o sábio. E assim é o aluno que, com a carga enorme de conhecimento jurídico que adquiriu durante

---

<sup>26</sup> “O curso jurídico, seguindo-se estas premissas, vai fornecer ao mercado profissionais conscientes, enquanto cidadãos, de suas responsabilidades, e capazes de compreender e criticar a realidade, não apenas alguns muitos detentores de conhecimentos técnicos, descomprometidos com a busca pela superação das desigualdades, e com a valorização da dignidade da pessoa humana”. (STASIAK, Vladimir. MOTTA, Ivan Dias da. A legislação educacional brasileira sobre o estágio do curso de Direito: em busca de novos paradigmas metodológicos. Revista Jurídica Cesumar – v.4, n. 1 – 2004, p. 25)

<sup>27</sup> BORGES, José Souto Maior. Ciência Feliz, 3a ed. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 136.

o curso de Direito, quer trazer benefícios para a sociedade, refletindo sobre problemas concretos, reais, normalmente resultado de discórdias entre os envolvidos, tentando trazer a paz social. E o núcleo de prática jurídica é onde tem o primeiro contato.

*A priori*, pensa-se que o núcleo de prática jurídica tem como única função preparar o aluno para a vida profissional, permeada por causas e embates, para os quais o advogado, o promotor, o juiz devem encontrar fundamentos teóricos para sustentar seus pontos de vista. A vida profissional vem se tornando a prioridade de todos os estudantes, não apenas dos de Direito, numa realidade bastante diversa ao que ocorria anos atrás. Na sociedade líquida, parafraseando Zygmunt Bauman, em que se pisa em areia movediça, parece ser imperativo que o sucesso profissional – pessoal, afinal – seja o primeiro – senão, único – objetivo do estudo.<sup>28</sup> Vende-se uma promessa, um sonho em que o aluno conseguirá vencer o desafio, ser um profissional reconhecido e com muita riqueza material.

Por evidente, todos os cursos superiores têm como uma das funções a preparação do aluno para uma vida profissional. Nessa linha, torna-se imprescindível a prática jurídica na faculdade de Direito para que aprenda a lidar com situações variadas, aprenda a conversar, a ouvir e a falar, a entender os problemas alheios, a tolerar, a subsumir a interpretação do fato à norma jurídica. Enfim, deve absorver experiência, sendo seu primeiro ano em que exerce uma atividade profissional, com avaliação da instituição de ensino – por um professor capacitado. Vale frisar, nesse momento, que não se referiu a um *advogado* ou *magistrado* ou *membro do ministério público*: disse-se *professor*. A diferença é clara: um professor tem habilidade didática para demonstrar conhecimento sem vícios e cicatrizes que se acumulam durante os anos; tem condições de transmitir o conhecimento desde o início até o fim, passando por etapas – para redigir uma petição inicial é preciso conhecer sua estrutura, é preciso saber contar os fatos de forma limpa e lógica.<sup>29</sup> Todo núcleo de prática jurídica tem – ou deveriam ter – seus *advogados* como *professores*, com conhecimento didático e a paciência necessária para a obtenção dos fins educativos. Não devem ser só orientadores; não devem agir como um escritório privado ou público. Aliás, jamais pode ser confundido o núcleo de

---

28 BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 156.

29 No que toca à advocacia, Kenneth J. Vandeveldt explica como deve pensar um advogado, esclarecendo o que vem a ser o raciocínio jurídico. (Pensando como um Advogado. São Paulo: Martins Fontes, 2000)

prática com a Defensoria Pública; esta, órgão previsto na Constituição Federal, tem como função a “orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV” (Constituição, art. 134); o núcleo de prática, diferentemente, tem como a primeira função o ensino, não o auxílio aos necessitados.

O núcleo de prática jurídica, entretanto, não tem apenas a tarefa de ensinar a ser um bom profissional, a redigir peças processuais ou atender clientes. Deve, ademais, ensinar que o Direito – a teoria – aprendido no curso deve ter sua aplicação social e concreta. A função da Universidade ou da faculdade de Direito é, também, a produção de efeitos benéficos sociais, no sentido de construção de uma estrutura capaz de efetivar um dos pés do corpo universitário: a extensão. E esses efeitos não são assistencialismo ou caridade; são mais amplos, num sentido desenvolvimentista, tal qual ensina Luiz Carlos Bresser-Pereira, bastante conhecido (e é assim como se autodenomina) como *desenvolvimentista*.<sup>30</sup> Segundo o autor, desenvolvimento é “um processo de transformação econômica, política e social, através da qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo”.<sup>31</sup> Para ele, não se pode defender um desenvolvimento apenas econômico, senão não será desenvolvimento, mas é preciso que venha junto o desenvolvimento social e político. Se não houver, junto ao crescimento da renda, transformações político-sociais, não há desenvolvimento (apenas o aumento da riqueza não representa desenvolvimento). O desenvolvimento, segundo o economista, representa o crescimento da melhoria da situação das pessoas de forma automática, ou seja, “essa melhoria será automática no sentido de que o processo de desenvolvimento econômico passará a gerar a si mesmo”<sup>32</sup>. No momento em que o processo se auto-alimentar, alcançar-se-á um patamar apropriado de desenvolvimento. Esse é o mote da extensão universitária, com característica transformadora e que se fixa na melhoria constante e autônoma da sociedade.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Facilmente constatável em sua entrevista ao jornal Valor Econômico, 8 de abril de 2011 ([http://www.bresserpereira.org.br/papers/interviews/2011/11.04-Por\\_uma\\_ideia\\_de\\_nação.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/interviews/2011/11.04-Por_uma_ideia_de_nação.pdf)).

<sup>31</sup> BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento e crise no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1972, p 21.

<sup>32</sup> BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento e crise no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1972, p 22.

<sup>33</sup> “Nas Faculdades de Direito esse processo [assessorias jurídicas] surgiu dentro do movimento que procurava integrar a extensão comunitária com a reivindicação de responsabilidade social para as universidades, com nuances diversas e intencionalidades, mas em cujo âmbito pode se aferir, lembra Boaventura de Sousa Santos (*op. cit.*), outras formas de conhecimentos surgidas da prática de pensar e de agir de inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações, entre elas, de salientar, tomando como exemplo a Universidade de Brasília, o projeto do Direito Achado na Rua, que visa a recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas de classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz” (SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior. In.: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico. O Futuro da Universidade e os Cursos de Direito: Novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, 2006, p. 22)

### **3. A extensão universitária e a experiência na Universidade Federal do Paraná**

Todas as instituições de ensino superior têm como dever levar o conhecimento ao público. Tal qual define Constituição da República (“princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, art. 207) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), o ensino superior deve promover o espírito reflexivo, incentivar a pesquisa, divulgar o conhecimento, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Não se procura apenas divulgar o conhecimento, numa via de mão única, mas dialogar com a sociedade, trazendo informação para dentro da instituição. O destaque que se dá, aqui, pois, é a extensão.

A Universidade Federal do Paraná definiu extensão como “um processo educativo, cultural e científico ou tecnológico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os demais segmentos da sociedade” (art. 1º, Resolução 72/2011 – CEPE). A instituição de ensino torna-se um instrumento de transformação, fundando-se em ensino (estudo, sala de aula, leitura) e pesquisa (núcleos, grupos de discussão, trabalhos acadêmicos), devendo esses dois pés serem o início do terceiro. A extensão universitária não pode ser confundida com ajuda aos necessitados. Ela é ajuda, mas de forma diferente; busca o desenvolvimento. Na Universidade Federal do Paraná, as ações de extensão expressam-se em “quatro eixos”: a) impacto e transformação: “visa o estabelecimento de relação entre a UFPR e os demais segmentos da sociedade para uma atuação transformadora, voltada prioritariamente à formação acadêmica e a necessidades sociais”; b) interação dialógica: “estabelecimento e desenvolvimento de relação entre a UFPR e os demais segmentos da sociedade por meio do diálogo e da troca de saberes”; c) interdisciplinaridade: “visa o estabelecimento de interrelação ou integração de conhecimentos, metodologias profissionais no atendimento a demandas formativas e sociais”; d) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão: “vínculo da

Extensão Universitária ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento envolvendo necessariamente docentes e discentes da UFPR". (Art. 1º, §2º, Resolução 72/2011 – CEPE)

Não é possível desconsiderar que o núcleo de prática jurídica possui caráter de "escritório modelo" ou de "núcleo de conciliação", pois essas tarefas também são indissociáveis do estudo prático e teórico do Direito e necessário ao aprendizado profissional do aluno. De fato, isso é importante, pois bons advogados, juízes, promotores, defensores são necessários. Contudo, é preciso reconhecer que os alunos e professores são agentes de transformação da sociedade durante o curso de Direito. E nesse sentido, devem necessariamente praticar ações em prol do desenvolvimento social.

A extensão universitária tem essa faceta na UFPR. Dialogicamente, procura levar e trazer conhecimento, para e da sociedade. O conhecimento jurídico externa-se, saindo da instituição de ensino (a teoria) e caminhando para fora, espalhando-se por toda uma localidade. Da mesma forma, a informação e o conhecimento vem do povo, enriquecendo o estudo, fundamentando a teoria aprendida, fazendo com que o curso jurídico tenha seu sentido. Então, as pessoas alheias ao mundo do Direito tornam-se conscientes de seu lugar na cidade, conhecem direitos e deveres, relacionam-se melhor entre si. O Estado é colocado em seu devido lugar, não tem força dominadora para praticar atos ao seu bel prazer.

Em contrapartida e simultaneamente, os alunos aprendem que existem valores que devem ser preservados. A ética profissional, que deverá pautar suas atuações, deve ser uma constante. Os advogados que se formarão terão ciência da necessidade de defender direitos, de não julgar seus clientes pela condição social, de abraçar causas em que benefícios pecuniários serão incertos. Na linha, Antônio Arnaut ensina dos deveres do advogado para com a comunidade:

Do elenco destes deveres [citados pelo autor] destacamos o de defender os direitos, liberdades e garantias do cidadão, o de pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e instituições jurídicas.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> ARNAUT, Antônio. Iniciação à Advocacia. Coimbra: Coimbra Editora, 9a ed., 2006, p. 92. Prossegue o autor que "a existência de deveres tipificados para com a comunidade releva da função ético-social da advocacia e constitui uma marca da nobreza da profissão. Por isso se impõe também ao advogado que recuse as questões injustas ou a prestação de serviços quando suspeitar seriamente que dela poderão advir resultados ilícitos". (p. 93)

Não só sobre o advogado recaem normas deontológicas. Ao magistrado, ao promotor, ao defensor também aplicam-se. Todavia, não é objeto deste pequeno escrito tratar desse assunto diretamente. De qualquer forma, a ação extensionista incentiva condutas éticas, visto que a conduta coletiva tende a uma ação com retidão, especialmente se bem coordenado por professores.

Fica claro o papel do núcleo de prática jurídica: não é um braço da Defensoria Pública; não é Ministério Público; nem se confunde com escritório de advocacia ou com o Poder Judiciário. É um órgão que possui identidade própria e características bem definidas, com um pouco de cada um dos citados acima, mas não podendo se igualar a nenhum deles. É um ambiente de aprendizado, de valorização pessoal e institucional, de extensão universitária; é instrumento de transformação e de intervenção social. É nesse molde que devem se pautar as instituições de ensino quando construírem seus núcleos, mantendo a finalidade tratada aqui, mas cada qual dando contribuições particulares ao órgão, com linhas de atuação conforme o projeto didático-pedagógico.<sup>35</sup>

#### **4. Alcançar uma prática jurídica consistente**

Nos primeiros anos do antigo escritório modelo da Faculdade de Direito da UFPR, as funções relacionavam-se com o aprendizado do exercício da profissão de advogado, principalmente. Também no século XX, na década de 1990, elaborou-se projeto em conjunto com o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, ocasião em que os alunos passariam a exercer funções práticas nos Juizados Especiais de Pequenas Causas (1995), como conciliação.

O funcionamento, na época, condizia com o que se esperava da atividade de formação profissional. O escritório priorizava o atendimento individual, formando uma clientela – de pessoas carentes – bastante vasta, selecionada em triagem. Na falta de uma Defensoria Pública no Estado

---

<sup>35</sup> Na Faculdade de Direito da UFPR, tem-se: “Para as 150 (cento e cinquenta) horas de prática jurídica a intenção é ampliar e reestruturar o núcleo, passando a prestar atendimento à comunidade não apenas de maneira individual e assistencialista, mas vinculando-o à sociedade civil organizada para prestação de auxílio jurídico mais eficiente e de resultados mais significativos. É intenção da Reforma também ampliar o número de Projetos de Extensão vinculados ao Núcleo de Prática Jurídica, para possibilitar, mais uma vez, aos alunos, a possibilidade de prática extensionista de qualidade, como no Projeto do Observatório de Direitos Humanos que está em processo de elaboração. Tal projeto, de conteúdo interdisciplinar e intersetorial, já tem sede física de funcionamento no prédio histórico da UFPR (ao lado do Núcleo de Prática Jurídica) e abrangerá um conjunto de ações extensionistas que abarca uma série de entidades da sociedade civil em torno do atingimento dos ‘Oito objetivos do milênio’. Naturalmente que as atividades a serem desempenhadas pelos alunos de direito deverão estar conectados à intervenção prática jurídica na comunidade de modo associado à atividade extensionista”. (Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Direito – UFPR, 2009)

do Paraná – nos termos da Constituição da República –, os escritórios modelos ou núcleos de prática supriam parte dessa ausência. Os ensinamentos da disciplina de Prática Jurídica eram suficientes e necessários à formação do profissional.

Até 2008, o núcleo de prática jurídica da UFPR funcionou com advogados-orientadores – não eram professores – e professores substitutos. Todos honraram suas funções, orientando os alunos para as atividades próprias de advogado. A partir de 2009 e 2010, contudo, a organização do núcleo mudou e passou-se a cogitar professores efetivos para que ministrassem aulas práticas e coordenassem programas e projetos de extensão. E assim se deu com o órgão, comportando, após diversos concursos públicos, professores assistentes (com mestrado) ou adjuntos (com doutorado), com regime de trabalho de 20 horas (há, ademais, professor com regime de dedicação exclusiva).<sup>36</sup>

As ações dos professores do núcleo envolvem, além do trabalho de orientadores de estágio (no qual os alunos conhecem e aprendem os ofícios de advogado, magistrado, defensor etc.), a coordenação de programas e projetos de extensão, visando a produzir os efeitos desejados (e que foram tratados acima). Coincidentemente, a nova faceta do núcleo da UFPR iniciou-se na mesma época da promulgação da lei que instituiu a Defensoria Pública no Estado do Paraná, nos moldes constitucionais; perdeu-se, um pouco, a característica de escritório modelo (de atendimento de pessoas carentes), tornando-se, mais, um órgão de efetivação de direitos, com ação em sentido amplo e abrangente.

O caráter extensionista fica evidente. E faz com que a prática jurídica torne-se consistente: não abandonando as atividades profissionais (advocacia, principalmente), também agindo como vetor de distribuição de conhecimento, levando a teoria ao exterior dos limites da Faculdade, que, por sua vez, se beneficia, enriquecendo o conhecimento empírico, traduzindo-se nas informações aprendidas na sociedade. É, enfim, uma forma bastante adequada para aprender o Direito e faz

<sup>36</sup> Atualmente (2013), há oito ações de extensão: a) Políticas Públicas e Direitos Humanos (Coordenação: Prof. Leandro Franklin Gorsdorf); b) Direitos da População em Situação de Rua: concretizando a cidadania (Coordenação: Adriana Espíndola Corrêa); c) Cidade em Debate: Território, Conflitos e a questão metropolitana (Coordenação: Prof. Leandro Franklin Gorsdorf); d) Direitos Humanos em Ação: Concretizando Direitos (Coordenação: Prof. Sandro Lunard Nicoladeli); e) Acesso à Seguridade Social e Direitos Humanos (Coordenação: Prof. Sidnei Machado); f) Canal Direto Vila Das Torres (Coordenação: Prof. André Ribeiro Giamberardino); g) Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Paranaense (Coordenação: Prof. Roberto Benghi Del Claro); h) O Direito do Consumidor na Prática: para além da sala de aula (Coordenação: Prof. Marcelo Miguel Conrado).

com que a instituição de ensino jurídico cumpra com seu papel social.

## II.4. POR UMA FUNÇÃO EMANCIPATÓRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: A INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Rosalice Fidalgo Pinheiro<sup>1</sup>

Marcelo Conrado<sup>2</sup>

Sumário: Introdução; 1. Universidade: ensino, pesquisa e extensão; 2. As atividades complementares nos cursos de direito: o “mal construído”?; 3. O panorama da pesquisa jurídica no Brasil e as atividades complementares; 4. As atividades complementares e o ensino para além da sala de aula; 5. As categorias e a função das atividades complementares; 6 Considerações finais; 7. Referências.

### 1. Introdução

As atividades complementares, segundo o Ministério da Educação, “têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional<sup>3</sup>. Constituem-se ainda em uma exigência do artigo 8.º da Resolução n.º 9 do Conselho Nacional de Educação. Assim, um número de horas complementares, compostas pela participação do aluno em cursos de extensão, projetos de pesquisa, participação em eventos, iniciação científica, publicações, monitorias, bem como diversas outras atividades que não fazem parte das disciplinas obrigatórias do curso, passou a integrar os currículos das Faculdades de Direito no Brasil. Porém, pouco se discute acerca dessas atividades.

Indagações sobre sua finalidade e/ou os critérios utilizados para classificação dessas

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Direito das Relações Sociais (UFPR). Professora Adjunta de Direito Civil da Faculdade de Direito da UPFR. Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado em Direito da UniBrasil. Professora pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Direito Civil e Constituição da UniBrasil e do Núcleo de Estudos em Direito Civil-Constitucional da UFPR (Projeto de Pesquisa “Virada de Copérnico”).

<sup>2</sup> Mestre em Direito pela Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro - Jacarezinho/PR. Doutorando em Direito das Relações Sociais pela UFPR. Professor da Faculdade de Direito da UFPR e das Faculdades Estácio. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Direito Civil-Constitucional da UFPR (Projeto de Pesquisa “Virada de Copérnico”).

<sup>3</sup> Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com\\_content&view=article#atividades\\_complementares](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content&view=article#atividades_complementares)>. Acesso em: 12 jul. 2011.

atividades tem ocupado de maneira discreta os debates do ensino jurídico. Antes, nota-se um silêncio que se reflete na falta de questionamentos de professores e alunos: qual é a função que essas atividades complementares desempenham para a formação dos operadores do Direito? Quais são os critérios que norteiam a escolha e classificação das atividades que integram as horas complementares?

Tomando tais fatos em consideração, o presente artigo utiliza-se das afirmações de Michel Miaille acerca da atividade do jurista: na sua pretensão de construir o direito acaba por reproduzir um direito que já existe. E com vistas a romper o silêncio que impera em torno das atividades complementares, indaga-se: essas atividades constituem-se como um “mal construído” do Direito?

Tais questionamentos suscitam um confronto com os temas da pesquisa e da extensão, que constantemente aparecem no rol das atividades complementares. Trata-se de pensar a universidade para além do ensino, conforme crítica de Pedro Demo: é necessário construir e reconstruir o conhecimento com um sentido social, tarefa esta que ultrapassa o ensino na universidade e chega à pesquisa e à extensão. Atenta-se, então, para a pesquisa no Direito e seu panorama, afeto ao isolamento em relação a outras ciências e constantemente confundida com a pesquisa profissional, nos termos suscitados por Marcos Nobre. E, finalmente, para a extensão no Direito, tomada como comunicação, no sentido suscitado por Paulo Freire.

Para delinear as discussões suscitadas pelos questionamentos e confrontos, acima expostos, os projetos de atividades complementares de instituições de ensino brasileiras integram o trabalho, para indagar as funções e critérios que presidem as atividades formativas dos graduandos em Direito.

## **2. Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão**

Se o conhecimento jurídico não é mais considerado como pronto e acabado, não se pode esperar que as faculdades de Direito sejam meros centros de reprodução de um Direito, mas sim de sua construção.

Os avanços tecnológicos, vivenciados nas últimas décadas, converteram o conhecimento em principal fator de progresso pessoal e coletivo. Na “sociedade de conhecimento”, este último

representa a grande propriedade, ao colocar seu titular em posição dominante (FERNÁNDEZ, 2006, p.418).

Contudo, esse conhecimento é exclusivo e excludente: requer os meios adequados para sua produção e gestão, afastando de seu acesso aqueles que não são detentores desses meios. Por conseguinte, o conhecimento revela-se no conjunto de ferramentas que determinam o desenvolvimento econômico e o progresso da sociedade (FERNÁNDEZ, 2006, p.418).

Cabe à universidade construir e reconstruir esse conhecimento. Porém, os contornos dessa tarefa, emoldurados sob a tríade – ensino, pesquisa e extensão –, revelam-se deficientes. A universidade não vai além de um ensino que se traduz em reprodução do conhecimento e pouco chega à pesquisa e extensão:

A trilogia ‘ensino, pesquisa, extensão’ sinaliza, assim, uma etapa vencida da universidade, na qual continuamos ainda apegados porque não estamos conseguindo acompanhar o ritmo de mudanças imposto pela intensividade do conhecimento e também porque fazemos parte de um processo recente e certamente ainda imaturo. É fundamental perceber, então, que uma instituição universitária que apenas repassa conhecimento de segunda mão não é, a rigor, necessária. A tarefa de repassar conhecimento vai sendo tomada, com grandes vantagens, pela instrumentação eletrônica. É neste sentido que a aula, se for apenas para expor idéias alheias, de fora para dentro e de cima para baixo, não cabe, por dois motivos principais: porque não ocorre a reconstrução do conhecimento, e porque não permite competência profissional renovadora (DEMO, 1999, p.4)

Se a causa central da universidade é o conhecimento, na sua construção e reconstrução repousa sua tarefa. Mas, não basta dominar conhecimentos, pois na sociedade atual, estes logo se desfazem com o tempo. É preciso saber construí-los e reconstruí-los com um sentido social. E, para tanto se coloca em discussão as atividades complementares dos Cursos de Direito.

### **3. As atividades complementares nos cursos de direito: O “Mal Construído”?**

O “reco do formalismo jurídico”, pronunciado por Franz Wieacker (1967, p.626), nas primeiras décadas do século XX, mostrou que a tarefa do profissional do Direito vai além da mera subsunção dos fatos às previsões normativas. É preciso descobrir os valores que inspiraram a norma jurídica. Trata-se de delinear uma percepção axiológica do Direito, pois:

...um advogado que não tenha todas essas noções será capaz talvez de uma tarefa mecânica de subsunção: pegar o fato e encontrar a norma aplicável; mas ele não será capaz, jamais, de, através de uma análise de interesses, de uma análise axiológica do texto legal, exercer uma advocacia criativa, que abra caminhos novos e que seja a provocação para que o Judiciário também exerça uma tarefa de jurisprudência criativa (OLIVEIRA, 1981, p.44)

O Direito constrói-se na combinação dialética entre a lei e a jurisprudência. Para tanto, caminha a tarefa do intérprete na aplicação dos princípios jurídicos. Demanda-lhe um esforço no sentido de construir a regra aplicável ao caso concreto, o que não se faz sem uma ponderação de valores.

Constata-se, então, que o jurista tem por missão criar a regra jurídica, de tal modo, que ela se aproxime ao máximo do ideal de justiça. Por conseguinte, o Direito não é um “dado”, mas um construído (MIAILLE, 1994, p.173).

Abre-se, então, espaço para uma indagação, realizada por Michel Miaille: “de facto, que significa isso de o jurista construir?” (MIAILLE, 1994, p.173). E responde: “é preciso convir que a ‘construção’ dos nossos juristas é, a maior parte do tempo, do tipo da ‘reprodução’ de um construído que já existe” (p.174). É suficiente melhorar o Direito, sem, no entanto, intervir na sua essência? Por outras palavras, bastaria “encher odres velhos com vinho novo”? (p.175).

É necessária uma ruptura com esse panorama, formando bacharéis capazes de empreender uma leitura axiológica do sistema jurídico. Para tanto, requer-se da universidade a formação de uma capacidade de reflexão crítica nos acadêmicos de Direito. Eis que:

O jurista não pode ser um homem que vá atrás dos fatos. Ele tem de ser um homem capaz de exercer uma reflexão crítica sobre a adequação entre a norma e os problemas, e de exercer esta reflexão crítica não apenas numa linha de eficácia, não apenas numa linha a que realmente o empirismo leva que a de verificar se o Direito está servindo eficientemente ao sistema, mas uma linha crítica aos próprios valores fundamentais do próprio sistema dominante, numa linha que seja capaz de propor uma reformulação dos próprios valores fundamentais do sistema dominante (OLIVEIRA, 1981, p.48).

Ocorre que por meio de um ensino que apenas reproduz conhecimento, essa capacidade crítica não é alcançada. E:

Não é suficiente porque o ensino meramente exegético – e de uma exegese no mal sentido, no sentido de uma interpretação da lei com os recursos meramente de gramática ou, no máximo, da sistemática externa do Código, da taxonomia, ou de argumentos ligados a trabalhos preparatórios da lei, esse ensino, evidentemente não leva a nada, leva a formação de leguleios, leva à formação de rábulas. E, por respeitáveis que sejam os seus esforços, não são advogados porque não estarão aptos àquela tarefa de desbravamento de caminhos, de provocação da criação de uma jurisprudência nova [...], porque como juízes não estarão aptos a esta criação (OLIVEIRA, 1981, p.49).

Impõe-se uma indagação: como formar nos alunos que reflitam criticamente acerca do Direito, e atuem, no sentido de construir, em lugar de reproduzir o conhecimento jurídico?

Antes de responder essa pergunta, é necessário voltar as atenções para as atividades

complementares que se desenvolvem nos cursos de Direito, com vistas a indagar sua função na formação dos operadores jurídicos.

#### 4. O Panorama da Pesquisa Jurídica no Brasil e as Atividades Complementares

A situação da pesquisa<sup>4</sup> jurídica no Brasil pode ser descrita como de relativo atraso em relação a outras ciências. Segundo Marcos Nobre (2005, p.24), concorrem para tanto, dois fatores: (i) o isolamento do Direito em relação a outras ciências; e (ii) a confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica.

Em atenção ao primeiro desses fatores, as pesquisas jurídicas ocorrem, com frequência, no cenário nacional, em centros isolados e não em grupos. Trata-se da imagem

...do doutrinador 'perdido' em sua biblioteca, imerso em um mar de livros, a construir uma opinião abalizada sobre os fatos e a norma. Principalmente, porque a identidade da doutrina está assentada em um duplo fator: a primazia da dogmática (ainda que incorporando um certo fascínio pelas outras contribuições possíveis da Economia, da História, da Estatística, da Antropologia e, sobretudo, da Sociologia ao discurso jurídico) e o 'magistério' dos professores (expresso em manuais e decantados pelo prestígio universitário) (FRAGALE FILHO; VERONESE, 2004, p.62).

Esse isolamento do jurista encontra tradução no ensino jurídico: a propriedade, a família e o contrato são constantemente apresentados como se fossem "gavetas fechadas", que somente se abrem no momento em que são estudados.<sup>5</sup>

Esse afastamento refere-se, ainda, a outras categorias do saber. Estuda-se a civilística dissociada não apenas de outras áreas do Direito, mas de outras ciências, como a história, a sociologia, a filosofia e a antropologia. O contato com as ciências humanas importa, tão-somente, quando delas se extrai algum elemento de reflexão jurídica, subtraindo-se no restante

<sup>4</sup> Para Pedro Demo "pesquisa é a atividade básica da ciência, a atividade científica pela qual se descobre a realidade, partindo do pressuposto de que ela não se desvenda na superfície e não é o que se apresenta a primeira vista." Para Magda Macedo "pesquisa é a investigação e o estudo, minudentes e sistemáticos, com fito de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento. Ela é uma atividade voltada para solução de problemas através do emprego de processos científicos." (ALMEIDA, Maria Suely Cruz de. **Os trabalhos de conclusão de curso e a contribuição para a produção do conhecimento científico no ensino do direito**. Anais do Conpedi. Manaus: Fundação Boiteux, 2006. p.5).

<sup>5</sup> "O estudo do Direito não deve ser feito por setores pré-constituídos, mas por problemas, com especial atenção às exigências emergentes como, por exemplo, a habitação, a saúde, etc. Os problemas concernentes às relações civilísticas devem ser colocados recuperando os valores publicísticos ao Direito Privado e os valores privatísticos ao Direito Público." (PERLINGIERI, Pietro. **Perfis do direito civil**: introdução ao direito civil constitucional. Tradução de Maria Cristina de Cicco. 3.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997. p.55).

(NOBRE, 2005, p.26). Cobre-se o ensino jurídico de uma unidisciplinaridade, fragmentando-se o conhecimento em disciplinas, cujo resultado apresenta-se na interdição do diálogo com outros saberes (CORTIANO JR., 2002, p.132).

Por conseguinte, as soluções jurídicas, enunciadas pela legislação ou criadas pela jurisprudência, apresentam-se destituídas dos problemas que as geraram. Arremata-se o Direito como um “dado” e não como um “construído”, que se esboça na distância entre o Direito vivido e o Direito ensinado.

A ausência de pesquisa científica no ensino jurídico corresponde a uma porta fechada para “descobrir e interpretar fatos que estão inseridos em uma determinada realidade” (FACHIN, 1999, p.66). Trata-se de dizer: a pesquisa não pode ser neutra, pois como pondera Orlando de Carvalho, “não há sistemas neutros [...] todo o Direito é ideológico” (*apud* FACHIN, 1999, p.63).<sup>6</sup>

Impõe-se a interdisciplinaridade à pesquisa jurídica, sendo insuficiente retratar a realidade pelo instrumental de uma única ciência, reduzindo a sua totalidade a esse recorte. A complexidade da realidade requer olhares de todos os lados, delineando uma perspectiva interdisciplinar, que não descuida da profundidade, antes, “representa uma estratégia mais cuidadosa e sistemática de aprofundamento do conhecimento” (DEMO, 1999, p.4).

Considerando que a interdisciplinaridade não é relativa a uma pessoa, mas a um grupo, torna-se imprescindível ao Direito o olhar da sociologia, da filosofia, da história, da antropologia e de outras ciências que possam dialogar com o jurídico. Isto remete as reflexões para a pesquisa como princípio científico, eis o segundo fator que contribui ao relativo atraso da pesquisa jurídica no Brasil.

O ensino jurídico carrega consigo uma distinção quanto ao significado da pesquisa para os práticos e para os acadêmicos. Para advogados, juízes e promotores, a pesquisa jurídica constitui-se no levantamento dos dados que sustentam uma tese nos tribunais. Para os acadêmicos, a busca das decisões tomadas nos tribunais destina-se a uma análise crítica; a tese ainda não está

---

<sup>6</sup> Justifica o autor: “...não há sistemas neutros porque o sistema externo ‘é um sistema de educação jurídica, quer dizer, um sistema de comunicação da matéria da lei e um sistema de persuasão sobre o interesse da lei’, daí lhe advindo ‘um indiscutível relevo para a compreensão do ordenamento: dos seus valores, do seu ‘projecto’ ideológico e sociológico, numa palavra, da sua tática e da sua estratégia [...]. Sem dúvida, a minha crítica é ideológico-política e não podia conscientemente não o ser, porque todo o Direito é ideológico-político (e tanto mais quanto menos o mostra...) como ideológico-político é o seu sistema de exposição.” (CARVALHO, Orlando de. **Para uma teoria da relação jurídica**. 2.ed. Coimbra: Centelha, 1981. v.1. p.15).

pronta, pois será o resultado dessa pesquisa (SCAFF, 2005). Porém, essa distinção é constantemente dissipada nas faculdades de direito, prevalecendo na academia, o significado que a pesquisa tem para os práticos.

Em Marcos Nobre (2005, p.31-32), essa confusão é sinalizada pela técnica do parecer: toma-se como modelo de pesquisa a escolha de argumentos, presentes em parcela da doutrina e jurisprudência, capazes de fundamentar a tese a ser defendida. Trata-se de um tipo de investigação científica que parte da resposta, em lugar de buscar no material disponível a melhor solução para o caso concreto.

Diante dessa constatação, indaga-se acerca da suficiência da pesquisa como princípio científico. Pondera Pedro Demo (1999, p.4), que a universidade brasileira, na tríade – ensino, pesquisa e extensão –, pouco ultrapassa as atividades de ensino.<sup>7</sup> Trata-se de dizer: poucas instituições de ensino implantam os programas de educação tutorial e iniciação científica no âmbito do Direito. Desenvolvem-se grupos de pesquisa, quando muito, alavancados pela Pós-graduação *stricto sensu*, arrematando-se a presença mitigada da pesquisa jurídica no Brasil.

Laura Garbini Both (2008, p.41) traduz em dados esse panorama da pesquisa, por meio dos programas de educação tutorial:

Com base nos dados da CGRAG, no ano de 2007 existiam 326 grupos PET nas IES brasileiras, distribuídos por praticamente todo o território nacional, agregando 3.200 alunos dos mais diversos campos do conhecimento. Os grupos PET organizados nos cursos de Direito e cadastrados na SESu – conforme a mesma fonte – somam até esse ano de 2008 apenas 5 (cinco): Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Considerando que, segundo dados do MEC, no ano de 2007 existiam 1066 cursos de graduação em Direito reconhecidos no Brasil, tem-se que apenas 0,46% deles constituem grupos PET.

Os programas de educação tutorial revelam decisiva contribuição para construção e reconstrução do conhecimento com sentido social na Universidade. Para, além disso, ainda

---

<sup>7</sup> Segundo Laura Garbini Both: "... as atividades de ensino consistem na promoção de cursos, oficinas, seminários didáticos e técnicos, na realização de visitas técnicas e de trabalhos de campo, na organização de grupos de trabalho e atividades culturais, como também, na participação em congressos, seminários e simpósios; as atividades de pesquisa consistem no desenvolvimento de projetos, trabalhos, artigos, monografias – individuais ou coletivas visando a publicação em periódicos, anais, livros, jornais; e, finalmente, as atividades de extensão consistem no desenvolvimento de atividades para a comunidade interna (na própria Instituição de Ensino Superior) e externa (segmentos da sociedade civil e do poder público)." (BOTH, Laura Garbini. O programa de educação tutorial (PET) na formação do bacharel em direito: reflexões teóricas e relato de um experiência no âmbito dos direitos humanos e democracia. **Cadernos da escola de direito e relações internacionais da UniBrasil**, Curitiba, v.8, n.8, p.40, jun./jul. 2008).

contribuem para que esse conhecimento seja manejado pelo acadêmico com autonomia (BOTH, 2008, p.42). Ambas as contribuições entrelaçam-se para dissipar a confusão entre formação profissional e produção científica, apontando para uma ruptura com o “mal construído” do direito.

Cogita-se, portanto, que a pesquisa seja trazida para dentro do ensino jurídico, não apenas como princípio científico, mas, ainda, educativo. Em relação a primeira das afirmações, a reforma empreendida pela Portaria n.º 1.886/94, do MEC, deu o primeiro passo neste sentido: a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Enunciado sob a forma de uma monografia, este requisito inseriu a pesquisa dentre os pilares da formação jurídica. Não obstante as dificuldades que essa prática tem encontrado, atenua-se o «caráter essencialmente dogmático e profissionalizante do saber jurídico», tornando-o mais crítico e criativo:

Essa inovação deu oportunidade ao docente de mostrar aos alunos a diferença existente entre a pesquisa para produção de trabalho profissional e para a elaboração da monografia, porque na primeira o aluno está fazendo a pesquisa para elaboração de uma peça processual, uma pesquisa jurisprudencial, tem como tese principal a defesa de seu cliente. Na segunda é totalmente diferente, a pesquisa destina-se a elaboração da monografia, a qual segue um ‘rito’, não processual, mas acadêmico, realizado em várias fases (ALMEIDA, 2006, p.5).

Atualmente a estrutura curricular de um curso de Direito é formada, além da monografia, pelas disciplinas obrigatórias do curso (e que devem atender às orientações das diretrizes curriculares), do estágio supervisionado e pelas Atividades Complementares.

#### **4. As atividades complementares e o ensino para além da sala de aula**

Para o Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, com as atividades complementares “objetiva-se gerar profissionais capazes de formular ou orientar a criação de estratégias inovadoras e medir seus riscos”<sup>9</sup>. As atividades complementares, nos termos do artigo 8.º da Resolução n.º 9 do Conselho Nacional de Educação, «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

9 Graduação – Atividades Complementares. <<http://diretorio.fgv.br/graduacao/atividades-complementares>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.”

A conceituação das atividades complementares, contida na referida Resolução, é acompanhada de uma ressalva, prevista no parágrafo único, qual seja: a “realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso”.

Toda reflexão sobre o ensino jurídico, e que passa pela análise das atividades complementares, requer uma pausa para se saber qual o lugar que o Direito ocupa no contexto social contemporâneo e qual deve ser o espaço a ser ocupado pelos futuros profissionais. O antropólogo e jurista Louis Assier-Andrieu emprestou de Pierre Legendre a definição de que o direito é como *“uma massa textual em movimento ininterrupto”* (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p.17). A partir desta frase, Assier-Andrieu afirma que:

O direito é, portanto, o conjunto dos modos como esses textos são produzidos, as maneiras pelas quais são lidos, as instituições que os produzem, zelam por sua leitura e por sua tradução em atos da vida corrente (relações familiares, contratuais, administração da vida pública, gestão da propriedade) ou em atos de controle dos desvios, transgressões e disfunções (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p.17)

Portanto, o ensino do direito não se encerra na sala de aula. Deve ir muito além da teoria e colocar o aluno em contato com a realidade social. As atividades complementares, portanto, não têm a finalidade de substituir experiências a serem vivenciadas pelos alunos, mas sim complementá-las, quer sejam externas ou internas ao curso. A definição gramatical do termo *complementar* nos remete para a ideia de “aspecto ou manifestação diferente de um mesmo fenômeno, que pode ser investigado ou medido separadamente, mas não simultaneamente” (FERREIRA, 1986, p.440). Por meio das atividades complementares o aluno do curso de Direito exercitará suas habilidades e competências, associando o conhecimento auferido nas disciplinas obrigatórias do curso com um determinado contexto social de tempo e espaço, pois o processo de aprendizagem não deve recair apenas no ensino do direito, mas também na pesquisa e na extensão.

Justamente em reação ao modelo de formação predominantemente teórica dos cursos de Direito é que nos Estados Unidos, na reunião anual de 2011 da *American Bar Association*, foi proposto que os cursos estejam preocupados em ensinar o aluno a compreender e solucionar casos

complexos e reais, direcionados sobretudo para a aplicação do direito. Como exemplo desse projeto de mudanças podemos citar o caso de duas universidades americanas, senão veja-se:

A Nova York contratou 15 novos professores nos últimos dois anos, todos advogados atuantes, com a missão de ensinar aos estudantes técnicas de negociação, assessoria jurídica, pesquisa de legislação e investigação de fatos. Na Universidade *Washington and Lee*, o curso de Direito substituiu, no currículo do terceiro ano, todas as palestras e seminários no estilo “socrático” por simulações fundamentadas em casos reais, feitas por advogados atuantes (MELO, 2011).

A mera reprodução de um conhecimento teórico passa a ser substituído pela problematização e pela análise do caso em busca de soluções concretas. E pensar o caso exige a análise sobre sujeitos e o objeto de uma relação. Paulo Freire toma a comunicação como uma ideia essencial para educar. Eis que a comunicação rompe com o paradigma moderno de conhecimento, no qual pensamos sem o outro. A comunicação pressupõe sujeitos interlocutores diante de um objeto. Ela ocorre por meio do diálogo, que é essencialmente problematizador. Os sujeitos pensantes se comunicam e se intercomunicam a propósito do que é pensado. Isto significa que a comunicação nunca ocorre por meio da extensão do que é pensado de um sujeito para outro (FREIRE, 1980, p.46). Isto significa que a educação não pode ser uma extensão do conhecimento de um sujeito para outro, porque deve ser uma comunicação.

E essa comunicação exige o ensino para além da sala de aula, e uma proposta de diálogo do corpo discente com a comunidade por meio de projetos de extensão deve ser pensada e implementada, bem como a atuação do aluno em projetos de pesquisa deve ser valorizado. Ainda, o aluno deve ser instigado a participar de projetos de vivência profissional para deparar-se com a realidade social que o aguarda e requer intervenções jurídicas. Também deverá experimentar a rotina de várias profissões jurídicas para, a partir do acúmulo de tais experiências, decidir pelo seu espaço no cenário das carreiras jurídicas.

Além disso, atividades interdisciplinares devem ser contempladas no rol de atividades complementares, como projetos de Direito e Cinema, Direito e Arte e Direito e Literatura. Cita-se como exemplo a relação entre o direito e a literatura, que segundo Vera Karam de Chueiri “o recurso da narrativa literária é uma possibilidade de que a narrativa jurídica dispõe para responder às questões que lhe são cotidianamente colocadas e que a gramática do positivismo jurídico não deu conta de responder” (CHUEIRI, 2011). A criatividade é, então, uma ferramenta complementar

para a formação do bacharel em direito, que poderá ter contato sob outra lente, qual seja: a literatura.

## **5. As Categorias e a Função das Atividades Complementares**

O rol de atividades complementares é amplo e extenso, incluindo, como mero exemplo, a participação do aluno em eventos, cursos, palestras, debates, seminários, congressos ou simpósios (oferecidos pela instituição ou realizados em ambiente externo), atividades de monitoria, iniciação científica, participação do aluno em projetos de extensão universitária, aproveitamento de disciplinas realizadas em outros cursos (desde que não aproveitadas para dispensa de disciplina no curso de direito, mas que possuam alguma afinidade com a área jurídica), publicações de resumos ou artigos jurídicos, estágio não curricular ou obrigatório, participação em representação de órgão discente do curso de Direito, assistência a audiências, atividade de ouvinte em bancas de monografias de conclusão de curso, dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

As atividades acima descritas constituem um rol exemplificativo que pode variar de acordo com a regulamentação de cada curso de Direito. A título de exemplificativo desta variação, ou seja, de que uma determinada atividade pode ser considerada como atividade complementar por uma instituição e por outra não, mencionamos o caso dos cursos de idiomas, que são aceitos como atividades complementares no Curso de Direito da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e, por outro lado, não são consideradas como atividades complementares no Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Tais diferenças devem-se ao fato de que cada instituição irá construir o seu rol de atividades complementares de acordo com a identidade do seu projeto pedagógico, tendo autonomia para compor seu quadro de atividades, e as variações que surgem em decorrência deste processo de construção são absolutamente legítimas e possíveis, pois cada curso definirá seu perfil comprometido com a realidade social. E esta interlocução entre a universidade e a realidade poderá ocorrer por meio das atividades complementares, sendo exemplo os projetos de extensão e de pesquisa. Os projetos de extensão e de prática jurídica, como exemplo, permitem uma nova análise do caso concreto, pois quando o aluno compreende as dimensões da realidade social “o ser humano concreto, de carne, sangue e sonho toma o lugar da parte, do requerente, do réu” (AGUIAR, 2002, p.54).

Tão importante quanto o rol de atividades complementares a serem desenvolvidas é a preocupação para que o aluno tenha contato com uma ampla diversidade de atividades. Não deve ser permitido ao aluno concentrar sua atuação em apenas uma ou algumas poucas modalidades de atividades. Ele deverá vivenciar a maior parte delas e isso será possível com a adequada distribuição das atividades, ou seja, a cada modalidade deverá ser atribuído um limite de horas a serem aproveitadas, até o aluno integralizar a carga total de atividades complementares.

Embora as instituições tenham autonomia para criar a relação das atividades complementares e sua limitação de carga horária a ser aproveitada, deve-se lembrar a determinação da Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no sentido de que os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Uma das principais dificuldades em se analisar as atividades complementares nos cursos de Direito é o fato de que a carga horária varia de uma instituição para outra. Cada curso elabora seu quadro de atividades, atribuindo uma determinada carga de horas para determinados grupos ou categorias de atividades.

Tal constatação pode ser demonstrada pela variação de horas que são exigidas nas mais diferentes instituições. Citamos como exemplo alguns dos mais respeitados cursos de Direito do país: a) o Curso de Direito da Universidade Federal do Paraná exige 200 horas de atividades complementares; b) o Curso de Direito da Universidade do Vale dos Sinos exige 180 horas de atividades complementares; c) o Curso de Direito da Universidade Estadual do Rio de Janeiro exige 240 horas de atividades complementares, d) o Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo exige 210 horas de atividades complementares e e) o Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro exige 420 horas de atividades complementares.

Dentre as instituições acima citadas, observamos uma variação de 180 a 420 horas de atividades complementares. Todavia, a menor ou maior carga horária, por si só, não pode ser considerada como critério de avaliação para demonstrar o grau de exigência de uma instituição para com seu corpo discente pois os critérios de validação das atividades podem variar. As

quatro primeiras instituições mencionadas acima, sendo duas particulares e duas públicas, apresentam alguns dos mais conceituados programas de pós-graduação em Direito do país (Mestrado e Doutorado com nota 6 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES). Por fim, a quinta instituição, o curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas é considerado uma escola de referência no ensino jurídico privado, dispondo de convênios com instituições internacionais com a *Harvard e Stanford University*. Poderíamos, ainda, elencar outras várias instituições de notável qualidade no ensino jurídico, todavia os cursos acima descritos são suficientes para demonstrar a variação na carga horária das atividades complementares exigidas.

Além de um quadro bem estruturado de atividades complementares, divididos de modo a propiciar e a exigir uma diversidade de atuações do aluno, a instituição de ensino superior deve preocupar-se com a criteriosa análise dos protocolos destas atividades.

É dever de toda instituição de ensino esclarecer o aluno, desde o início das atividades acadêmicas, sobre a finalidade e objetivos das atividades complementares, até mesmo para que o aluno possa administrar e planejar a realização destas atividades durante o curso. Todas as informações referentes às atividades complementares devem estar disponíveis ao aluno durante todo o curso, bem como a coordenação deve prestar atendimento pessoal ao aluno para eventuais esclarecimentos sobre as atividades complementares.

É comum nas instituições de ensino jurídico que as atividades realizadas dentro da própria instituição (tais como palestras, monitorias, projetos de extensão, dentre outros), dispensam o requerimento formal do aluno, sendo aproveitadas automaticamente pois tais atividades foram promovidas e supervisionadas pela instituição a qual pertence o aluno. Por outro lado, as atividades complementares realizadas em ambientes externos, como órgãos públicos ou outras instituições, devem ser devidamente comprovadas pelos alunos, algumas inclusive por meio de relatórios, bem como devem ser objeto de requerimento formal, que deverá, após apreciado, permanecer nos arquivos da instituição de ensino.

A análise para inserção e aproveitamento das atividades complementares não deve atentar apenas para critérios de ordem formal. Por tratar-se de atividades que complementam e enriquecem o aprendizado, tais atividades devem encontrar ressonância com projeto pedagógico e integrar

as matrizes das atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso de Direito.

É necessário que o aluno compreenda a importância de cada atividade complementar e saiba a função e o sentido de realizá-la. Tal atividade deve estar relacionada – e efetivamente **complementar** – aquilo que está sendo aprendido durante o curso. Essa integração é que possibilitará o ensino para além da sala de aula, todavia tal prática depende tanto da participação do corpo discente como da colaboração do corpo docente, pois observa-se que há pouca comunicação entre a sala de aula e as atividades complementares, tais como a pesquisa e a extensão. Trata-se de um diálogo a ser construído para que o ensino, a pesquisa e a extensão possam estar relacionados.

A esse respeito, o artigo 207 da Constituição Federal, ao tratar do ensino superior, determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Portanto, promover a disposição constitucional de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é desenvolver o perfil crítico no estudante de direito e estabelecer uma reciprocidade entre a universidade e a sociedade, sobretudo para atender as demandas sociais. Nas palavras de Jacques Távora Alfonsin:

Uma relação de reciprocidade com tal nível de convivência, no qual os estudantes saem da aula para um outro “tempo” (seguramente mais lento) e para um outro lugar social (seguramente mais pobre) parece suficiente para vacinar tantas pretensões docentes que, no passado, “desciam” teorias da universidade para o povo, como se esse tivesse apenas uma papel passivo de depositário de um saber alheio à sua vida e cultura, sem nada pra dizer nem fazer (ALFONSIN, 2011).

E nesse percurso de reciprocidade as atividades complementares desempenham função de destaque, por constituírem, embora não únicas, em ferramentas para a conquista do ensino para além da sala de aula.

## **6. Considerações Finais**

Retira-se de Paulo Freire a lição, segundo a qual o conhecimento não é algo pronto e acabado. Por isso, não se pode esperar das Faculdades de Direito a mera reprodução do conhecimento, mas sua construção. Se a causa central da universidade é saber construir o

conhecimento e reconstruí-lo com um sentido social, indaga-se se por ocasião da exigência das atividades complementares, não estamos fazendo de nossos alunos meros “arquivadores de [nossos] comunicados” (FREIRE, 1980, p.46), em lugar de sujeitos interlocutores da comunicação.

Observa-se em alguns Cursos de Direito um distanciamento, ou desencontro, entre as atividades complementares e o conteúdo ministrado em sala de aula. Pouco diálogo existe entre o que se produz no ensino e o que se produz na pesquisa e na extensão. Enquanto tal afastamento existir a função de tais atividades, que é justamente *complementar* o aprendizado, estará comprometida e o conhecimento continuará sendo tão somente reproduzido. O desafio atual dos cursos de Direito é que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam pensados de modo integrado e indissociado, como determina a Constituição Federal.

## 7. Referências

AGUIAR, Roberto A. Ramos de. O direito achado na rua: um olhar pelo outro lado. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo *et. al.* **Introdução crítica ao direito agrário**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Série O Direito Achado na Rua, v.3).

ALFONSIN, Jacques Távora. **Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino jurídico**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Seminario/jacquestavora-emancipar.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2011.

ALMEIDA, Maria Suely Cruz de. **Os trabalhos de conclusão de curso e a contribuição para a produção do conhecimento científico no ensino do direito**. Anais do Conpedi. Manaus: Fundação Boiteux, 2006.

ASSIER-ANDRIEU, Louis. **O direito nas sociedades humanas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTH, Laura Garbini. O programa de educação tutorial (PET) na formação do bacharel em direito: reflexões teóricas e relato de um experiência no âmbito dos direitos humanos e democracia. **Cadernos da escola de direito e relações internacionais da UniBrasil**, Curitiba, v.8, n.8, jun./jul. 2008.

CARVALHO, Orlando de. **Para uma teoria da relação jurídica**. 2.ed. Coimbra: Centelha, 1981. v.1.

CHUEIRI, Vera Karam. **Direitos humanos e literatura: narrativas emancipatórias**. Descrição do

Projeto de Pesquisa retirado da plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783091A2>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

CORTIANO JR., Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas**: uma análise do ensino do direito de propriedade. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na universidade**. Mar./abr. 1999. Fotocopiado.

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Direito, Estado e sociedade**, n.15, ago./dez. 1999.

FERNÁNDEZ, Rosário Valpuesta. Una reflexion sobre el conocimiento. In: GARRIGÓS, Lucía Provencio (Ed.). **Abarrotes**: la constucción social de las identidades coletivas en amércia latina. Universidad de Murcia, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. **RBPG**, v.1, n.2, p.53-70, nov. 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MELO, João Ozório. Advogados dos EUA querem menos teoria nas faculdades. **Revista Consultor Jurídico**, 6 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1994.

NOBRE, Marcos. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

OLIVEIRA, José Lamartine Correia de. A liberdade e o ensino jurídico. **Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial**, São Paulo, v.11, n.39, p.40-67, jan./mar. 1987.

OLIVEIRA, José Lamartine Correia de. Por estranho que pareça estudar ainda é preciso. **Revista da OAB/RJ**, Rio de Janeiro, n.16, p.41-53, 2.º quadr. 1981.

PERLINGIERI, Pietro. **Perfis do direito civil**: introdução ao direito civil constitucional. Tradução de Maria Cristina de Cicco. 3.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino, pesquisa e profissões jurídicas. **Jornal da Ciência** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, n.2788, 13 jun. 2005.

WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno**. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1967.

## II.5. ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO FUNDAMENTAL

Eros Belin de Moura Cordeiro<sup>1</sup>

Marcos Alves da Silva<sup>2</sup>

Sumário: 1. Introdução: a complexidade do ensino do Direito. 2. O eixo fundamental e a formação do jurista: a necessária visão ampliada do Direito. 3. Formação fundamental no marco regulatório do ensino jurídico. 4. Formação fundamental e formação prático-profissional: o desafio da integração. 5. Conclusão. 6. Referências

### 1. Introdução: a complexidade do ensino do Direito

Há muito se percebeu que as disciplinas que compõem o curso de Direito não devem ser estudadas isoladamente. Não é de hoje que muitos diálogos são propostos entre os diversos conteúdos (Direito civil e Direito constitucional, Direito civil e Direito do consumidor, Direito penal e Direitos humanos, por exemplo) e esta racionalidade dialógica deve fazer parte do cotidiano do jurista.

Todavia, talvez pela dificuldade em compor uma grade curricular mais ampla e diversificada, disciplinas de outras áreas há pouco não eram sequer cogitadas para o ensino do Direito. Por décadas o curso de Direito sobreviveu à margem da comunicação com outras áreas do conhecimento, o que por certo engessou o ensino jurídico. Gerações e gerações de juristas deixaram os bancos da faculdade sob uma concepção de que o Direito bastava por si, predominando-se de tal modo uma verdadeira racionalidade de exclusão.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Eros Belin de Moura Cordeiro. Professor de direito civil do Centro Universitário Curitiba - Unicuritiba. Mestre em direito das relações sociais pela UFPR. Professor convidado da Escola da Magistratura do Paraná. Professor dos cursos de pós-graduação da Academia Brasileira de Direito Constitucional – ABDConst.

<sup>2</sup> Marcos Alves da Silva. Doutor em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Professor de Direito Civil integrante do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) do Centro Universitário de Curitiba - UNICURITIBA. Professor da Escola da Magistratura do Paraná (EMAP). Professor da Fundação Ministério Público do Estado do Paraná (FEMPAR). Advogado em Curitiba - PR.

<sup>3</sup> Tal postura leva ao isolamento do direito, ao normativismo puro completamente dissociado da realidade: como explica Luiz Edson FACHIN, “O Direito, nesse sentido, opera um corte epistemológico, ou seja, coopta os fatos da realidade que lhe interessam; situação esta que acaba por excluir diversas outras nuances das relações, pois não as reconhece no seu corpo normativo e, quando o faz, força a definição das mesmas, enquadrando-as de acordo com os conceitos presentes no sistema normativo vigente” (FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**, p. 37).

Contudo, partindo da percepção de que o Direito faz parte de um complexo sistema de normas e princípios e que este sistema gera efeitos para além das relações jurídicas, percebeu-se a necessidade de superação da concepção do direito como produto hermeticamente fechado. Com isso, seguiu-se a gradual constatação de que não é possível construir a grade de curso de Direito sem integrá-lo às demais áreas do conhecimento.

No próprio campo jurídico, gradativamente o Direito passou por um processo de socialização de seus institutos e esta socialização por si só já permite vislumbrar o quão importante é a interdisciplinaridade no ensino do Direito.

Porém, antes de se apresentar uma leitura contemporânea do Direito, para melhor contextualizar a complexidade do ensino jurídico, é interessante realizar uma breve análise do modelo clássico de sistema sob o qual a ciência do Direito se calçou. Este modelo, cujos moldes se desenharam nos séculos XIX e XX<sup>4</sup>, caracterizou-se pela pretensão de neutralidade, por basear-se em categorias jurídicas abstratas e destinar-se a um ser impessoal.<sup>5</sup>

Buscava-se a segurança jurídica e, para tanto, concebeu-se um sistema hermeticamente fechado que se apresentou como a melhor forma de assegurá-la<sup>6</sup>. Nesse contexto, o Direito, segundo Luiz Edson FACHIN,

apropria-se de conceitos e, a partir deles, estabelece abstrações. Quando estas, a seu turno, confeccionam-se umas com as outras e formam um sistema. O sistema conforta porque dá respostas por meio de regras e presunções, e quando estas não são suficientes, cria ficções, tornando-se um sistema tão pronto e acabado que não permite a ninguém que o desconheça, ao menos em termos jurídicos, ainda que o ignore no plano real e material.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> De acordo com a lição de Antônio Manuel HESPANHA, a metodologia jurídica desses séculos (XIX e XX) “caracteriza-se pelo movimento legalista e, sobretudo, pela tendência codificadora. Os novos códigos, se, por um lado, procediam a um novo desenho das instituições correspondente à ordem social burguesa liberal, instituíram, por outro, uma tecnologia normativa fundada na generalidade e na sistematicidade e, logo, adequada a uma aplicação do direito mais cotidiana e mais controlável pelo novo centro do poder – o Estado”. (HESPANHA, Antônio Manuel. **Panorama histórico da cultura jurídica européia**, p. 169). Essa metodologia desencadeou-se a partir do século XVIII, como ensina Francisco Amaral, “o Estado moderno surge inicialmente como Estado absoluto, vigente até fins do séc. XVIII, caracterizado pela concentração do poder real, enfraquecimento da nobreza, ascensão da burguesia, culto da razão de Estado, e pela vontade do rei como lei” (AMARAL, Francisco. **Direito Civil: introdução**, p. 117). De acordo com o referido autor “o Estado absoluto substitui-se pelo Estado liberal, próprio do liberalismo econômico, denominado, também de Estado de Direito” (AMARAL, F. **Idem.**, p. 118).

<sup>5</sup> FACHIN, L. E. **Ob. cit.**, p. 211.

<sup>6</sup> Em síntese, como ensina Norberto BOBBIO, “a sociedade era uma sociedade pluralista, posto ser constituída por uma pluralidade de agrupamentos sociais cada um dos quais dispendo de um ordenamento jurídico próprio: o direito aí se apresentava como um fenômeno, produzido não pelo Estado, mas pela sociedade civil. Com a formação do Estado Moderno, ao contrário, a sociedade assume uma estrutura monista, no sentido de que o Estado concentra em si todos os poderes, em primeiro lugar aquele de criar o direito: não se contenta em concorrer para esta criação, mas quer ser o único a estabelecer o direito, ou diretamente através da lei, ou indiretamente através do reconhecimento e controle das normas de formação consuetudinária. Assiste-se, assim, àquilo que em outro curso chamamos de *processo de monopolização da produção jurídica por parte do Estado*” (BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**, p. 27)

<sup>7</sup> FACHIN, L. E. **Ob. cit.**, p. 197.

Trata-se da base do Direito Moderno, que era reduzido aos códigos<sup>8</sup>, verdadeiras compilações legislativas que tinham o condão de sintetizar tudo<sup>9</sup>. Porém, como já mencionado, observou-se que o Direito está inserido em uma complexa estrutura social mutável<sup>10</sup>, fato ignorado pelas bases científicas jurídicas modernas que acabaram por enclausurar o fenômeno jurídico em um estático e neutro castelo normativo. O estudo do Direito adotava como método de estudo o positivismo, que, segundo Orlando GOMES, “concebia o Direito como sistema de preceitos e de decisões derivados de princípios deduzidos racionalmente (...)”<sup>11</sup>.

Nesse contexto, por óbvio, o jurista tinha um papel reduzido, dificultando a oferta de respostas para a sociedade, principalmente em razão da dinamicidade das relações sociais.

Daí a necessária compreensão da complexidade do fenômeno jurídico, que não se reduz a simples conjunto de preceitos normativos ditados pelo legislador. Paolo GROSSI observa precisamente que

O vínculo necessário entre sociedade e direito implica a descoberta da complexidade desse último. Espelho da sociedade, reflete a sua estrutura heterogênea, estratificada e diferenciada. Em conclusão, o direito não é e não pode ser a realidade simples e unilateral que pensaram nossos antepassados do século XVIII. Se uma conclusão semelhante justificava-se então pelo

<sup>8</sup> Uma codificação apresenta por certo vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, endeuasadas por longo período, estão, segundo R. C. VAN CAENEGEM, “em primeiro lugar, a segurança jurídica, já que um código contém todo o direito. Qualquer norma que não figure no código, ou que a contradiga, é inválida. O texto do código tem precedência sobre a doutrina jurídica (que muitas vezes está dividida) e sobre a jurisprudência. Essa situação é inteiramente diferente da que prevalecia antes das codificações, quando havia uma confusão de autoridade jurídica: um complexo e, às vezes, incoerente corpo de normas consuetudinárias (algumas das quais jamais tinham sido escritas); pontos de vista jurídicos divergentes e contraditórios; jurisprudências de diversas regiões e de épocas diferentes. Em segundo lugar, está a clareza: a capacidade de assegurar o conteúdo do direito. em código trata sistematicamente da totalidade de um assunto, numa linguagem acessível aos leigos. Essas qualidades representam um avanço importante em relação a um estágio anterior, em que o direito estava escrito numa linguagem técnica obscura, freqüentemente um latim ininteligível para os não-iniciados. Em terceiro lugar, a unidade na escala de um Estado, reino ou império. Esse aspecto deve ser contrastado com o emaranhado inextricável de ordenações e costumes locais do antigo direito” (VAN CAENEGEM, R. C. **Uma introdução histórica ao direito privado**, p. 18-19).

<sup>9</sup> O direito acabou por ser reduzido à lei, como explica HESPANHA: “não podiam valer quaisquer outras fontes de direito. Não o direito doutrinal, racional, suprapositivo, porque ele tinha sido incorporado nos códigos, pelo menos na medida em que isso tinha sido aceite pela vontade popular. Não o direito tradicional, porque a Revolução tinha cortado com o passado e instituído uma ordem política e jurídica nova. Não o direito jurisprudencial, porque aos juízes não competia o poder de estabelecer o direito (poder legislativo), mas apenas o de aplicar (poder judicial). A lei – nomeadamente esta lei compendiada e sistematizada em códigos – adquiria, assim, o monopólio da manifestação do direito. A isto se chamou *legalismo* ou *positivismo legal* (*Gesetzpositivismus*)” (HESPANHA, A. M. *Ob. cit.*, p. 177).

<sup>10</sup> Como ensina R. C. VAN CAENEGEM, “O direito é uma estrutura social mutável, imposta à sociedade; é afetado por mudanças fundamentais dentro da sociedade e é, em ampla escala, um instrumento assim como um produto dos que detêm poder” (VAN CAENEGEM. **Ob. cit.**, p. 277).

<sup>11</sup> GOMES, Orlando. **Transformações gerais do direito das obrigações**, p. 3.

valor estratégico que esse momento apresentava, hoje é somente um sinal de aridez cultural e nada mais<sup>12</sup>.

O Direito é produto complexo oriundo das relações sociais e “subsiste em cada período histórico uma prática jurídica dominante, como, sobretudo, confirma a concepção de que o Direito sempre é produto da vida organizada enquanto manifestação de relações sociais provenientes de necessidades humanas”.<sup>13</sup>

Sob este olhar, a ciência do Direito ganha outros contornos, deixando de lado o isolamento e abrindo espaço para outros conteúdos, formando uma verdadeira rede interdisciplinar. Isto porque, em realidade, “as fórmulas abstratas da lei e a discricção judicial já não trazem todas as respostas. O paradigma jurídico, que já passara, na modernidade, da lei para o juiz, transfere-se agora para o caso concreto, para a melhor solução singular ao problema a ser resolvido”.<sup>14</sup>

Como se constata, o Direito, por estar inserido em complexo sistema que afeta diretamente as relações humanas em sociedade, necessita rever seus preconceitos e abrir as portas para as demais áreas do conhecimento. A abertura sistemática afeta profundamente o ensino do Direito e exige dos eixos curriculares o perene diálogo entre os conteúdos da formação jurídica tradicional (próprios da dogmática jurídica) e àqueles que habilitem os juristas em formação a captarem as transformações sociais que alimentam diuturnamente a compreensão e aplicação do Direito.

## **2. O eixo fundamental e a formação do jurista: a necessária visão ampliativa do Direito**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, apresenta como uma das finalidades da educação superior “*estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os*

---

<sup>12</sup> GROSSI, Paolo. **Mitología jurídica de la modernidad**, p. 46: “el vínculo necesario entre sociedad y derecho implica el descubrimiento de la complejidad de este último. Espejo de la sociedad, refleja su estructura abigarrada, estratificada y diferenciada. En conclusión, el derecho no es y no puede ser la realidad simple y unilateral que pensaron nuestros antepasados del siglo XVIII. Si una conclusión semejante se justificaba entonces por el valor estratégico que ese momento tenía, hoy es sólo un signo de aridez cultural y nada más.”

<sup>13</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**, p. 24. Segundo Luiz Edson FACHIN: “O Direito é um fenômeno profundamente social (...). Nomeadamente o direito positivado é profundamente histórico e contextualizado. Assim procedendo, ele opera a definição de uma moldura que se assenta em um juízo de inclusão e exclusão, segundo esses valores dominantes por meio de categorias jurídicas”. (FACHIN, L. E. **Ob. cit.**, p. 188).

<sup>14</sup> BARROSO, Luís Roberto. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro. In: **Temas de direito constitucional**, t. II, p. 7.

nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (artigo 43, inciso VI).

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação, ao instituir as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito na resolução CNE/CES nº 9/2004, determinou que a organização curricular dos cursos ofertados atenda, com conteúdos e atividades e de forma interligada, três eixos: a) eixo de formação fundamental, b) eixo de formação profissional e c) eixo de formação prática (artigo 5º).

De acordo com a referida resolução o 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”* (artigo 5º, inciso I).

Como se observa, a preocupação é a de proporcionar uma formação integrada, multidisciplinar, capaz de fornecer ao aluno subsídios para que este exerça sua profissão o mais próximo possível dos problemas da sociedade.

Não restam dúvidas de que os conteúdos que compõem o eixo de formação fundamental constituem uma base de peso para a formação do jurista<sup>15</sup>. A resistência, por certo, pode até surgir em um primeiro momento, com a introdução de tais matérias no currículo do curso, mas com um pouco mais de atenção observa-se que todas as disciplinas do eixo fundamental possuem influência direta ou indireta nos demais eixos.

É certo que o jurista precisa ampliar seus horizontes e que uma visão mais ampla do Direito permitirá com mais facilidade a obtenção do êxito profissional<sup>16</sup>. A importância dessa

---

<sup>15</sup> Como explica Mulholland, a “interdisciplinaridade estabelece a necessidade do professor-jurista de praticar sua dogmática e ao mesmo tempo pensar a respeito de sua disciplina e enxergar criticamente posições que não mais se coadunem com a realidade, compreendendo os seus limites e buscando novas saídas através da interrogação de outras realidades científicas. Isto será concretizado através da consideração do Direito como um todo, rompendo-se as barreiras entre os diferentes ramos do Direito – e também entre outras ciências – no sentido de possibilitar ao aluno a percepção do mundo jurídico como resultado agregado de fatores ideológicos, sociais, políticos, culturais e históricos” (MULHOLLAND, Caitlin Sampaio. A interdisciplinaridade no ensino jurídico: a experiência do direito civil. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**, p. 469).

<sup>16</sup> Como bem observa ALMEIDA, “conciliar a formação intelectual do aluno com as necessidades sociais que o demandam, de forma que ele não seja apenas um profissional adestrado para o cumprimento mecânico de seu papel na sociedade, mas que seja capaz de pensar juridicamente a realidade que o envolve, na qual e sobre a qual ele terá de atuar, é que torna necessária a ligação quase *simbiótica* entre o estudo da práxis e o ordenamento civil brasileiro, pois é *a partir daquela e para aquela* que o estudo do direito civil, por vezes dialogando com a ordem civil comparada, faz sentido para os atores – professor e aluno – na construção do conhecimento” ALMEIDA, Maria Christina. Ensinando direito com arte: o estudo de casos no Direito Civil Contemporâneo. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**, p. 474-475.

visão não está apenas na melhor compreensão do Direito que, como fenômeno social, interage constantemente com a sociedade; o diálogo perene com a sociologia, história, economia, ciência política, filosofia contribui diretamente para a própria atividade fundamental do jurista.

Com efeito, a compreensão ampliada do Direito para além do mundo normativo contribui detidamente para o grande instrumento de emancipação dos sistemas jurídicos: a interpretação e aplicação de enunciados normativos.

O Direito se constrói mediante argumentos materializados em petições, pareceres, sentenças, acórdãos; tais argumentos não são mera repetição de textos legais e, sim, construções derivadas da captação das transformações sociais a partir da leitura axiológica do jurista.

Nesse contexto, os conteúdos que compõem o eixo de formação fundamental deixam de ser mero suporte auxiliar para desenvolvimento das ditas disciplinas dogmáticas (constantes dos eixos de formação profissional e prática), mas também passam a desempenhar papel vital na formação completa do jurista contemporâneo.

A abertura sistemática implica visão ampliada do Direito como mecanismo imprescindível para a própria aplicação da ordem jurídica. A complexidade do fenômeno jurídico traduz-se nos sistemas normativos por intermédio de enunciados normativos abertos que demandam dos juristas raciocínios críticos e construtivos para compreensão do sentido normativo que permita a correta aplicação da norma. A crescente valorização dos princípios no ordenamento jurídico é reflexo dessa postura epistemológica renovadora. Segundo Luís Roberto BARROSO,

A novidade das últimas décadas não está, propriamente, na existência de princípios e no seu eventual reconhecimento pela ordem jurídica. Os princípios, vindos dos textos religiosos, filosóficos ou jusnaturalistas, de longa data permeiam a realidade e o imaginário do Direito, de forma direta ou indireta. Na tradição judaico-cristã, colhe-se o mandamento de *respeito ao próximo*, princípio magno que atravessa os séculos e inspira um conjunto amplo de normas. Da filosofia grega origina-se o princípio da não-contradição, formulado por Aristóteles, que se tornou uma das leis fundamentais do pensamento: 'Nada pode ser e não ser simultaneamente', preceito subjacente à idéia de que o Direito não tolera antinomias. No direito romano pretendeu-se enunciar a síntese dos princípios básicos do Direito: 'Viver honestamente, não lesar a outrem e dar

a cada um o que é seu'. Os princípios, como se percebe, vêm de longe e desempenham papéis variados. O que há de singular na dogmática jurídica da quadra histórica atual é o reconhecimento de sua normatividade<sup>17</sup>.

A concepção de norma apenas como texto geral e abstrato formatado por um órgão pré-legitimado não mais se sustenta. Os princípios,<sup>18</sup> como normas abertas e vagas que representam as escolhas fundamentais de dada ordem normativa, exigem do intérprete a análise do caso concreto e a interação com os elementos externos ao sistema. O intérprete não aplica simplesmente o enunciado normativo, mas a constrói a partir dos elementos concretos presentes no caso específico. Trata-se de um verdadeiro processo de construção, para o qual quanto maior a bagagem teórica do jurista, mais próximo do acerto estará.

A noção de sistema foi reformulada e as preocupações voltaram-se aos elementos extra-sistemáticos que, por certo, nos levam à conclusão de que há que se considerar a realidade social quando da aplicação das normas. É inegável a existência de uma relação muito estreita entre o sistema jurídico e a realidade social, como observa com precisão CANARIS,

Não é discutível e resulta mesmo evidente, que o Direito positivo, mesmo quando consista numa ordem jurídica assente na idéia de codificação, é, notoriamente, susceptível de aperfeiçoamento, em vários campos. Os valores fundamentais constituintes não podem fazer, a isso, qualquer exceção devendo, assim, mudar também o sistema cujas unidades e adequação eles corporizem. Hoje, princípios novos e diferentes dos existentes ainda há poucas décadas, podem ter validade e ser constitutivos para o sistema. Segue-se, daí, finalmente, que o sistema, como unidade de sentido, compartilha de uma ordem jurídica concreta no seu modo de ser, isto é, que tal como esta, não é estático, mas dinâmico, assumindo, pois a estrutura da historicidade.<sup>19</sup>

Esse nova leitura dos princípios permite afirmar que nosso sistema jurídico não é mais hermeticamente fechado como fora outrora e nesse sentido

---

<sup>17</sup> BARROSO, Luís Roberto. **Ob. cit.**, p. 29.

<sup>18</sup> Nesse contexto é que a diferenciação entre regras e princípios ganhou novos contornos no que se refere a validade das regras e dos princípios: as regras, obedeceriam a lógica do “tudo ou nada” (ou são válidas ou são inválidas) ao passo que os princípios são ponderados entre si (caracterizam-se como normas fundantes do sistema, de modo que não podem ser reputadas inválidas, ainda que perante o caso concreto).

<sup>19</sup> **CANARIS**, Claus-Wilhelm. **Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do direito**, p. 109-110. Cabe apenas esclarecer que CANARIS faz a distinção entre sistema científico, consistente nas “proposições doutrinárias da ciência do Direito” e sistema objetivo (dotado de unidade e coerência interna - (**CANARIS**, C.. **Ob. cit.**, p. 106 e p. 109 e seguintes). A idéia de sistema normativo e realidade social passa, essencialmente, pela análise do sistema objetivo e é a ele que o texto se refere). [ver parênteses]

Os princípios funcionam como elementos do sistema jurídico capazes de conectá-lo a outros sistemas: o social, o cultural, o ético...Somente a partir do momento em que se reconheceu a abertura do sistema jurídico, o seu enraizamento cultural, é que os princípios puderam ser reconhecidos como chave para a aplicação-realização do Direito, e não mais como mecanismo de integração supletiva do que então se reputava como um sistema autônomo, neutro e auto-referente.<sup>20</sup>

Os princípios, portanto, são responsáveis pela abertura do sistema jurídico e pelo diálogo deste com a realidade social. A utilização destes permite novas interpretações e exige um trânsito mais intenso com as demais áreas do conhecimento. Daí a necessária interdisciplinaridade.

Nessa ordem de ideias, os conteúdos constantes do eixo de formação fundamental vão muito além da simples formação complementar do jurista, mas passam a compor a essência da atividade jurídica: a interpretação e aplicação do Direito.

Interpretar enunciados normativos é muito mais que identificar significados de palavras que constam em textos legais. Interpretar é construir o sentido do texto normativo em consonância com a realidade social em que ele está inserido. Nesse sentido, fala-se em interpretação construtiva. A interpretação construtiva diz de perto com a denominada *eficácia social* das normas, muitas vezes ignorada pelos juristas, buscando o equilíbrio entre o dever-ser e o ser. Representa, desse modo, o grande instrumento de realização concreta do princípio da efetividade (cujo lema é “o direito existe para realizar-se”<sup>21</sup>).

Para desenvolver corretamente a tarefa que lhe é submetida, o jurista deve então compreender os institutos jurídicos a partir de suas raízes históricas e das demandas sociais que os fizeram nascer. Nesse sentido, conteúdos como história e sociologia são imprescindíveis para a boa e completa formação de advogados, juízes e promotores<sup>22</sup>.

O ensino jurídico, portanto, deve ser pensado a partir da interação da formação prática profissional com a formação fundamental de modo a habilitar em toda a sua completude o

---

<sup>20</sup> NEGREIROS, Teresa. **Fundamentos para uma interpretação constitucional do princípio da boa-fé**, p. 166-167.

<sup>21</sup> BARROSO, L. R. *Idem*, p. 247. Como bem observa referido autor, “um dos pontos capitais ao princípio da efetividade é a necessidade de o Poder Judiciário se libertar de certas noções arraigadas e assumir, dentro dos limites do que seja legítimo e razoável, um papel mais ativo em relação à concretização das normas constitucionais. Para tanto, precisa superar uma das patologias crônicas da hermenêutica constitucional do Brasil: a interpretação retrospectiva, pela qual se procura interpretar o texto novo de maneira que ele não inove nada, mas, ao revés, fique tão parecido quanto possível com o antigo” (BARROSO, L. R. *Idem*, p. 250-251).

<sup>22</sup> Tratam-se das funções tradicionais da justiça, mas obviamente que a preocupação com o eixo fundamental abrange qualquer atividade jurídica e de modo especial a de magistério.

estudante de Direito a cumprir sua tarefa primordial: interpretar e aplicar os enunciados normativos constantes do sistema jurídico. Para tanto, é necessário que a formação do jurista dialogue com os demais saberes sociais do mesmo modo que o Direito dialoga com a sociedade. Com isso,

Rompe-se com o paradigma tradicional, representado pela 'educação bancária', segundo a qual não cabe ao aluno intervir na realidade apresentada pelo professor, e que se limita a tornar a formação do bacharel em Direito, em um acúmulo de informações e reprodução de teorias e proposições afastadas da realidade. O 'método dialógico' encontra-se ligado ao pensamento crítico e ao processo de transformação da sociedade. Eis que o diálogo é uma postura necessária para agir criticamente, para refletir sobre sua realidade, tornando-nos capazes de transformá-la. Ajusta-se ao fato de que a ciência tem historicidade, sendo inevitável que um novo conhecimento ultrapassado por outro há que surgir. Trata-se ainda de aproximar o ensino da realidade, isto é, situar o assunto da linguagem e pensamento dos alunos, em sua subjetividade. O pensamento crítico supõe a dialética, enfocando o objeto do conhecimento em seu todo na sociedade, conjugando-se com uma reflexão histórica, ao revisar seu passado e projetar seu futuro: eis as portas que se abrem para a interdisciplinaridade.<sup>23</sup>

Constatada e justificada a importância dos conteúdos do eixo de formação fundamental, cabe analisar como a regulamentação brasileira enfrenta a questão, para, em seguida, demonstrar a necessidade de integração dos eixos para completa formação do estudante de Direito.

### **3. Formação fundamental no marco regulatório do ensino jurídico**

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 tem com parâmetro o ensino do Direito a partir da conjugação de duas concepções desta área do saber, que na divisão feita por José Eduardo FARIA, podem assim ser referidas: a primeira, como tecnologia de controle e, a segunda, como atividade científica.<sup>24</sup> A dicotomia pura e simples destas duas concepções do Direito podem levar a uma cisão pedagógica indesejável e prejudicial para o ensino jurídico, como na última parte deste estudo se busca demonstrar.

Certo é que a Resolução CNE/CES nº 9/2004 não faz divisão entre disciplinas do eixo de formação fundamental, profissional e prática. Não se trata de classificação de disciplinas que se enquadrem neste ou naquele eixo, como é comum ouvir referência às disciplinas ditas propedêuticas e outras declaradas profissionalizantes. A Resolução não faz menção às disciplinas

<sup>23</sup> PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. A responsabilidade social do jurista e o ensino jurídico: um breve diálogo entre o direito e a pedagogia. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**, p. 518-519.

<sup>24</sup> A distinção é feita por José Eduardo Faria, para quem a concepção do Direito como tecnologia de controle, refletirá um ensino informativo, massificador, dogmático, despolitizado, estruturado, ao tempo em que a concepção do Direito como atividade política implicará um ensino crítico, especulativo, multidisciplinar, tendo sempre em conta sua dimensão, socioeconômica e ideológica da própria ordem jurídica (FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**, p. 27 e ss., sem grifos no original).

e, sim, aos conteúdos e atividades. O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 tem a seguinte dicção: “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 (...) II - Eixo de Formação Profissional (...) Eixo de Formação Prática (...)”.

Ainda que, ao descrever e caracterizar o Eixo de Formação Fundamental, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 faça expressa referência à Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia,<sup>25</sup> não significa dizer que a formação fundamental se dá apenas no âmbito destas disciplinas. Aliás, não há exigência expressa, nas Diretrizes Curriculares, de que tais disciplinas constem do currículo de curso de Direito. Conteúdos e atividades não podem ser confundidos com disciplina. Bem diferenciou estes conceitos Katya KOZICKI, pois, em seu entender a matéria é o conteúdo, ao passo que a disciplina é o continente.<sup>26</sup> Os conteúdos que são próprios dessas disciplinas chamadas propedêuticas e as atividades de ensino-aprendizagem a eles correlatas podem e devem estar presentes em todas as disciplinas do curso de Direito, sejam aquelas de viés nitidamente profissional, sejam aquelas concentradoras da prática jurídica.

Deixando sublinhada a peculiaridade conceitual acima referida, cumpre identificar possíveis inovações trazidas pelas vigentes Diretrizes Curriculares. Quando se compara a Resolução CNE/CES nº 9/2004 com a Portaria MEC nº 1.886/94, no campo atinente ao que foi denominado “matérias fundamentais” pela normatização de 1994 e “conteúdos e atividades” do eixo de formação fundamental pelo regramento de 2004, algumas peculiaridades da Resolução vigente sobressaem.

---

<sup>25</sup> O inciso I do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 assim dispõe: “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”.

<sup>26</sup> KOZICKI, Katia. Afinal, o que significa uma teoria do direito? In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. São Paulo: Millenium. 2006. p. 20.

Desapareceu a referência à Introdução ao Direito.<sup>27</sup> A Ética ganhou espaço próprio desalojado da Filosofia. São incluídas a Psicologia e a Antropologia, que não eram mencionadas na Portaria MEC nº 1.886/94.<sup>28</sup> Não é mais feita referência à Teoria do Estado. Uma primeira explicação para as alterações parece óbvia. Não se tratam mais de “matérias fundamentais”, mas, sim, de áreas do saber, com as quais o Direito deve manter permanente interlocução. Se o eixo de formação fundamental “tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber” (Resolução CNE/CES nº 9/2004, art. 5º, inciso I), não faz sentido incluir, neste eixo, áreas ou disciplinas que são próprias do curso de Direito, como Introdução ao Estudo do Direito e a Teoria do Estado que, em boa parte dos currículos, precede ou integra a disciplina de Direito Constitucional.

A referência expressa à Ciência Política tem a intensão de situar uma área do saber que não fica adstrita ao Estado. A Ciência Política tem espectro mais amplo que a Teoria do Estado, pois, inclui o estudo das diversas formas de manifestação do poder e em diversos níveis, que não apenas o estatal.<sup>29</sup>

A Ética ganhou destaque. Um reconhecimento de sua intrínseca vinculação, como área da Filosofia, com o Direito. Não se trata de reducionistas reflexões sobre a deontologia consignada nos estatutos das carreiras jurídicas. As questões éticas mais intrincadas e que dizem respeito à própria condição humana e, também, ao meio ambiente e às gerações futuras interpelam o Direito em seus postulados tidos até pouco tempo atrás como insofismáveis.

A Psicologia e a Antropologia, da mesma sorte, são tomadas como importantes referenciais para a compreensão da própria estruturação das regras culturais que acabam por ganhar expressão jurídica nas sociedades complexas.

---

<sup>27</sup> Como observa Monica Tereza Mansur Linhares, a Resolução CNE/CES nº 9/2004, não faz, também, menção à Teoria do Direito. Em muitos currículos, atualmente, a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito tem sido substituída pela Teoria do Direito, com a aprovação da comunidade acadêmica. (LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares do curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010. p. 371). A disciplina de Teoria do Direito tem âmbito de abrangência mais claro e definido que a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, cujo conteúdo tem variado conforme o recorte que lhe é dado, o que não raras vezes implica sobreposição de conteúdos com outras disciplinas.

<sup>28</sup> Assim dispunha o art. 6º, inciso I da Portaria MEC nº 1.886/94: “O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso. I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado)”.

<sup>29</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**, p. 78.

A disciplina de História, que em passado recente não tinha lugar nos currículos dos cursos de Direito, salvo nos estudos de Direito Romano — como se este houvesse passado intocado no decorrer dos séculos, para emprestar seus institutos especialmente ao Direito Civil moderno — atualmente tem lugar assegurado. A inclusão da disciplina de História do Direito no currículo e a seriedade com que os estudos desta área vêm se desenvolvendo nos últimos anos, no Brasil, como *locus* privilegiado para a crítica do próprio Direito, dão mostras da proeminência que os conteúdos do eixo de formação fundamental podem alcançar.

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 abriu o leque de saberes com os quais, se pressupõe, o Direito guarda estreita afinidade. A integração entre esses saberes e sua efetiva interlocução com o Direito constituem desafios postos àqueles que se ocupam do fazer pedagógico no campo da formação jurídica.

#### **4. Formação fundamental e formação prático-profissional: o desafio da integração**

Sem a integração dos eixos de formação fundamental, profissional e prática, corre-se o risco de transformar o primeiro, isto é, o de formação fundamental em mera educação generalista ou de cultura geral. A ideia de que ao curso de Direito comparecem aqueles que têm o desejo de uma formação generalista está incorporada à gênese da formação jurídica no Brasil. Alberto Venâncio Filho referindo-se ao ensino jurídico, no período do Império, sublinha que “ser estudante de Direito era, pois, sobretudo, dedicar-se ao jornalismo, fazer literatura, especialmente a poesia, consagrar-se ao teatro, ser bom orador, participar de grêmios literários e políticos, das sociedades secretas e das lojas maçônicas.”<sup>30</sup> Esta concepção do perfil do bacharel em Direito, em certa medida, não foi de toda apagada e pode ter reflexos na operacionalização do projeto pedagógico dos cursos de Direito. As disciplinas que envolvem predominantemente os conteúdos referidos no eixo de formação fundamental podem ser vistas apenas como ornamentais. Estariam no currículo apenas para dar maior ilustração e brilho à cultura geral que deve ter o advogado, o juiz, o promotor e os demais atores do cenário jurídico.

---

<sup>30</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo - 150 anos de ensino jurídico no Brasil**, p. 136.

Dissociada da formação profissional e prática, a formação fundamental se prestaria a dar maior erudição e a subsidiar, por vezes, o discurso gongórico carente de citações da Filosofia, da Sociologia, da Ciência Política, e de outras áreas da “cultura geral”. Porém, é certo que boa parte dos acadêmicos de Direito, na atualidade, menospreza as disciplinas não identificadas no eixo profissional, porque não consegue vislumbrar sua pertinência e relevância para a futura atividade jurídica que pretendem desempenhar. Assim, vê-se que a percepção e as expectativas em relação ao ensino jurídico — do Império ao início desse século XXI — passaram da formação generalista ao objetivismo pragmático.

A integração das disciplinas ditas propedêuticas com as das áreas de formação profissional e prática é um imperativo, pois, não se pode perder de vista que os cursos jurídicos têm como precípua finalidade a formação do profissional do Direito, qualificado tecnicamente, com as competências que a sociedade exige<sup>31</sup> e não um mero difusor de conhecimentos gerais, com habilidades para a literatura, para oratória e outras performances.

Tanto a formação generalista quanto o pragmatismo profissionalizante, faces de uma mesma moeda, evidenciam a falta de integração entre os eixos de formação fundamental e os demais. A percepção da necessidade da integração, objeto do presente estudo, ganhou expressão normativa na própria Resolução CNE/CES nº 9/2004 que, no *caput* de artigo 5º, dispõe: “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 (...)”.

A interligação entre os eixos, para usar a expressão das Diretrizes Curriculares, constitui, talvez, um maior desafio para o ensino jurídico brasileiro contemporâneo.

O fosso entre as áreas certamente foi aprofundado e alargado em razão do positivismo jurídico que ganhou foro de pensamento hegemônico na formação acadêmica brasileira durante longos anos. Ao limitar o Direito a mero sistema de normas, transmutando os fatos e pessoas em elementos normativos abstratos, os fatos sociais fora do sistema tornam-se irrelevantes. Despreza-se todo questionamento sobre a função social das leis e códigos, exaltando-se os aspectos formais,

---

<sup>31</sup> LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**, p. 161 (sem grifos no original).

técnicos e procedimentais.<sup>32</sup> Evidentemente, este processo de purificação do Direito, que o isola em um sistema fechado, exige a despolitização de seu conteúdo e a identificação, portanto, segregação, do que é “verdadeiramente” jurídico.

Ao se conceber o Direito como um sistema de normas abstratas, genéricas e impessoais, torna-se desprovido de razão e relevância o estudo das ciências sociais. Já há algum tempo não faltam aqueles que têm alertado para o fato de que o positivismo jurídico trouxe sérias consequências para o ensino do Direito no Brasil, as quais repercutem até o presente. José Eduardo Faria, em 1987, advertia que “não mais se deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico específico. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genérico sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.”<sup>33</sup>

A superação do isolamento ou descolamento das disciplinas específicas do Direito daqueles conteúdos do eixo de formação fundamental passa pela adoção de leitura histórica e crítica dos institutos jurídicos e de considerações sobre as relações sociais e de poder que lhes deram origem e função. Sem este exercício por parte dos docentes responsáveis pelas disciplinas classificadas como dogmáticas — por mais que os professores das disciplinas “propedêuticas” procurem vincular os conteúdos trabalhados com suas implicações para as construções da epistemologia jurídica — permanecerá dissociado o conhecimento jurídico e as disciplinas “não-jurídicas” continuarão percebidas como cultura geral para mera ilustração do bacharel em Direito.

Por certo, a integração proposta na Resolução CNE/CES nº 9/2004 tem como pressuposto a exigência de um conhecimento interdisciplinar, posto que “a interdisciplinaridade enquanto modo de conhecer deriva do debate acerca da função, do sentido e dos modos de produção do próprio conhecimento, no contexto das múltiplas transições que determinam o seu valor para as

---

<sup>32</sup> FARIA, J. E.. **Ob. cit.**, p. 28.

<sup>33</sup> FARIA, J. E.. *Idem*, p. 38.

práticas da vida e da sociedade.<sup>34</sup> A perspectiva interdisciplinar,<sup>35</sup> no ensino jurídico, em que pese a complexidade de seu exercício, apresenta-se como possível síntese agregadora e, ao mesmo tempo, como fator *problematizante* do próprio projeto pedagógico e da organização curricular dos cursos de Direito.

Uma reflexão que se impõe, neste momento experimentado pelo ensino jurídico no Brasil, diz respeito à efetiva valorização dos conteúdos do eixo de formação fundamental, não pelos estudantes ou professores, mas, por aqueles que são responsáveis por fixar os critérios para o ingresso nas carreiras jurídicas, seja pelo Exame de Ordem seja pelos concursos públicos.

A Resolução nº 75 do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre os concursos públicos para o ingresso na carreira da magistratura, estabelece que as provas da segunda e quarta etapas de tais concursos devem versar sobre conteúdos das disciplinas de Sociologia do Direito, Psicologia Judiciária, Ética, Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito e da Política. Este ato normativo, para dizer o mínimo, privilegia áreas fundamentais do conhecimento jurídico que, para os defensores de um ensino técnico-profissionalizante, estavam relegadas à estante dos saberes periféricos.

Por outro lado, em relação ao Exame de Ordem, prevalecem tergiversações e incertezas sobre a introdução ou não de questões atinentes aos conteúdos das humanidades nas provas do referido exame. Esta é uma decisão importante. Restringir o Exame de Ordem à aferição de conhecimentos exclusivamente dogmáticos, por certo, contribui para segregar como supérfluos os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, e outros saberes classificados como humanidades. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil tem diante de si a oportunidade de contribuir para fazer efetivas as Diretrizes Nacionais para o Ensino Jurídico, no que se refere ao desenvolvimento integrado dos eixos de formação.

---

<sup>34</sup> SOUZA JUNIOR, Jose Geraldo. Ensino jurídico: pesquisa e interdisciplinaridade. In: **OAB - Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**, p. 96.

<sup>35</sup> Quanto à interdisciplinaridade, a partir de outra perspectiva, Edgar MORIN sublinha a inadequação entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas e as realidades globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais e transdisciplinares. (MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**, p. 14).

## 5. Considerações Finais

A palavra *fundamental* remete à ideia ou noção de fundamento ou base. Traz, também, a conotação de essencialidade. A superação da dicotomia estrita entre disciplinas propedêuticas e disciplinas dogmáticas configura-se como promissor caminho na direção da valorização do fundamental. Em outras palavras, as disciplinas ditas propedêuticas e os conteúdos dessas áreas do saber, indicadas no eixo de formação fundamental, somente deixarão de ser periféricas ou mesmo adendos do conhecimento jurídico à medida que tais saberes não permanecerem segregados às disciplinas ministradas nas séries iniciais dos cursos jurídicos.

A compreensão da complexidade que evolve essa temática e o compromisso do corpo docente dos cursos de Direito são fundamentais para a superação da indesejável dicotomia entre formação fundamental e formação prático-profissional. Duplo esforço e atenção são exigidos dos professores que atuam no ensino jurídico. Os que ministram disciplinas como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Economia, Ciência Política e outras devem, permanentemente, estabelecer vínculos entre os conteúdos trabalhados e o Direito, levando os alunos a perceberem a pertinência, relevância e imprescindibilidade desses saberes para a construção da área da epistemologia jurídica específica. Por outro lado, os professores que se ocupam das disciplinas típicas dos eixos profissional e prático, da mesma sorte, têm como fazer pedagógico, sistemático e organizado, a releitura dos conteúdos da dogmática, a partir de perspectiva crítica, com referência nos saberes e marcos teóricos de outras áreas do conhecimento humano, especialmente aquelas referidas no eixo de formação fundamental. Sem esta integração, o fundamental tende a ser percebido como supérfluo e o essencial como periférico e marginal. Sem a integração, que ganha expressões concretas na prática pedagógica, o eixo enunciado como fundamental não o será de fato.

## 6. Referências

- ALMEIDA, Maria Christina. Ensinando direito com arte: o estudo de casos no Direito Civil Contemporâneo. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**. Carmem Lúcia Silveira Ramos et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- AMARAL, Francisco. **Direito Civil: introdução**. 3 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. Trad. Márcio Pugliesi; Edson Bini; Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.
- BARROSO, Luís Roberto. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro. In: **Temas de direito constitucional**. BARROSO, Luís Roberto. t. II. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- CAENEGEM, R. C. VAN. **Uma introdução histórica ao direito privado**. Trad. Carlos Eduardo Lima Machado. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CANARIS, Claus-Wilhelm. **Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do direito**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- GOMES, Orlando. **Transformações gerais do direito das obrigações**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1967.
- HESPANHA, António Manuel. **Panorama histórico da cultura jurídica europeia**. 2 ed. Portugal: Europa-América, 1997.
- KOZICKI, Katia. Afinal, o que significa uma teoria do direito? In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. São Paulo: Millenium. 2006.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares do curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010.
- LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB – Conselho Federal, 2000.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

MULHOLLAND, Caitlin Sampaio. A interdisciplinaridade no ensino jurídico: a experiência do direito civil. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**. Carmem Lúcia Silveira Ramos et al. (Orgs.). Rio de Janeiro. Renovar, 2002.

NEGREIROS, Teresa. **Fundamentos para uma interpretação constitucional do princípio da boa-fé**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SOUZA JUNIOR, Jose Geraldo. Ensino jurídico: pesquisa e interdisciplinaridade. In: **OAB - Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB – Conselho Federal, 1996.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. A responsabilidade social do jurista e o ensino jurídico: um breve diálogo entre o direito e a pedagogia. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**. Carmem Lúcia Silveira Ramos et al. (Orgs.). Rio de Janeiro. Renovar, 2002.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo - 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

## II.6. A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DO ESTUDO DE CASOS E DO EXAME DE ORDEM NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Thais Pascoaloto Venturi<sup>1</sup>

Frederico Eduardo Zenedin Glitz<sup>2</sup>

“O mais triste do passarinho engaiolado é que ele se sente bem...” (Mário Quintana)

Sumário: 1. Notas introdutórias. 2. Estudo de caso: o método. 3. Notas conclusivas. 4. Referências.

### 1. Notas introdutórias

As avaliações procedidas periodicamente, seja para a habilitação ao exercício da advocacia, seja para o ingresso em qualquer das carreiras públicas que exigem como pré-requisito o grau de bacharel em Direito (Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública e Advocacia Pública), têm revelado uma realidade incontestável: o absoluto despreparo da grande maioria dos graduados egressos dos milhares de cursos de Direito espalhados por todo o país.

Os elevados índices de reprovação acusados pelos exames realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil, com o objetivo de avaliar a aptidão dos bacharéis para o exercício da advocacia, demonstram fielmente o quadro da educação superior no que diz respeito ao estudo do Direito<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Advogada. Mestre e Doutora em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Direito Civil da Universidade Positivo e da Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do “Virada de Copérnico” grupo interinstitucional de pesquisa e estudo do Direito Civil. Estágio de doutoramento – pesquisadora Capes – na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa – Portugal. thaisgvp@uol.com.br

<sup>2</sup> Advogado. Mestre e Doutor em Direito das Relações Sociais (UFPR); Especialista em Direito e Negócios Internacionais (UFSC) e em Direito Empresarial (IBEJ). Professor do Programa de Mestrado da UNOCHAPECÓ e Professor convidado do Programa de Mestrado do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Coordenador dos Cursos de Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil (2011, 2012 e 2013) e Direito Empresarial (2011) do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Professor dos cursos de Graduação e Pós-graduação do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA) e da Faculdade de Direito da Universidade Positivo (UP). Professor convidado de diversos cursos de Pós-graduação. Membro do Conselho Editorial da Revista Education and Science without Borders (Cazaquistão). Vice-presidente da Comissão de Propriedade Intelectual da OAB/PR. Membro do Instituto dos Advogados do Paraná (IAP). Membro do Conselho de Comércio Exterior da Associação Comercial do Paraná. Diretor Científico do INTER (Instituto de Pesquisas em Comércio Internacional e Desenvolvimento). Frederico@fredericoglitz.adv.br

<sup>3</sup> No endereço eletrônico da Ordem dos Advogados do Brasil, consta os cursos de Direito recomendados pela OAB. Na terceira edição do “OAB recomenda” divulgada (a cada três anos) pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) apenas 87 cursos de Direito receberam o selo de qualidade emitido pela instituição aos cursos jurídicos que vêm apresentando melhor índice de qualidade nos últimos anos.

Para se ter uma ideia, no primeiro Exame da Ordem realizado no ano de 2013, inscreveram-se 114.763 candidatos, sendo que o percentual de aprovação alcançou a impressionante e lamentável marca dos 10,3%.<sup>4</sup>

Diante de tais números, várias são as causas às quais se credita a “culpa” pela virtual falência do ensino jurídico no Brasil.

Inicialmente, é fácil perceber a alarmante e quase que genérica carência que os acadêmicos herdam de um ensino médio sucateado, ultrapassado e que não remunera os profissionais da educação condizentemente com a relevância social da atividade prestada.

Por outro lado, o aumento da oferta dos cursos superiores de Direito acarreta processos de seleção cada vez menos rigorosos, implicando no ingresso de alunos com graves deficiências de base, dificilmente corrigidos durante o período universitário.

Ainda, a desqualificação da graduação do ensino jurídico acarreta, como é natural, o desvirtuamento do ensino em nível de pós-graduação. Cursos de especialização, e até mesmo (em certos casos) cursos de mestrado tem se convertido em verdadeiras “reciclagens” da graduação para bacharéis em busca da recuperação do tempo perdido, como uma forma de compensar a defasagem dos cursos de Direito.

Por fim, há que se apontar o despreparo docente, mesmo que estejam os professores qualificados por via de titulações em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). Neste sentido, deve-se pontuar que os cursos de pós-graduação parecem bem ensinar a pesquisar, mas não tem se prestado a contento ao preparo dos profissionais para o dia a dia das salas de aula.

Sem desprezar referidos fatores, também é extremamente necessário analisar e repensar a forma pela qual o ensino jurídico vem sendo disseminado.

Tão grave quanto o despreparo discente e docente, possivelmente, revela-se a insatisfatória e arcaica formatação do ensino do Direito. De acordo com Eroulths Cortiano Junior “a crise do ensino jurídico é permanente, e que há reconhecimento unânime dessa crise, bastante complexa na atualidade. E, justamente por ser complexa, pode-se apanhá-la para exame por variados métodos e parâmetros”. (CORTIANO JUNIOR, 2002, p. 194).

---

<sup>4</sup> Dados extraídos do site <http://www.oab.org.br/noticia/25346/oab-divulga-nomes-dos-aprovados-no-ix-exame-unificado>

A antiga e talvez romântica (para alguns) imagem do professor “ditando” a aula, despejando a teoria para uma classe majoritariamente desconcentrada e desconcertada (por vezes, inclusive, por não ter tido contato com matérias que deveriam constituir pré-requisito), ainda pode ser constatada em boa parte dos cursos.

Referido descompasso existente na academia, consubstanciado na forma de como o Direito é ensinado, é um problema antigo nos cursos de Direito, como explica Sérgio Adorno, ao analisar o processo de formação dos bacharéis da Academia de Direito de São Paulo entre 1827 e 1883:

As permanentes críticas dirigidas contra a má qualidade de ensino e contra a própria habilitação do corpo docente, formuladas até mesmo por acadêmicos que vivenciaram esse processo educativo àquela época, sugerem que a profissionalização do bacharel se operou fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente, a despeito das doutrinas jurídicas defendidas em sala de aula. (ADORNO, 1988, p.93)

O ensino do direito no Brasil é marcado por uma abordagem exegética. Os alunos, por meio de aulas expositivas, aprendem conceitos e normas que são e poderão ser utilizados no dia-a-dia dos Tribunais, independentemente das funções que irão exercer (seja como advogado, juiz, promotor ou procurador). Ocorre, contudo, que cada vez mais as relações sociais tornam-se complexas e imprevisíveis, exigindo do jurista não apenas um conhecimento sistemático, mas também maior capacidade argumentativa.

Além disso, o tradicional método de estudo empregado nas faculdades de Direito brasileiras é a parca preocupação com o desenvolvimento da capacidade de identificação de problemas, da capacidade de visualização da posição ocupada pelos envolvidos (alteridade), abstração das consequências sociais e jurídicas de cada uma dos problemas e identificação de problemas não só teoricamente coerentes como, socialmente adequados.

Explica Eroulths Cortiano Junior:

Há um grande descompasso entre o ensino do direito, o direito existente e a própria sociedade onde se produz este direito ensinado, ou não ensinado. Esse descompasso põe em dúvida os vários métodos de ensino, os conteúdos programáticos dos cursos de direito, as grades curriculares, a função das faculdades de direito e dos bacharéis que delas sairão. Põe em dúvida, enfim, todo o ensino jurídico no Brasil. (CORTIANO JUNIOR, 2002, p. 207-208)

Por outro lado, a prática jurídica, além de cotidiana no âmbito jurisdicional, desloca-se

– cada vez mais - para ambientes políticos (como, por exemplo, ligados ao Poder Legislativo e Executivo – desenvolvimento de políticas públicas) e para a chamada atividade de “consultoria jurídica”, ao tratar, por exemplo, de grandes empresas. Portanto, a atividade de contencioso judicial pode não ser mais a principal do bacharel (UNGER, 2007).

Contudo, deve-se salientar que este novo momento da atividade jurídica no Brasil está mergulhada em um contexto distinto do existente no início e metade do século XX: após a consolidação do texto constitucional de 1988, não há mais como analisar as relações sociais sem ter como sustentáculo os direitos fundamentais. Nota-se que todas as relações sociais, não só aquelas travadas entre o cidadão e o Estado, mas, também, entre os particulares, são regidas pelo artigo 5º da Constituição. A partir desta premissa exige-se, além de (i) profundo conhecimento do texto legal, (ii) análise de posicionamento jurisprudencial e doutrinário, (iii) ponderação de argumentos e, por fim, (iv) diante de lacunas ou omissões no ordenamento jurídico nacional, o estudo da natureza de cada instituto jurídico para que o jurista possa elaborar uma análise, inclusive, comparativa entre os países distintos, absorvendo as experiências positivas.

Em razão disso, a segunda fase do exame da Ordem dos Advogados do Brasil surge como uma proposta para formulação de uma nova faculdade de Direito no Brasil: o ensino do Direito, por meio de uma atividade reflexiva, aplicado no caso concreto, a partir de construção lastreada na pesquisa elaborada pelo aluno, orientado – sempre - pelo Professor. Neste novo método, o professor deixa de ser o protagonista da sala de aula, repassando ao aluno o prazer da pesquisa.

Trata-se de reformulação do método jurídico de aprendizagem, menos sujeito às características da pedagogia (um tanto mais tutelar) para a co-responsabilização do adulto pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (andragogia). Tal reformulação permitira que o estudo e a prática andassem de mãos dadas possibilitando ao aluno não apenas um conhecimento teórico, mas, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Não há o interesse na formação de profissionais apenas para o ingresso em um grupo com conhecimentos técnico, mas sim de formar advogados, promotores, juízes, procuradores, administradores capazes de manejar os problemas que lhe são apresentados no mundo dos avanços tecnológicos, da marginalização, da democracia, da redução do Estado e, por que não, da globalização.

## 2. Estudo de caso: o método

Uma breve análise das aulas ministradas em nossas atuais faculdades de Direito revelará a nítida distinção entre dois modelos de ensino: aquele voltado à tradição, consolidado pelos anos de experiência e imune aos avanços didáticos e aquele outro que aplica novas formas de ensino, normalmente experimentando diferentes métodos. Dentre estas diferentes metodologias didáticas aplicadas ao ensino jurídico, uma, em especial, tem experimentado acelerado desenvolvimento no meio acadêmico brasileiro.

Trata-se de método<sup>5</sup> de ensino típico dos países da *Common Law*. Baseia-se na análise de precedentes e cases (casos), a partir dos quais é construído o conhecimento jurídico. A metodologia não é nova, mesmo no Brasil (SERRA; SERRA VIEIRA, 2006, p. 11). Sua aplicação é, hoje, muito disseminada nos cursos de Administração, Economia, Psicologia e Sociologia, mas continua sendo excepcional no ensino jurídico.

Explica Harriet Zitscher que:

No sistema da *common law*, com o uso do método indutivo, tendo um caso concreto para solucionar, o juiz, tradicionalmente, considera as decisões anteriores na matéria e não só os resultados, as soluções finais, analisa também os fatos que foram base de cada uma delas. O juiz só vai considerar casos anteriores com fatos suficientemente semelhantes àqueles que ele tem de solucionar. Analisando os fatos e as soluções das decisões anteriores, ele chegará à regra concreta – a *ratio decidendi* – fundamento das decisões tomadas, e aplicará essa regra ao novo caso. (ZITSCHER, 2004, p. 23).

Aponta-se a existência de duas vertentes distintas: o *case-system* norte-americano e o sistema alemão (ZITSCHER, 2004, p.11). Enquanto naquele o aluno desenvolve análise prévia de casos (resumindo-o e elencando os principais pontos de interesse), neste há a necessidade de elaboração das conclusões pelo próprio aluno, conduzido pelo Professor.

A experiência didática, contudo, demonstra que independentemente do modelo pré-formato são possíveis variáveis e mesmo adaptações às necessidades locais e curriculares. Em outros termos, não é imprescindível a obediência à pureza de qualquer um daqueles métodos já consagrados.

Por meio desta metodologia busca-se incentivar a participação do discente na tarefa de

---

<sup>5</sup> Uma advertência inicial deve ser feita, há autores como E. E. Stake que compreendem o estudo de casos não como um método de pesquisa, mas como uma forma estudo, por esta linha de pensamento o estudo de casos não seria “uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.” (ANDRÉ, 2005, p. 16).

construção do conhecimento, por meio do estudo de um ou mais casos (ou situações problemas) apresentados e o posterior debate, em sala, das conclusões e alternativas que aqueles mesmos casos poderiam proporcionar.

Nem todos os autores, contudo, concordam com este tipo de método, denominado de indutivo. Harriet Christiane Zitscher, por exemplo, entende que, ao sistema brasileiro, seria mais adequada a adoção do sistema dedutivo, ou seja, caberia ao professor “apresentar ao aluno, logo no início, o sistema e a doutrina geral” para, então, em um segundo momento, apresentar-se a solução ou soluções dadas pela jurisprudência e/ou doutrina. (ZITSCHER, 2004, p. 35-38).

Nesse sentido, afirma Harriet C. Zitscher, os casos concretos podem ser utilizados:

Tanto nas aulas magistrais ou palestras quanto nas aulas especiais dedicadas à prática de aprendizagem das técnicas de soluções de casos. Quanto às aulas magistrais, distingue-se um tipo mais dedutivo e um tipo mais indutivo. O primeiro sem baseia mais no princípio de apresentar ao aluno, logo no início, o sistema e a doutrina geral. O segundo tipo concentra-se mais no caso e, só no fim da aula como conclusão, apresenta a doutrina geral e o sistema. O objetivo da aula prática é preparar o aluno para solucionar casos de qualquer tipo, levando-o até aí, passo a passo. Aprendendo isso, ele vai também entender o sistema. O tipo mais adequado para o sistema brasileiro, por causa da adaptação a ele, é talvez o tipo dedutivo de aula magistral. O tipo indutivo ficaria mais restrito ao professor universitário mais aventureiro ou para quem ensina uma instituição dedicada à formação profissional. (ZITSCHER, 2004, p. 35).

O professor, ao seu turno, desempenha papel de fixação de parâmetros (MARTINS, 2006, p. 69), de incentivador do debate, contra-argumentando e questionando as conclusões e de auxílio no planejamento e verificação da confiabilidade dos dados colhidos e conclusões alcançadas. Lembre-se, ainda, que nem sempre é recomendada a manifestação da posição pessoal do Professor, o que pode limitar a criatividade discente, por exemplo.

Todos os casos escolhidos, ou mesmo criados, devem obedecer ao um fio condutor: a necessidade de intervenção criativa do aluno, manuseando os institutos básicos do Direito. Todos os casos selecionados podem ser encontrados no cotidiano do aluno e, normalmente, guardam relação com o meio de onde provêm.

Em algum sentido é este o itinerário seguido pela segunda fase do exame da Ordem. Obviamente que não se pretende “treinar” o aluno em sua realização, mas aperfeiçoar sua capacidade de problematização desde a faculdade. Além disso, a capacidade na formulação de respostas e soluções não é exclusivamente necessária aos futuros advogados. Ainda que a “peça

processual” seja, por ofício, típica da advocacia (na especialidade escolhida), as questões problemas e o raciocínio que exigem são gerais aos operadores jurídicos.

Lembre-se, ademais, como o faz BARRAL que:

Não se produz ciência [ou conhecimento] com lampejos de genialidade. Relatos como o da maçã de Newton têm muito de lendário, e de qualquer forma representam apenas a culminância de longo período de reflexão. Daí dizer-se que a ciência, ao contrário da arte, baseia-se em 1% de inspiração e 99% de transpiração. Daí a necessidade de preparação, planejamento, horários, rotina, dedicação – ao invés de esperar que a musa apareça. Convença-se de que a musa é também um personagem lendário, e que ela não substituirá a disciplina.(BARRAL, 2003, p. 40).

Também não se trata de exigir do candidato/aluno a solução de *hard cases*, ou seja, de problemas jurídicos que criam perplexidade até mesmo para os mais experimentados profissionais, mas a de justificar o papel social significativo que desempenharão.

Este ponto é especialmente relevante por conta da usual dificuldade do aluno de percepção de que está inserido em uma realidade altamente jurisdicionalizada. Mister, portanto, que seja instado a não só apresentar soluções coerentes, mas viáveis aos casos concretos, especialmente próximo de sua vida. O acadêmico, por óbvio, nos primeiros anos do Curso, ainda não foi apresentado a todo o conteúdo dogmático necessário, mas deve ser estimulado a pesquisar e buscar identificar a problematização concreta.

Neste aspecto, então, a premissa se inverte: de receptor de conhecimento à produtor de conhecimento. Identificamos uma possível vantagem na aplicação pedagógica dessa “nova” perspectiva de ensino: incentivar ao discente aquela criatividade quase sempre tolhida no modelo de ensino tradicional, baseado em aulas exclusivamente expositivas em que o papel central é desempenhado pelo “Professor”. Este seria o atendimento a necessária “regeneração” (ALMEIDA, 2002, p. 473-474) dos cursos de Direito e que pode viabilizar uma alternativa de construção do futuro discurso jurídico.

Revelar-se-ia, dessa forma, verdadeira revolução na própria concepção do aluno quanto ao seu papel no processo de construção do conhecimento: de telespectador passa a protagonista. Ao invés de aguardar e absorver os ensinamentos transmitidos pelo Professor (quase que em “osmose cognitiva”), passa a construir o conhecimento, participando, dialogando, enfim, compondo a dialética do ensino. Busca-se o desenvolvimento do raciocínio jurídico e capacitação do discente

para a utilização e desenvolvimento de técnicas de interpretação e aplicação do Direito. Cria-se a consciência do concreto e do problema, de seu papel como cidadão e da forma de exercício de cidadania. Além disso, a análise de situações “concretas”, em alguns casos vivenciados pelos próprios alunos, permite a humanização do Direito para aqueles que, até então, encaravam-no apenas como técnica fria e distante.

Nesta perspectiva, o conhecimento gerado pelo estudo de casos seria, segundo S. B. Merriam, citada por ANDRÉ: mais concreto (“encontra eco em nossa experiência”), mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. (ANDRÉ, 2005, p. 16-17).

Esta, aliás, parece ser a grande vantagem desse novo método, permitir a propalada repersonalização do Direito, entendida e praticada desde os bancos escolares. Dificuldades não deixam de ser encontradas, contudo. A maior delas demonstrou-se ser a resistência dos próprios alunos ao método, especialmente quando instados a desenvolver relatórios e exigidos em pesquisas bibliográficas ou jurisprudenciais. Há, ainda, especialmente nas instituições de ensino privadas, a falsa sensação de que o ensino é “serviço” que melhor se realiza em aulas expositivas, de preferência lúdicas e pouco exigentes.

Assim por exemplo, VENTURA, quando analisa as aulas expositivas, comenta pesquisa informal realizada entre alunos e professores que apontam o sucesso de uma aula dependente da motivação do Professor, do domínio de seu conteúdo e do “prazer” sentido pelos alunos (VENTURA, 2004, p. 31-33). A autora, contudo, comenta que nem toda aula expositiva é um “fracasso pedagógico”, mas que deve o professor “despertar no aluno a consciência de que ele participa de um processo e de que sua participação deve ser conduzida a partir de um projeto de aprendizagem, não apenas de diplomação, eis que a segunda, se desprovida da primeira, nada mais é do que uma falsa promessa de acesso ao mercado e ascensão social.” (VENTURA, 2004, p. 35).

Na experiência prática, a resistência do corpo discente, contudo, não era esperada. Isso porque a noção inicial da elaboração da metodologia era a de fazê-los vivenciar o problema antes de solucioná-lo. Algumas dificuldades culturais e a resistência ao estudo não apostilado foram barreira que causou maior dificuldade na completa absorção do método.

Eis o porquê tal construção deve ser acompanhada de perto. Não se relega a atividade docente a segundo plano. Frise-se, aliás, que não é a intenção desta metodologia exonerar o Professor de qualquer responsabilidade na construção do conhecimento. Sua atividade, ao contrário, continua sendo central, apenas deixará de ser um “solista” para aprender, ele também, a dividir o “palco”.

O processo pedagógico deve ser pautado na abertura (VENTURA, 2004, p.41) ao conhecimento, mas conduzida em busca de um resultado útil e construtivo e não a mera negação, crítica destrutiva e relativização conceitual.

Em outros termos, embora, pareça ao aluno que o professor nada faz, o método que se propõe se sustenta na necessidade de prévia e profunda elaboração pelo Professor (desde da análise, seleção ou criação do caso, até a formulação dos questionamentos diretivos, da indicação de eventual bibliografia de apoio ou no levantamento dos contra-argumentos do debate). Enfim, este não só deve compreender o conteúdo do caso, mas também ele abordá-lo de modo criativo e instigador, especialmente quando conduz os alunos por esta nova fronteira.

### **3. Notas conclusivas**

O método de estudo de casos demonstrou-se interessante ferramenta para a inclusão de uma nova perspectiva do ensino-aprendizagem. Em um sistema centralizado, excessivamente, na figura do Professor relevou-se, ainda, uma lufada de ar fresco.

O exame de Ordem serve como incentivador desta revolução metodológica. Se de um lado estabelece uma meta (aprovação) que passa pelo adequado domínio da técnica, permite, ao menos aos bacharéis, que deles se exija a construção argumentativa tão própria do Direito. Neste sentido, a existência de uma “prova” aumenta o incentivo para sua adoção nas grades curriculares. Por outro, não basta que o método (e a necessidade que busca equacionar) seja encarada como mero exercício, mas como fundamento próprio da construção participativa do conhecimento profissionalizante.

A superação do comportamento acadêmico mecânico deve ser buscada sem, contudo, banalizar-se o ensino ou se transformar as aulas em atividade “lúdica” sem sentido social. O

acadêmico precisa, desde cedo, perceber a seriedade dos temas com que trabalhará e, acima de tudo, colocar-se na posição da pessoa que busca a intervenção jurídica para a busca de um bem da vida. A inércia é força poderosa, mas pode ser superada. Este é o desafio proposto.

#### 4. Referências

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder:** o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Maria Christina de. **Ensinando direito com arte:** o estudo de casos no Direito Civil Contemporâneo. In RAMOS, Carmem Lucia et alii (Org.). Diálogos sobre Direito Civil: construindo uma racionalidade contemporânea. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, p. 473-488.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BARRAL, Welber. **Metodologia da pesquisa jurídica.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

JUNIOR, Eroulths Cortiano. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas:** uma análise do Ensino do Direito de Propriedade. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Serra. **Estudos de casos.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma nova faculdade de Direito no Brasil.** In: [WWW.law.harvard.edu/faculty/nger/portuguese/proje.php](http://WWW.law.harvard.edu/faculty/nger/portuguese/proje.php). Acesso 13/07/2007.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito.** Barueri: Manole, 2004.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do Ensino Jurídico com casos:** teoria & prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.



**III.**

**REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE  
JURÍDICA E DA ADVOCACIA NO PARANÁ  
E A PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**



### **III.1. Uma Análise Quantitativa e Comparada sobre o Ensino Jurídico no Paraná nas Últimas duas Décadas: Cursos, Vagas Ofertadas, Matrículas, Concluintes, Ingressos e Desempenho no Exame de Ordem**

*Fabrizio Ricardo de Limas Tomio<sup>1</sup>*

Sumário: 1. Introdução. 2. O Ensino Jurídico no Brasil e no Paraná comparado a outros Países. 3. Análise Comparativa do Ensino Jurídico com outras área de ensino superior no Brasil e no Paraná. 4. Análise Comparativa da Expansão do Ensino Jurídico do Paraná em contraste com as outras Unidades da Federação. 5. Análise Comparativa da Interiorização do Ensino Jurídico Paranaense e de sua dinâmica por tipo de IES. 6. Análise Comparativa do Desempenho das IES no Exame da OAB/PR. 7.Referências

#### **1. Introdução**

A massificação do ensino superior e o incremento quase exponencial de cursos, vagas, matrículas e concluintes no ensino jurídico, ocorrido nas últimas duas décadas, impressionam dentro e fora do espaço profissional e acadêmico do Direito. Essa expansão gerou contínuos questionamentos, debates e dúvidas que envolvem a qualidade do ensino jurídico e a decorrente formação e atuação dos profissionais formados nesse processo. As informações divulgadas, oficiais ou noticiosas, sobre a quantidade de advogados inscritos na OAB e/ou sobre o incremento quantitativo do ensino jurídico tendem a inquietar todos aqueles que estão envolvidos e preocupados com o futuro do campo jurídico no Brasil e no estado do Paraná.

Essa preocupação não é fortuita nem banal. Uma breve introdução aos dados analisados ao longo desse texto, através da apresentação de alguns números e estatísticas sobre o exercício profissional da advocacia, no Brasil e no Paraná, em uma perspectiva comparada, demonstra a relevância do problema. Para tanto, duas evidências emblemáticas são apresentadas preliminarmente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência Política (Unicamp) e Professor do Departamento de Direito Público (Faculdade de Direito/UFPR).

Primeiro, a quantidade de advogados atuando nos Estados Unidos era visto como algo intransponível por outros estados nacionais. Essa, entretanto, parece ser uma barreira que caiu ou está fadada a brevemente ser transposta. O Conselho Federal da OAB relata que existem 38.417 advogados regulares e cadastrados na Seccional do Paraná, pouco menos de 6% dos 669.549 advogados totalizados no Brasil.<sup>2</sup> Comparativamente, somente para dimensionar o que pode significar esses números, o BLS-*Bureau of Labor Statistics* registrava, em 2008, 759.200 advogados (*lawyers*) ocupados nos Estados Unidos. No estado de Ohio, que possui uma população um pouco maior que a do estado do Paraná,<sup>3</sup> o *Department of Job & Family Services* informava que, na projeção do mesmo levantamento amostral, haveria 16.830 advogados ocupados e ativos naquele estado.

Conforme esses dados, o número de advogados brasileiros ainda não seria superior ao dos seus equivalentes americanos, em termos absolutos. Entretanto, individualmente, as unidades da federação brasileiras (como o Paraná) já possuem mais advogados atuando do que estados americanos com população semelhante (como Ohio). Ou seja, relativamente à população, há mais advogados por habitante no Brasil (3,5 por mil hab.) do que nos Estados Unidos (2,5 por mil hab.), e mais do que o dobro no Paraná (3,8 por mil hab.) do que em Ohio (1,5 por mil hab.).<sup>4</sup> Além disso, uma rápida projeção a partir dos dados do INEP (Ministério da Educação) permite inferir que, nessa próxima década (2011-2020), cerca de um milhão de novos bacharéis em Direito serão formados no Brasil – setenta mil desses no Paraná. Mesmo que apenas um quarto desses futuros bacharéis obtenha a inscrição na OAB, na primeira tentativa ou em reiteradas repetições do Exame de Ordem, em algum momento até o final da década, certamente, a quantidade absoluta de advogados no Brasil superará a existente nos EUA.<sup>5</sup>

Segundo, outro exemplo de comparação numérica pode ser feito com Portugal e

<sup>2</sup> Excluídos os 63.196 estagiários registrados, que, se somados aos 669.549 advogados regulares e recadastrados, totalizariam 732.745 registros (consulta ao site da OAB/CF em 18/07/2011).

<sup>3</sup> Segundo os dados do IBGE (Censo de 2010), o Paraná seria o sexto estado mais populoso do Brasil (190.749.191 hab., no total), com 10.439.601 hab. Para o censo americano no mesmo ano, o Bureau of the Census registrou uma população de 11.536.504 hab. para o estado de Ohio, sétimo mais populoso dos Estados Unidos da América (308.745.538 hab., no total).

<sup>4</sup> Esse dado deve ser relativizado, visto que nos EUA o registro oficial é de ocupação profissional por órgãos estatísticos, enquanto no Brasil são registrados os profissionais que estão regularmente cadastrados na OAB.

<sup>5</sup> O BLS (*Bureau of Labor Statistics*) projeta um acréscimo de 98.500 advogados (*lawyers*) ocupados, entre 2008 e 2018, nos EUA. Se as projeções americanas e brasileiras se confirmarem, até o final da década, haverá, no mínimo, cinquenta mil advogados a mais no Brasil do que nos EUA.

Espanha. Não é incomum que fatos ou eventos ocorridos no Brasil sejam relacionados às raízes culturais ibéricas. Entretanto, esse não é um aspecto que possa ser verificado, pelo menos na mesma proporção, no caso da ampliação do campo profissional do Direito brasileiro. Informações do CGAE-*Consejo General de la Abogacia Española* indicam o registro de 125.208 advogados na Espanha, em 2010. Em Portugal, o CEPEJ-*Commission Européenne pour L'efficacité de la Justice* relata a existência de 27.310 advogados, para o ano de 2008 (CEPEJ, 2010, p. 258).<sup>6</sup> Respectivamente, portanto, Espanha e Portugal teriam 2,7 e 2,6 advogados por mil hab.<sup>7</sup> Nos dois casos, essa quantidade está mais próxima dos números relativos americanos que brasileiros e paranaenses.<sup>8</sup> Além disso, ao longo da última década, são declinantes as matrículas no ensino jurídico nos dois Estados ibéricos.

Em Portugal, com uma população semelhante a do estado do Paraná, e um número significativamente menor de advogados atuando profissionalmente, há também uma grande preocupação com a massificação do ensino jurídico<sup>9</sup> e o incremento na quantidade advogados nas últimas décadas.<sup>10</sup> Essa preocupação motivou a institucionalização de novos (ou o aumento

---

<sup>6</sup> A OA (Ordem dos Advogados) informava que, em 2003, havia 20.064 advogados ativos em Portugal. Não há dados oficiais disponibilizados pela OA para data mais recente.

<sup>7</sup> Segundo o INE (*Instituto Nacional de Estadística*), em 2008, a Espanha possuía uma população de 46.063.411 hab. Já o Censo de 2010 (INE-Instituto Nacional de Estatísticas, Portugal) registrou uma população de 10.555.853 hab. em Portugal.

<sup>8</sup> Segundo o CEPEJ (2010, p. 257-8), comparando 44 Estados europeus com dados de 2008, os dez países com maior número de advogados seriam: 1) Itália (198 mil; 3,3 por mil hab.), 2) Inglaterra/País de Gales (167,3 mil; 2,8 por mil hab.), 3) Espanha (120,7 mil; 2,7 por mil hab.), 4) Turquia (63,5 mil; 0,9 por mil hab.), 5) Rússia (62,4 mil; 0,4 por mil hab.), 6) França (48,5 mil; 0,8 por mil hab.), 7) Grécia (39,3 mil; 3,5 por mil hab.), 8) Portugal (27,6 mil; 2,6 por mil hab.), 9) Polônia (27,3 mil; 0,7 por mil hab.), 10) Romênia (17,6 mil; 0,8 por mil hab.). Dentre esses, os únicos que apresentam números relativos (advogados por mil hab.) semelhantes ao Brasil são Grécia e Itália.

<sup>9</sup> Segundo Caetano (2004, p. 66-8), em dez anos, entre o início dos anos 90 e o da década seguinte, a quantidade de ingresso anual na ordem dobrou, passando de mil para mais de dois mil novos ingressos por ano. A preocupação com a "massificação" do ensino jurídico é semelhante em Portugal devido ao número de advogados inscritos na ordem ter crescido de 6.700, em 1985, para 20.064, em 2003 (MOTTA, 2004, p. 18).

<sup>10</sup> A respeito da massificação do ensino jurídico em Portugal, em entrevista à revista angolana *África Today*, António Marinho e Pinto, bastonário da Ordem dos Advogados Portugueses, é direto ao culpar a mercantilização do ensino pela massificação: "Degradou-se, mercantilizou-se. Hoje é por dinheiro. As universidades portuguesas venderam a sua dignidade, ao banalizarem as licenciaturas em Direito, ao venderem diplomas e graus académicos. Não estão preocupadas em ensinar, em preparar bons juristas, estão interessadas em obter dinheiro". Além disso, o bastonário da OA defende a regulação do acesso à advocacia, tanto para garantir a "boa administração da justiça" quanto a dignidade e a sobrevivência dos advogados: "As ordens profissionais existem para regular a profissão, nomeadamente o seu acesso. (...) Não se pode deixar ao mercado a tarefa de escolher os bons advogados, porque quando o mercado fizer essa escolha já os maus causaram danos irreversíveis ao património das pessoas e aos direitos fundamentais do ser humano. (...) Não poderá haver boa administração da justiça quando milhares de advogados concorrem desesperadamente entre si pela sobrevivência profissional. (...) Um profissional que não ganhe o suficiente para manter um escritório com o mínimo de dignidade não será um bom advogado".

do rigor dos já existentes) mecanismos de controle de entrada na profissão da advocacia em Portugal.<sup>11</sup>

Obviamente, não se pretende aqui estabelecer um nexo explicativo da expansão do número de advogados no Brasil e em Portugal baseado em uma determinação cultural. Tanto lá, quanto cá, a massificação resultou da expansão de vagas em estabelecimentos de ensino privados que, no caso de Portugal, mais que dobraram os licenciados em uma década (CAETANO, 2004, p. 96). Essa é a similaridade entre Portugal e Brasil na expansão do ensino jurídico e, por decorrência, do incremento do contingente da advocacia nas últimas décadas.

Explicar as causas da massificação do ensino jurídico, no Brasil ou em outros países, não é o objetivo desse texto. Os exemplos anteriores servem apenas para dimensionar, como contraste comparativo, a massificação do ensino jurídico brasileiro. Para a continuidade dessa exposição basta brevemente ressaltar que, conforme identificado em grande parte da literatura que abordou a reforma do ensino superior no Brasil, a expansão do ensino jurídico, como de resto de todo ensino superior, resultou diretamente da mudança intencional das “regras do jogo” (regulamentação)<sup>12</sup> de criação de instituições de ensino, cursos e vagas promovidas no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. As alterações legislativas e administrativas modificaram a política pública e estimularam a expansão do setor privado de ensino, sobretudo através da Lei 9.346/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei 9.136/1996 (criando o CNE-Conselho Nacional de Educação,

---

<sup>11</sup> No início da década passada a OA portuguesa exigia um estágio profissional obrigatório de dezoito meses após a licenciatura e um exame para o ingresso na ordem e para o decorrente exercício da profissão (CAETANO, 2004, p. 95). No final da mesma década, em 2009, a OA introduziu um exame para o ingresso no estágio, que foi estendido para vinte e quatro meses. Entretanto, como 82%, em média, dos licenciados em Direito portugueses ingressavam na profissão, segundo Caetano, “a entrada na profissão está a ser determinada fundamentalmente pela dinâmica do livre mercado da formação universitária (...) os dispositivos reguladores da Ordem traduzem-se, essencialmente, no mero retardar da entrada, oficialmente justificado pela garantia da qualidade da profissionalização” (2004, p. 98).

<sup>12</sup> Definir a mudança das “regras do jogo” como o principal determinante da expansão do ensino superior no Brasil, a partir dos anos 90, significa identificar as *instituições políticas enquanto variáveis independentes*, isto é, com capacidade explicativa sobre os resultados políticos concretos e determinação sobre alguns traços do comportamento estratégico dos indivíduos e sócio-político dos grupos sociais. Para um maior aprofundamento da abordagem que identifica as instituições como determinantes em processo decisórios e sobre os resultados das políticas públicas, ver Elster (1994), Tsebelis (1998) e Immergut (1998).

órgão responsável pela decisão de instalação e reconhecimento de cursos e IES).<sup>13</sup>

O objetivo principal desse texto é a descrição quantitativa e a análise comparativa dos efeitos desse processo, contextualizando como a expansão modificou o quadro do ensino jurídico e da advocacia no Paraná em uma década. Além dos dados estatísticos obtidos em organizações oficiais e de associações profissionais de outros países, alguns já expostos, duas fontes de informações estatísticas servem de base para a análise comparativa presente nas seções seguintes: o Microdados do Censo da Educação Superior (1997-2009), elaborado e disponibilizado pelo INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação;<sup>14</sup> e, os resultados de seis Exames unificados de Ordem, divulgados pelo Conselho Federal da OAB (2008-2009).

Sempre que possível, o procedimento metodológico utilizado foi expor diacronicamente, através de séries históricas anuais, as estatísticas disponíveis no censo do ensino superior sobre as variáveis compiladas das bases de dados. Como advertência ao leitor, evitando interpretações equivocadas, é preciso destacar que a unidade de análise comparativa utilizada em toda exposição, seguindo a forma de registro dos dados pelo INEP, é o *curso* e não a IES.<sup>15</sup> Além disso, a forma e a extensão da divulgação dos resultados Exame de Ordem impõem outros obstáculos

---

<sup>13</sup> A reforma do Ensino Superior, seu processo legislativo e a normatização resultante das políticas públicas para o setor foram objeto de grande debate, sobretudo ideológico, entre vários pesquisadores. Dentre aqueles que ressaltaram o aspecto privatizador e neoliberal das reformas estão Cunha (1997; 2003; 2004) e Dourado (2002). Outros autores, com uma abordagem mais favorável, apresentaram críticas à falta de controle da expansão dos anos 90, como Martins (2000). Há também referências descritivas sobre os efeitos da reforma universitária, como Barreyro (2008) e Nunes (2007). Também encontra-se na literatura apoio às reformas ou ao impacto sócio-econômico da expansão do ensino superior, como Schwartzman e Schwartzman (2002), Macedo et al. (2005) e Corbucci (2002).

<sup>14</sup> O Microdados do Censo do Ensino Superior é a base de dados mais extensa e disponível sobre a organização, oferta de vagas, matrículas e egressos do ensino superior no Brasil, reunindo informações entre 1995 e 2009. Entretanto, os dados disponíveis, assim como a orientação da política pública e a regulamentação na área, sofreram discontinuidades nas últimas décadas. Em virtude disso, e da precariedade e difícil comparabilidade das informações, optou-se por não utilizar os dados de 1995 e 1996. Também se limitou a análise a utilização de algumas variáveis básicas (curso, circunscrição, organização administrativa, vagas, matrículas, concluintes e ingressos), porque o registro dos dados foi sendo incrementado ao longo dos anos com informações distintas e não comparáveis para toda a série. Além disso, o Microdados do Censo, somente para 2009, além de registrar os dados agregados por curso passou a ofertar uma base de dados por estudante matriculado no ensino superior, com milhões de registros. Infelizmente, por incapacidade de comparabilidade com os anos anteriores, optou-se por não utilizar essa rica fonte de dados.

<sup>15</sup> O efeito dessa organização por curso dificulta a análise comparativa, pelo menos, em três aspectos: 1) na comparação com outros países, sobretudo os EUA, que agrupam matrículas e egressos por IES; 2) na relação entre os dados do INEP com os resultados do exame nacional da OAB, dado que este último agrupa suas estatísticas tanto por IES quanto por cursos; 3) na interpretação da quantidade de novas IES ofertando o ensino jurídico em uma circunscrição específica (estado, município), dado que algumas IES desmembraram seus cursos durante o período analisado, sem realmente criar um curso novo.

à análise, sobretudo na tentativa de vincular os dados do INEP e da OAB: 1) não há divulgação das informações agregadas sobre os inscritos por ano de conclusão do curso, nem a diferenciação entre primeiras inscrições e repetições do exame; 2) há dados disponíveis sobre os resultados do exame, por seccional e IES, apenas para um biênio (2008-2009). Em virtude disso, apenas de forma indireta e temporalmente limitada foi possível estabelecer uma relação entre a expansão do ensino jurídico e o ingresso na advocacia dos bacharéis em Direito.

A exposição dos dados quantitativos foi dividida nas seções seguintes em análises comparativas: 1) do ensino jurídico brasileiro e paranaense com outros países, 2) do ensino jurídico com outras áreas de ensino superior no Brasil e no Paraná, 3) da expansão do ensino jurídico do Paraná em contraste com as outras unidades da federação, 4) da interiorização do ensino jurídico paranaense e de sua dinâmica por tipo de IES; 5) do desempenho das IES paranaenses no exame da OAB. Além disso, no Apêndice são apresentados dados mais completos compilados em tabelas, enquanto nas seções seguintes exponho as informações preferencialmente em gráficos de séries temporais. Finalmente, a exposição que segue das informações assumiu preferencialmente um caráter de relatório, evitando-se ao máximo possível a emissão de juízos de valor, dada a insuficiência de elementos interpretativos que permitissem desenvolver uma *sociologia* do processo de expansão do ensino jurídico. Em virtude disso, intencionalmente não há uma conclusão final, apenas sínteses conclusivas ao final de cada seção.

## **2. O ensino jurídico no Brasil e no Paraná comparado a outros países**

Uma comparação internacional do ensino jurídico apresenta limites e precauções, dada às peculiaridades institucionais de cada sistema de ensino (como o tempo de duração dos cursos, nomenclaturas, regulamentações, etc) e à disponibilidade/formatação de informações. Para essa exposição, utilizamos somente dados oficiais de órgãos públicos e selecionamos três sistemas de ensino superior para comparar ao brasileiro (e ao paranaense): dos EUA, de Portugal e da Espanha. A Tabela 1 informa a situação do ensino jurídico nos quatro países no final da década passada (a Tabela A.1, do Apêndice, apresenta os dados como série histórica, entre 1997 e 2009).

A primeira impressão dos dados é, no mínimo, emblemática. Em 2009, o Brasil apresentava o ensino jurídico com a maior quantidade de cursos, alunos matriculados e concluintes (diplomados)

dentre os quatro países. Em virtude da variação populacional entre os países, esse dado pode parecer inconcluso ou sem significado. Contudo, dimensionados em termos relativos esses dados ganham maior clareza. Primeiro, o Brasil é o país com maior número de alunos no ensino jurídico em relação à população.<sup>16</sup> Há, aproximadamente, quase o dobro de alunos de Direito no Brasil, em termos proporcionais à população, comparado a Espanha, e o triplo em relação a Portugal e aos EUA. Segundo, do total de alunos matriculados no ensino superior, o ensino jurídico brasileiro é aquele que ocupa o maior percentual. Isto é, no Brasil, um a cada oito alunos matriculados no ensino superior cursa Direito; na Espanha, um a cada quinze; e, em Portugal, um a cada trinta.

**Tabela 1 – Cursos, Matrículas e Alunos Concluintes em Direito (2009)<sup>(1)</sup>**

Países	Cursos em Instituições <sup>(2)</sup>			Matrículas em Instituições			Concluintes	% Total Matrículas Ensino Superior <sup>(3)</sup>
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas		
Brasil	1.096	142	954	651.600	70.244	581.356	87.823	12,7
Paraná (PR)	84	10	74	39.953	4.815	35.138	6.113	12,2
EUA <sup>(4)</sup> <i>Associate's Degrees</i> <i>(Undergraduate)</i>	705	428	277	162.000	-	-	9.062	0,8
EUA <sup>(5)</sup> <i>Bachelor's Degrees</i> <i>(Law School)</i>	204	66	138	170.000	-	-	44.045	4,9
Espanha	74	58	16	91.981	82.993	8.988	9.061	6,6
Portugal	17	-	-	12.631	-	-	2.029	3,4

Fontes: INEP (Brasil), IES (EUA), INE (Portugal), GPEARI/MCTES (Portugal), INE (Espanha).

<sup>(1)</sup> Os dados para matrículas nos EUA se referem a 2008.

<sup>(2)</sup> No Brasil, 801 IES (Instituições de Ensino Superior) ofereciam 1.096 cursos de Direito. No PR, 69 instituições ofereciam 84 cursos de Direito. Na Espanha, 60 instituições possuíam 74 centros de enseñanza em Derecho. Os dados para os EUA se referem as institutions conferring degrees em Legal professions and studies, sem dados sobre a quantidade de cursos oferecidos pelas instituições. Em Portugal, os dados se referem à quantidade de cursos, sem ser possível determinar o número de instituições.

<sup>(3)</sup> O cálculo do percentual das matrículas em cursos de Direito no universo das matrículas em ensino superior em cada país refere-se: no Brasil, somente ao ensino presencial; nos EUA os números são arredondados para milhares e se referem somente as matrículas em *undergraduates* (2 a 4 anos), para os *Associate's Degrees*, e as matrículas em *Graduates and first-professional Degrees* para os *Bachelor's Degrees (Law School)*, sem diferenciar o ensino presencial e não presencial; para Espanha e Portugal, às matrículas em licenciaturas.

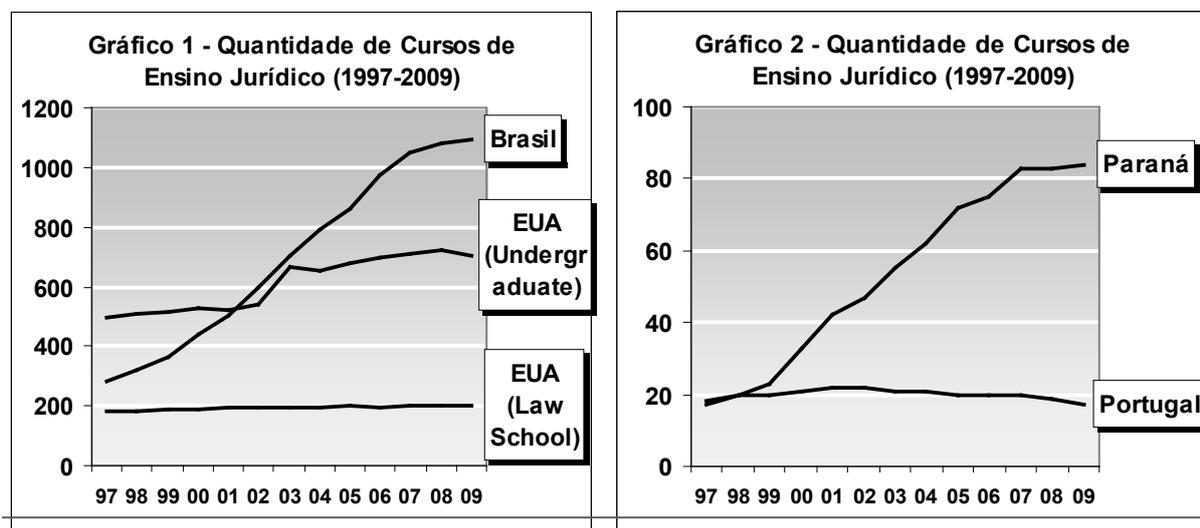
<sup>(4)</sup> O *Associate's Degrees* é um grau acadêmico oferecido por Colleges e Universidades e, geralmente, tem dois anos de duração ou é concedido após a conclusão dos dois primeiros anos de uma *undergraduate* de quatro anos. Entretanto, também pode ser um curso de quatro anos de duração. Nos EUA, em 2008, dois terços dessas matrículas em Legal professions and studies eram referentes a cursos de dois anos.

<sup>(5)</sup> O *Bachelor's Degrees* é, normalmente, um grau acadêmico concedido por um *undergraduate course* de três ou quatro anos, mas pode variar de dois a seis anos. Também pode se referir, excepcionalmente, a um *graduate course* profissional (pós graduação cursada depois da

<sup>16</sup> São utilizados os dados oficiais dos últimos censos (todos de 2010) ou projeções populacionais (Espanha, 2008) para comparar às matrículas do ensino jurídico de 2009 em cada país. Os resultados seriam os seguintes (alunos no ensino jurídico por mil hab.): Brasil (3,4), Paraná (3,8), EUA (*Law School* e *undergraduate*, 1,1) EUA (*Law School*, 0,6), Espanha (2,0) e Portugal (1,2).

undergraduate, ou first-professional Degrees), como é o caso dos cursos de Direito (*Law School*) que, geralmente, possuem três anos de duração, além dos quatro cursados em uma undergraduate (em média, sete anos, ao todo).

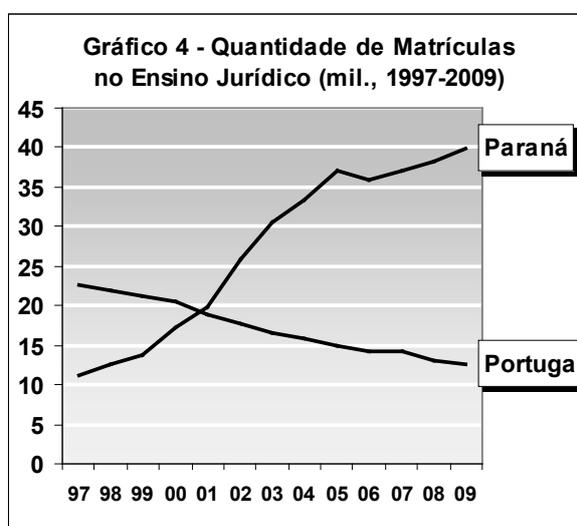
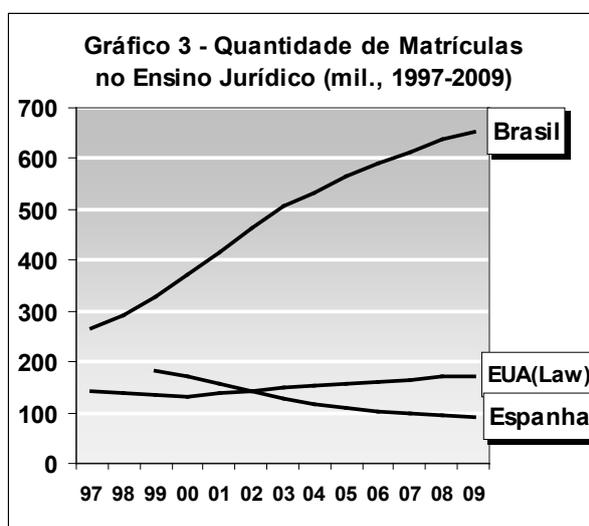
Tão impressionante quanto os números relativos é a evolução recente do ensino jurídico brasileiro. Em pouco mais de uma década, entre 1997 e 2009, a quantidade de cursos de Direito no Brasil foi quase multiplicada por quatro (de 280 para 1.096 cursos) e no Paraná por cinco (de 17 para 84 cursos) - ver Gráficos 1 e 2<sup>17</sup> e Tabela A.1, no Apêndice. Esse incremento está perdendo aceleração e parece tender a estabilidade a partir de 2007. Apesar disso, não há nenhum paralelo comparativo internacional conhecido para essa velocidade no incremento e patamar resultante na oferta de cursos. Isso não significa que os outros países aqui comparados tiveram um ensino jurídico estático no período. Vinte *Law Schools* foram criadas nos EUA (11% de incremento) e Portugal variou entre 17 e 22 cursos de Direito, entre 1997 e 2009. Além disso, apesar de não ser igual a um Curso de Direito e não permitir o exercício da advocacia, o único exemplo de incremento significativo de cursos de ensino jurídico no período foi a criação de 210 cursos que conferem *Associate's Degrees* em *Legal professions and studies* nos EUA.<sup>18</sup> Comparados ao sistema de ensino superior brasileiro, esses cursos com conteúdo jurídico seriam similares a cursos seqüenciais, tecnológicos, pós médios ou graduações não profissionalizantes de até quatro anos.



<sup>17</sup> Os Gráficos estão separados, apesar de apresentar a mesma informação (cursos de ensino jurídico), para que a variação temporal e absoluta possa ser mais bem percebida tanto para o Brasil quanto para o Paraná.

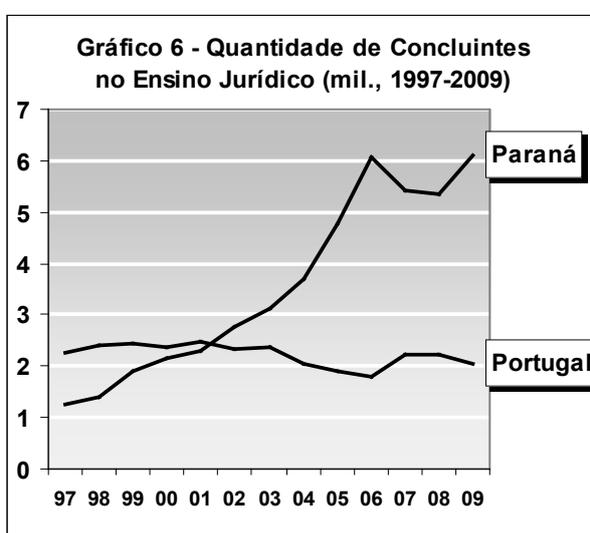
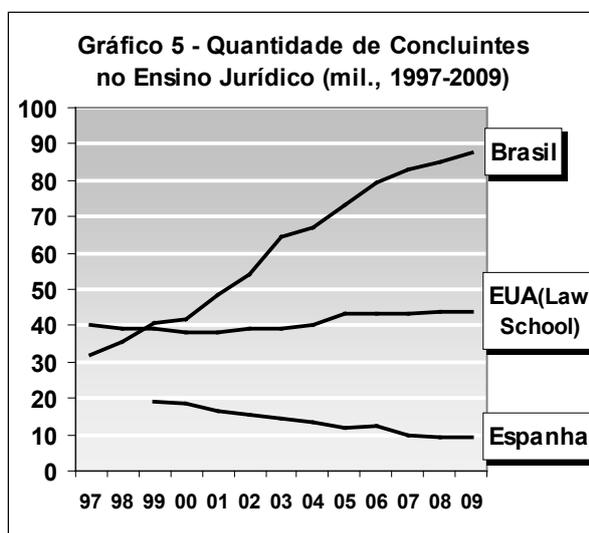
<sup>18</sup> Segundo informações do BLS-Bureau of Labor Statistics, haviam 263.800 profissionais ocupadas como *Paralegals and Legal Assistants*, 71% desses em escritórios de advocacia e a maioria restante em instituições públicas relacionadas a atividades jurídicas. Além disso, o BLS informa que mais de mil instituições de ensino oferecem *formal paralegal training programs*, aproximadamente 260 desses aprovados pela *American Bar Association* (ABA). Mesmo não sendo cursos de Direito, parte considerável dos bacharéis formados no ensino jurídico brasileiro, que não obtém a associação à OAB, desenvolvem atividades semelhantes às descritas para esses profissionais jurídicos americanos.

A quantidade de matrículas e sua curva na série histórica (1997-2009) aqui analisada refletem o incremento de cursos (e vagas) no ensino jurídico brasileiro (ver Gráficos 3 e 4). Como a integralização dos cursos demora cinco anos, provavelmente os dados sobre a matrícula, a partir de 2011 e 2012, refletirão a estabilidade no incremento de cursos verificada a partir de 2007. A questão colocada neste momento é identificar se a tendência futura das matrículas no ensino jurídico brasileiro seguirá o padrão de crescimento *vegetativo* dos EUA ou de declínio acentuado de matrículas, como em Portugal e na Espanha.



Não havendo nenhuma mudança institucional incisiva na política pública de ensino superior em geral, semelhante às adotadas na década de noventa, ou específicas e restritas ao ensino jurídico, as variações demográficas, sócio-econômicas ou do mercado profissional determinarão o quadro futuro. Nesse sentido, como ainda é relativamente baixo o índice de matrículas no ensino superior brasileiro, é provável que nessa década as matrículas do ensino jurídico brasileiro terão um crescimento um pouco superior ao verificado nos EUA na década passada. Se isso ocorrer, em 2020 haverá, no ensino jurídico brasileiro, entre 800 e 900 mil matrículas. A partir da década seguinte, os efeitos da massificação do ensino superior no mercado profissional e o impacto demográfico do envelhecimento da população, tal qual ocorreu na Espanha e em Portugal, também poderão ser verificados no ensino jurídico brasileiro. Entretanto, o provável decréscimo de matrículas estará também sujeito ao ambiente geral da economia, sendo pouco provável que o quantitativo de matrículas caia pela metade como ocorreu nos países ibéricos na década passada.

O efeito do acréscimo de cursos e matrículas reflete-se, obviamente, nos concluintes do ensino jurídico (ver Gráficos 5 e 6). Em uma década, entre 2000 e 2009, o INEP registrou, respectivamente, 41.796 e 683.615 bacharéis formados em cursos de Direito no estado do Paraná e no Brasil. Ou seja, na década passada foram formados mais bacharéis em Direito do que, em 2011, existem advogados inscritos na OAB e em sua seccional do Paraná. Para o mesmo período, entre os países comparados: segundo o U. S. Department of Education (IES), 412.476 estudantes concluíram o Bachelor's Degrees (Law School), cerca de 60% dos concluintes brasileiros, sendo que no último ano da série, 2009, o Brasil formou o dobro de bacharéis que seus equivalentes americanos; em Portugal, segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GPEARI), foram formados 21.727 bacharéis, metade dos egressos paranaenses no período; e, na Espanha foram licenciados 129.991 estudantes de Direito entre 2000 e 2009, sendo que, em 2009, somente 9.061 licenciados concluíram o curso, segundo o Instituto Nacional de Estadística (INE). Portanto, em 2009, o Paraná, com população semelhante a portuguesa e com menos de ¼ da população da espanhola, formou o triplo de bacharéis que Portugal e dois terços dos licenciados em Direito que a Espanha.



A dinâmica do ensino jurídico brasileiro na última década é incomparável com esses três países. De fato, a quantidade de cursos, matrículas e concluintes só tem paralelo, em termos estritamente numéricos, à soma dos números das *Law Schools* e das *Undergraduates* dedicadas ao

ensino jurídico nos EUA. Mesmo assim, em números significativamente inferiores.

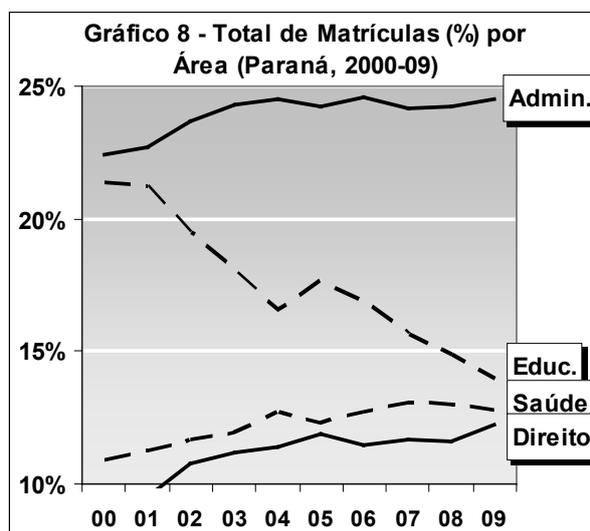
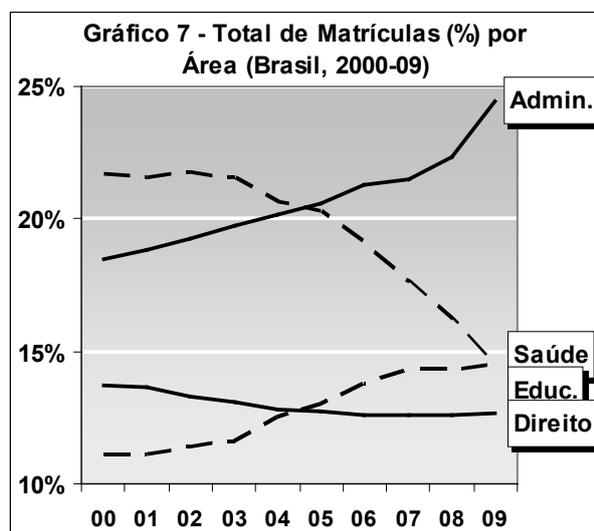
### **3. Análise comparativa do ensino jurídico com outras áreas de ensino superior no Brasil e no Paraná**

A dinâmica quantitativa do ensino jurídico brasileiro nas últimas décadas não está relacionada a qualquer movimento internacional específico na área acadêmica do Direito, nem é destacável do ocorrido no conjunto do ensino superior no Brasil. Entretanto, quando comparado internamente, é possível verificar que a massificação resultante da alteração na regulamentação e nas políticas públicas do ensino superior não impactou igualmente em todas as áreas de ensino. Além disso, variações estaduais entre as áreas também são verificáveis. A comparação entre o ensino jurídico e outras áreas de ensino superior, no Brasil e no Paraná, na última década permite compreender melhor esse processo.

Uma breve advertência deve ser feita antes da apresentação dos dados. A fonte utilizada são as bases do Microdados do INEP. Em virtude disso, utilizamos a variável “área específica” como unidade de análise. O INEP descreve mais de quatrocentos cursos diferentes na variável “curso”. Desta forma, essa variável seria somente adequada ao curso de Direito, dado que é o único da “área específica” de Direito, enquanto todas as outras áreas reúnem várias denominações de cursos. Em função disso, o “curso de Direito”, que é o segundo em quantidade de matrículas durante toda a década, somente inferior ao “curso de Administração”, quando é apresentado como “área específica de Direito”, normalmente aparece posicionado, como a quarta “área específica”. Além disso, como o INEP define 23 “áreas específicas” distintas, optamos por apresentar os dados nas Tabelas A.2 e A.3 (no Apêndice) apenas para as seis áreas com maior número de matrículas. Nos gráficos que seguem, apresentamos somente as quatro áreas com maior número de matrículas, e que representam, aproximadamente, dois terços dos estudantes no ensino presencial. Para facilitar a visualização dos gráficos, foi simplificada a nomenclatura de algumas áreas: 1) Admin. (área de “Comércio e administração”, com 41 cursos), 2) Educ. (área de “Formação de professor e ciências da educação”, com 56 cursos), 3) Saúde (área de “Saúde”, com 25 cursos) e 4) Direito (área de “Direito”, com um curso).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Apesar do grande número de cursos, uma ou poucas nomenclaturas de cursos concentram a maioria das matrículas

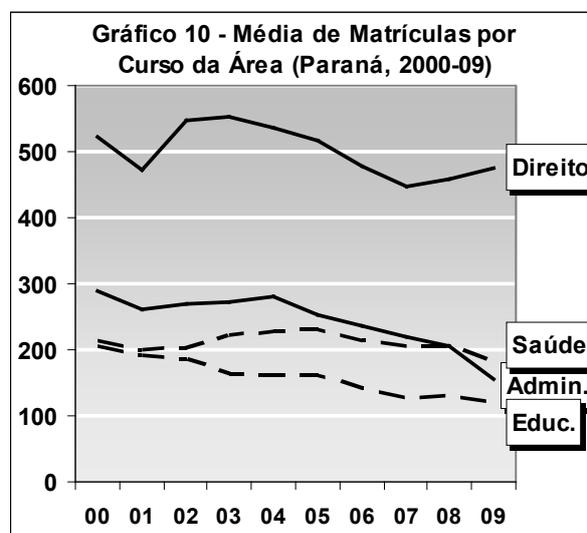
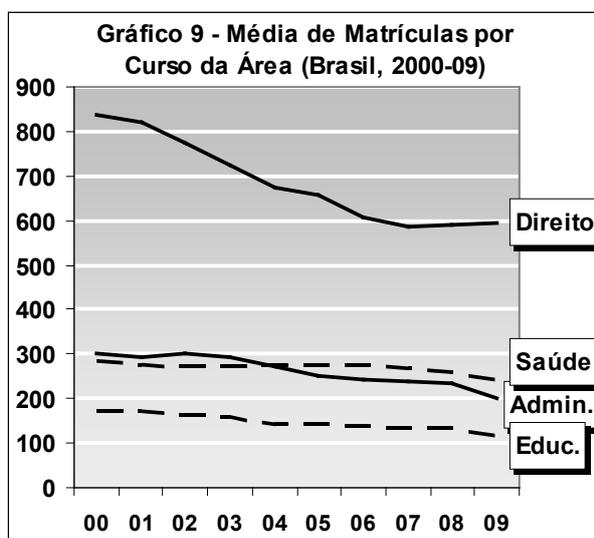
Quando comparamos as matrículas por área do ensino superior no decorrer da última década (ver Gráficos 7 e 8), é possível verificar que, em termos relativos e percentuais, o peso do curso de Direito seguiu duas tendências distintas no Brasil e no Paraná. No conjunto do ensino superior brasileiro, o ensino jurídico teve uma pequena redução em sua participação no total de matrículas, enquanto as áreas de Saúde e Administração tiveram incrementos percentuais relevantes. No Paraná, a área de Direito foi a que mais aumentou sua participação relativa. Por outro lado, tanto no Paraná quanto no Brasil, os cursos da área de Educação tiveram pequeno incremento quantitativo nas matrículas, perdendo peso relativo, o que significa que, ao contrário das outras áreas, a massificação do ensino superior não teve efeito nessa área de ensino na última década, possivelmente pela sua grande dependência do setor público de ensino.



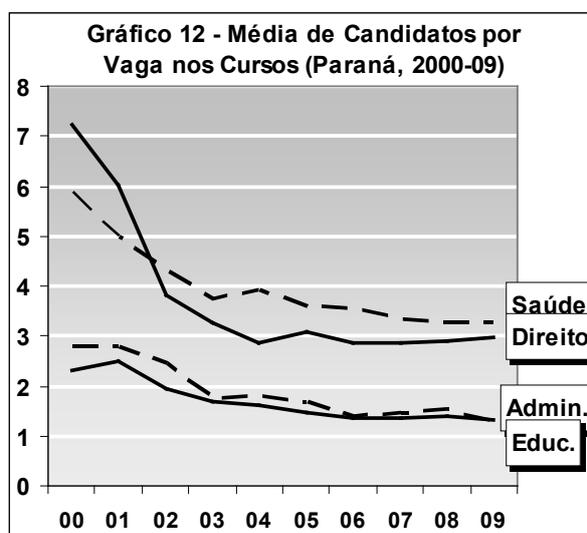
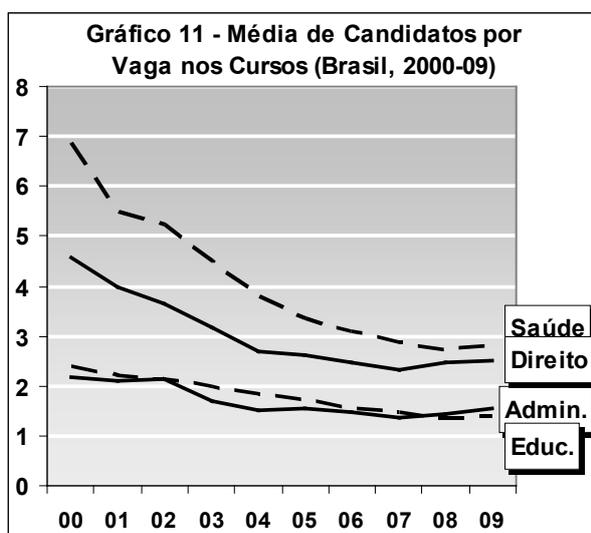
Quando é comparado a quantidade média de matrículas por unidade de curso das áreas (Gráficos 9 e 10), há uma grande semelhança na posição dos cursos de Direito no Brasil e no Paraná. Um aspecto comum é que houve um declínio da quantidade média de alunos matriculados em cada curso de Direito ao longo da década passada. Muito mais significativa nos cursos de todo Brasil do que naqueles circunscritos ao estado do Paraná. Entretanto, o declínio não foi um fenômeno isolado dos cursos de Direito, mas comum aos cursos de todas as áreas. Certamente, isso ocorreu porque o incremento na oferta de cursos foi mais acentuado do que o crescimento

em cada área: em "Comércio e administração", os cursos de Administração e Ciências Contábeis; na área de "Formação de professor e ciências da educação", o curso de Pedagogia; na área de "Saúde", que é a mais segmentada, os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia.

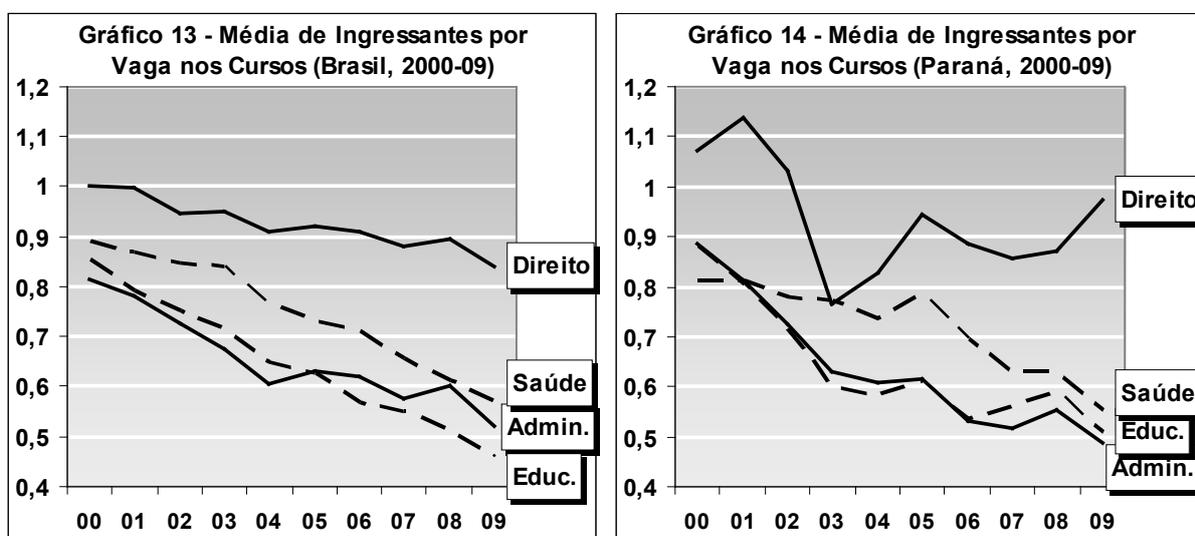
da demanda convertida em matrículas. Apesar disto, os cursos de direito possuem, em média, no mínimo três vezes mais alunos que os cursos das outras áreas.



Isso significa que os cursos na área de Direito eram e continuam sendo, em média, muito mais sustentáveis, do ponto de vista de custos, do que os de outras áreas. Esse é um fator relevante para a manutenção dos cursos nas IES privadas. Portanto, enquanto há uma grande probabilidade que cursos de outras áreas venham a ser fechados por ser economicamente insustentáveis, isto é, que haja uma racionalização da oferta pela eliminação de cursos, é improvável que isso venha a ocorrer de forma disseminada na área de Direito. Possivelmente, o efeito do declínio de matrículas por curso no Direito tenha produzido uma racionalização dentro das IES, com o agrupamento de turmas sem o fechamento de cursos.



O excesso na oferta de cursos e, por decorrência, de vagas tem um impacto menor na sustentabilidade dos cursos na área de Direito, comparada às outras áreas. Isso pode ser percebido na demanda dos cursos ao longo da década, que seguem tendências semelhantes no Brasil e no Paraná (ver Gráficos 11 a 14). A média de candidatos por vaga foi declinante no início da década, devido ao acréscimo contínuo de vagas. A partir de 2004, entretanto, a racionalização interna dos cursos encontrou um equilíbrio, com as quantidades de vagas e candidatos mantendo-se relativamente estáveis até o final da década.

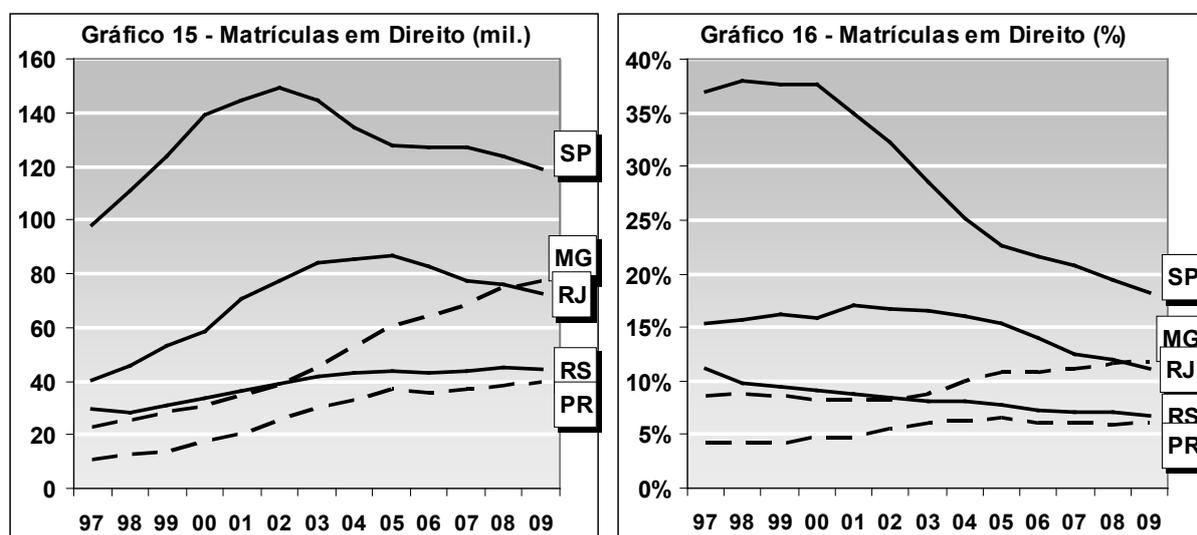


Esse equilíbrio gerado pela contenção de vagas no ensino jurídico refletiu-se no ingresso médio por vaga da área. No início da década, em média, cada vaga aberta nos cursos de Direito estavam ocupadas. No final da década, em média, respectivamente, no Brasil e no Paraná, 0,84 e 0,97 vaga estava ocupada por alunos ingressantes na área de Direito. Um índice muito superior às demais áreas de ensino. Esse dado reforça a percepção de que, em média, os cursos de direito são mais sustentáveis que os de outras áreas. Portanto, é improvável que ocorra uma redução na oferta de cursos de direito, inclusive no setor privado, responsável pela maioria das vagas, tanto no Brasil quanto no Paraná, enquanto for mantido esse equilíbrio entre demanda e oferta de vagas.

#### **4. Análise comparativa da expansão do ensino jurídico do Paraná em contraste com as outras unidades da federação**

A massificação do ensino jurídico não foi linear em todas as unidades da federação. É

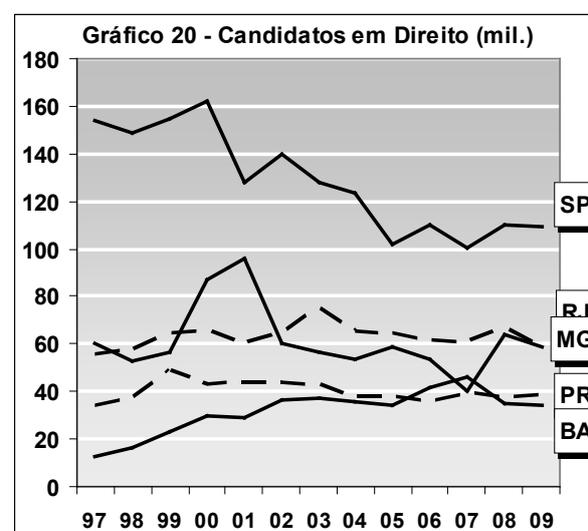
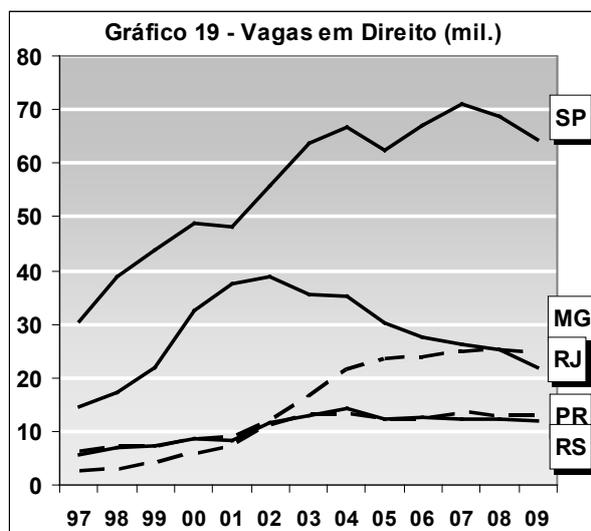
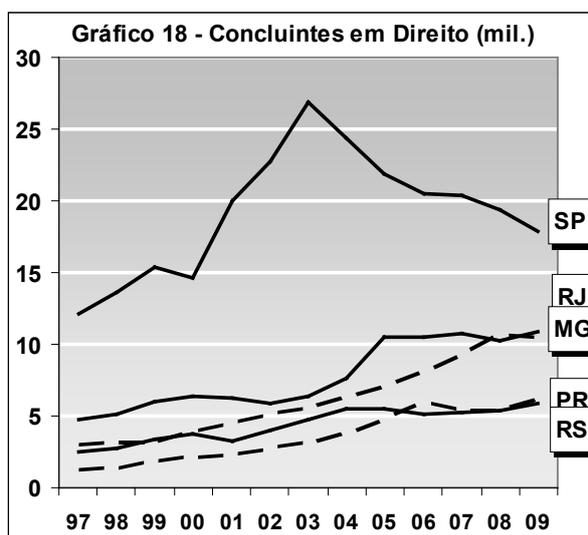
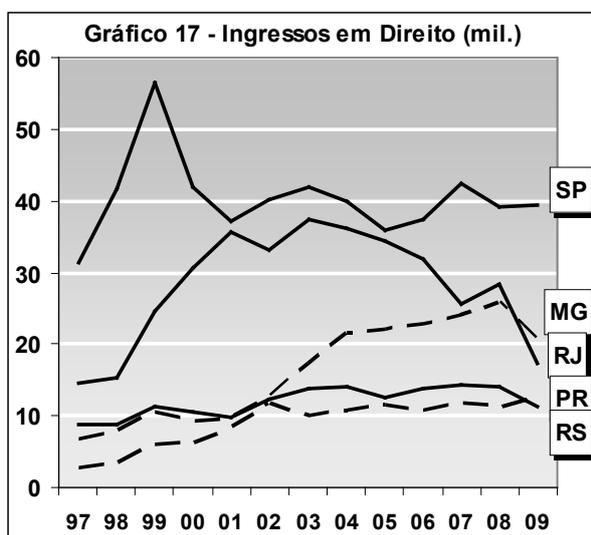
possível distinguir dois ou três grupos nesse processo. O primeiro, (composto por SP, RS e RJ), iniciaram o processo com mais intensidade nos anos 90 e, no início da década passada, entraram em declínio na quantidade de matrículas. Na medida em que esses estados desaceleraram, outros estados (como PR, MG, DF e SC), mantiveram o volume da expansão brasileira com um atraso de cerca de cinco anos em relação ao ciclo dos primeiros. Finalmente, a maioria dos demais estados manteve a expansão no final da década passada. Porém, dado o seu baixo peso relativo no total do ensino jurídico brasileiro, esse incremento de ciclo mais atrasado não permitiu sustentar o incremento acelerado do total de matrículas no conjunto do Brasil – ver Tabelas A.4, A.5 e A.6, no Apêndice.



Esses ciclos podem ser percebidos nos Gráficos 15 e 16. O pico de matrículas em SP ocorreu em 2002, mas o declínio relativo desse estado no conjunto do ensino jurídico se inicia dois anos antes. Processo semelhante ocorre no RJ e no RS. No PR o pico parece ainda não ter sido atingido, mas desde 2005 o incremento de matrículas foi, proporcionalmente aos quinquênios anteriores, desacelerado.

Essa tendência de sucessivo deslocamento da onda de massificação do ensino entre grupos de estados pode ser verificada também na quantidade de alunos ingressantes e concluintes dos cursos de direito – ver Gráficos 17 e 18. Em SP o pico de ingressantes se dá em 1999 e de concluintes em 2003. No RJ, há um ingresso inflado no início da década, quase atingindo quantitativamente SP, que não tem reflexo semelhante na formação de bacharéis no estado. No

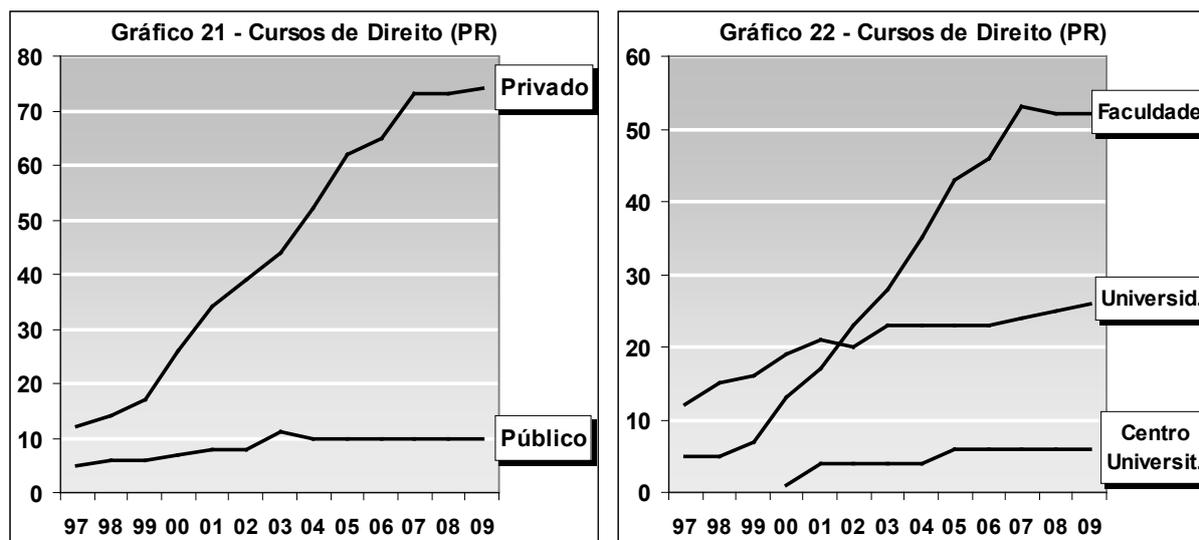
PR, o incremento nos ingressos e matrículas durante a década passada fez com que o estado ultrapassasse o RS na formação de bacharéis, em 2009, pela primeira vez BA história do ensino jurídico do estado. Como a tendência do RS já é declinante, é provável que o PR se estabilize, quantitativamente, como o quarto estado em número de alunos e formandos no ensino jurídico.



A redução das vagas, racionalizando internamente os cursos de Direito sem extingui-los, ocorre em todos principais estados – ver Gráfico 19. Essa parece ser uma tendência que responde à redução da demanda de candidatos pela carreira jurídica – ver Gráfico 20. No PR, especificamente, a redução da demanda se iniciou no início da década passada, entretanto o corte de vagas somente ocorreu próximo ao final da década.

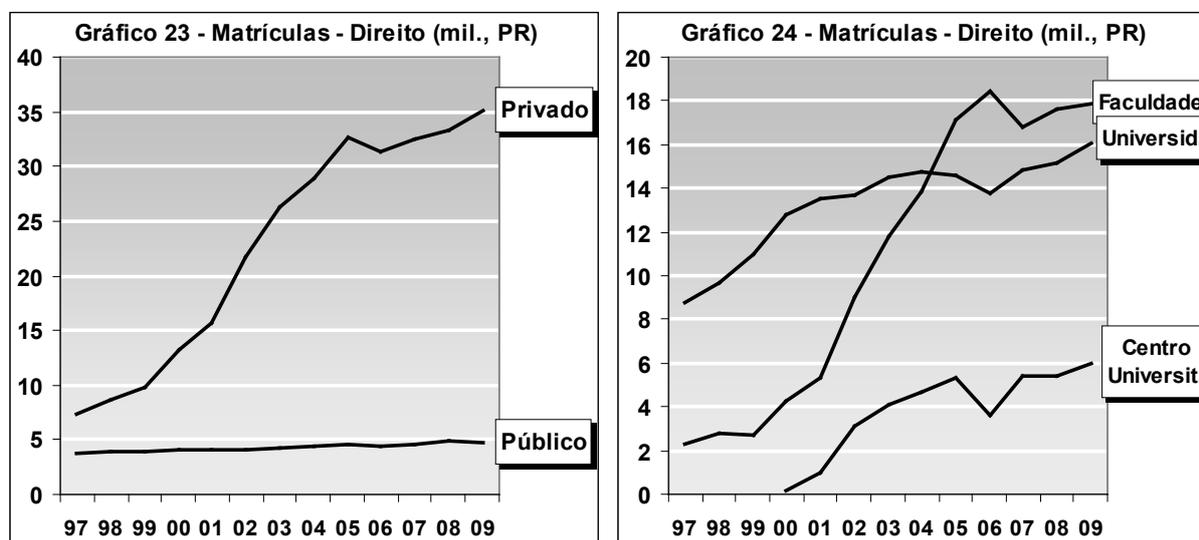
## 5. Análise comparativa da interiorização do ensino jurídico paranaense e de sua dinâmica por tipo de IES

Na análise comparativa interna da dinâmica do ensino jurídico no estado do Paraná é possível verificar que a expansão das últimas décadas foi, como no conjunto do Brasil, um processo quase que exclusivamente do setor privado. No setor público (estadual e federal), entre 1997 e 2009, foram criados três cursos novos na UNIOESTE (nos municípios de Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon) e desmembrados em cursos os turnos, diurno e noturno, da UFPR e da UEL. No mesmo período, o setor privado criou 62 cursos novos, 47 desses em faculdades isoladas – ver Gráficos 21 e 22 (e Tabelas A.7 e A.8, no Apêndice). Ou seja, apesar da maior autonomia das Universidades e Centros Universitários na criação de cursos de graduação, foram IES organizadas como faculdades que geraram a maioria dos cursos na última década.



A maioria desses cursos em faculdades foi criada de forma dispersa pelo estado, muitas vezes em municípios pouco populosos. Em virtude disso, mesmo concentrando, em 2009, 62% dos cursos, somente 44% das matrículas em Direito foram realizadas nas faculdades isoladas. A maioria dos estudantes no ensino jurídico ainda continua matriculada em Universidades e Centros Universitários. Por outro lado, as instituições públicas mantiveram seu contingente de estudantes relativamente estável no período 1997-2009 (acrescentaram pouco mais de mil alunos). Em função disso, o setor privado, em faculdades isoladas e unidades universitárias, foi o responsável por 96% do incremento de estudantes de direito entre 1997 e 2009. Isto é, em pouco mais de uma década,

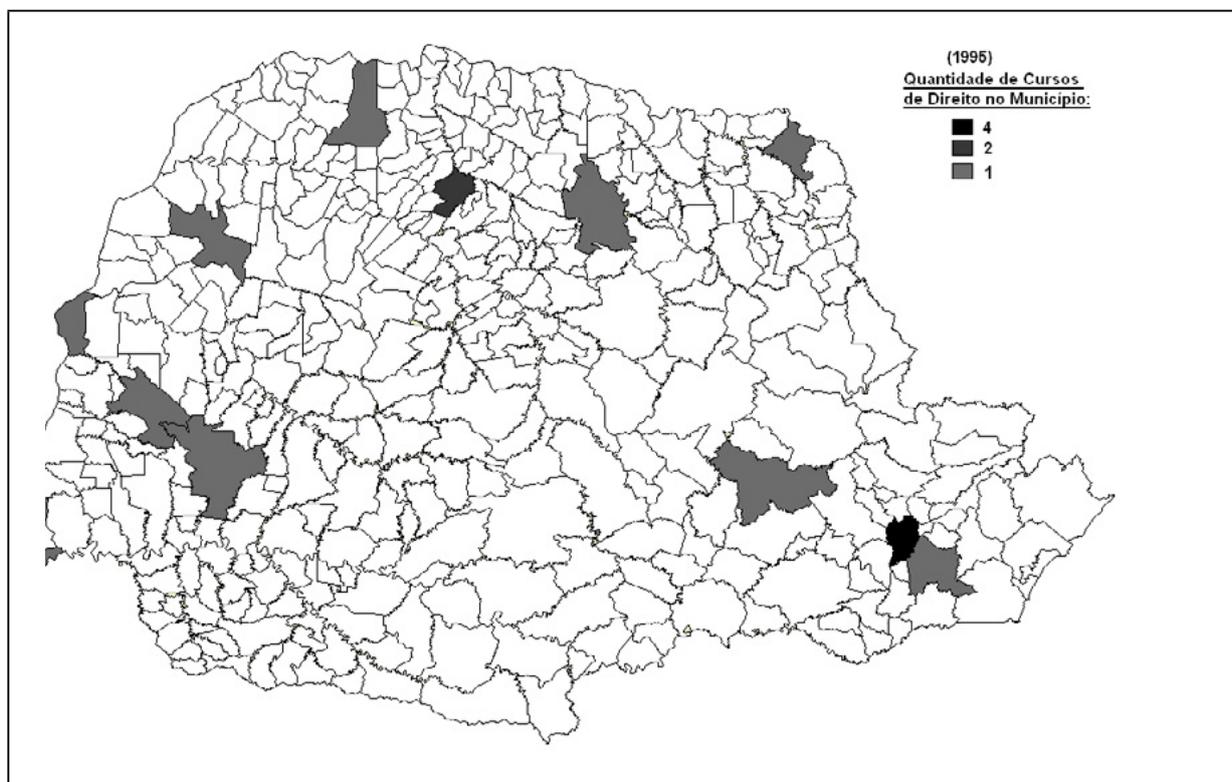
o setor privado aumentou suas matrículas quase cinco vezes, passando de 7,3 mil para 27,8 mil estudantes. No mesmo período, o setor público (estadual e federal) passou de 3,8 mil para 4,8 mil matrículas no ensino jurídico (ver Gráficos 23 e 24).



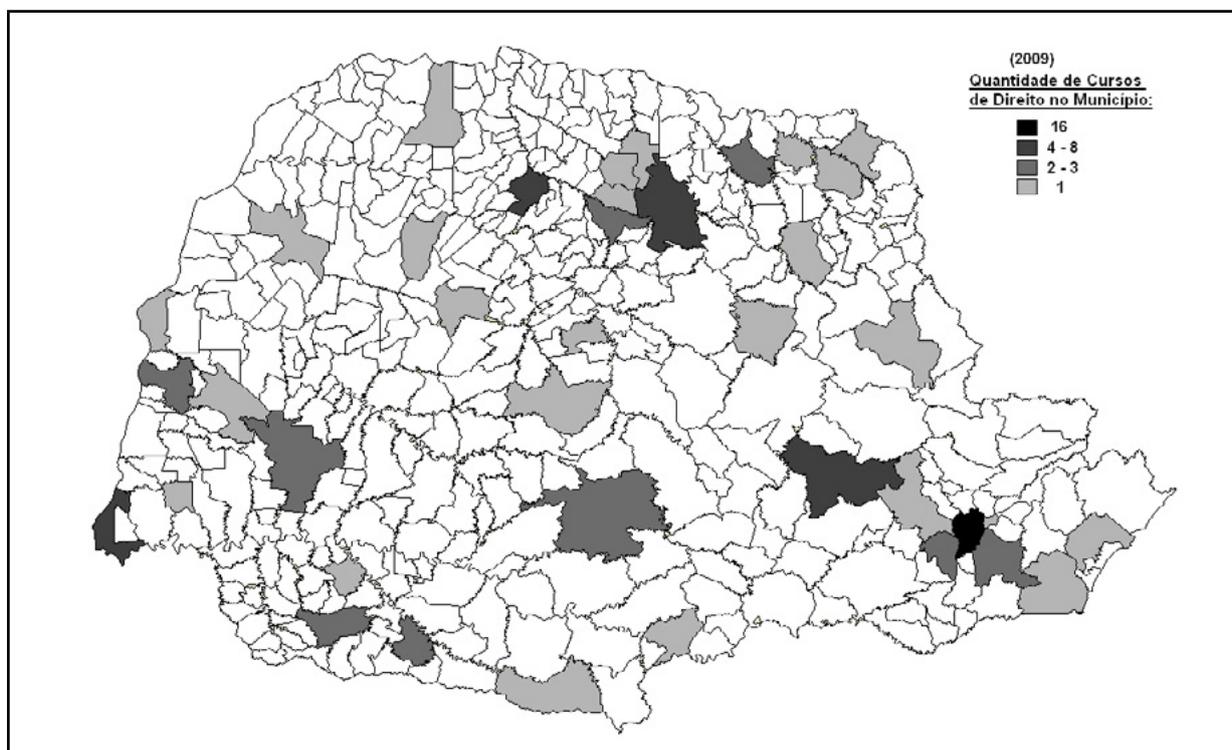
Descrevendo esses dados em outros termos: em 1997, oito em cada dez estudantes de Direito no Paraná estudavam em Universidades e quase quatro em cada dez faziam seu curso em instituições públicas; em 2009 somente quatro em cada dez cursavam o ensino em Universidades e apenas um em cada dez estudava em instituições públicas. A massificação do ensino jurídico no Paraná foi quase exclusivamente capitaneada por instituições privadas, grande parte desse processo fora de organizações de caráter universitário e em boa medida pela interiorização dos cursos (ver Mapas 1 e 2).

A interiorização do ensino jurídico paranaense, ocorrido em uma década e meia, alterou totalmente as condições de oferta de cursos de Direito no estado. Em 1995, doze municípios (Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Guaíra, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Paranavaí, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Toledo e Umuarama) possuíam instituições de ensino ofertando dezesseis cursos de Direito – quatro desses em Curitiba. A média da população dos municípios que possuíam cursos de Direito era de, aproximadamente, 300 mil hab. e a mediana 224 mil (média da população dos municípios de Cascavel e São José dos Pinhais, no censo de 2000 do IBGE).

**Mapa 1 – Localização do Cursos de Direito no Paraná (1995)**



**Mapa 2 – Localização do Cursos de Direito no Paraná (2009)**



Em 2010, trinta e nove municípios tinham oitenta e cinco cursos de Direito em funcionamento,<sup>20</sup> dezesseis desses na capital do estado. Isto é, somente o município de Curitiba possui uma oferta de cursos de Direito semelhante a Portugal e idêntica, em quantidade de cursos, a existente em 1995. Além disso, a população dos municípios em que estão estabelecidos os cursos de ensino jurídico, apesar do crescimento populacional do estado, teve sua média reduzida à metade (aproximadamente, 150 mil hab.) e a mediana reduzida em cerca de um terço, o município de Pato Branco (72 mil hab. no Censo 2010 do IBGE).

A maior parte da massificação e interiorização do ensino jurídico paranaense ocorreu em um intervalo aproximado de cinco anos. Para ilustrar esse processo, se fosse possível definir um personagem hipotético, o estudante mediano de Direito, que tivesse iniciado seus estudos em meados da década de noventa do século passado, quando colasse grau, não se reconheceria em seu congênere que iniciasse sua formação no início da década passada. Porém, esse segundo personagem, quando concluísse seu bacharelado, em meados da primeira década do século atual, seria quase idêntico ao seu similar que estivesse ingressando no ensino jurídico do estado.

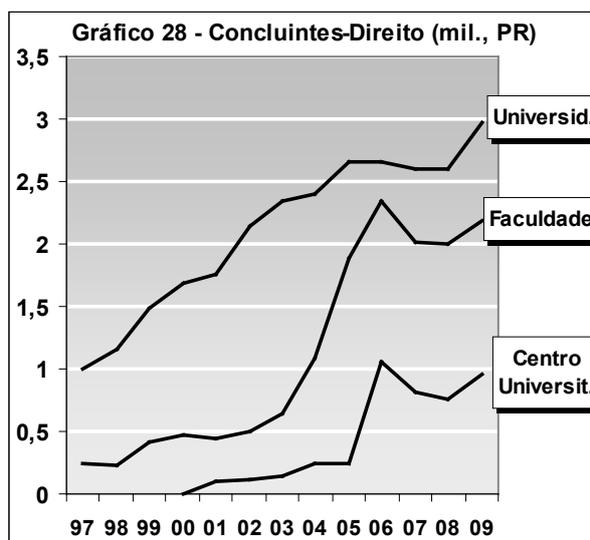
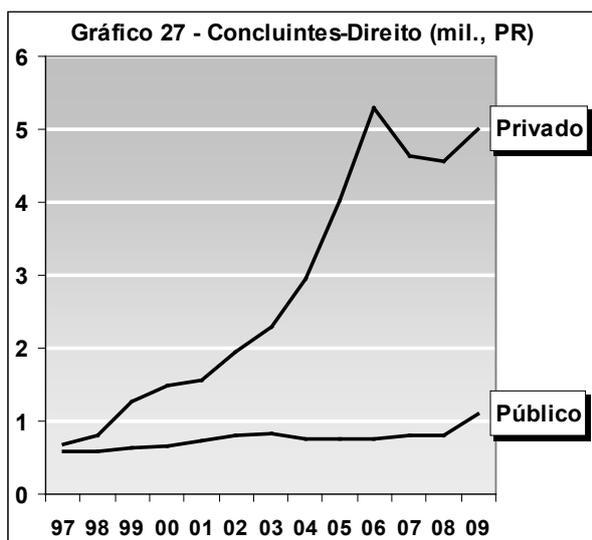
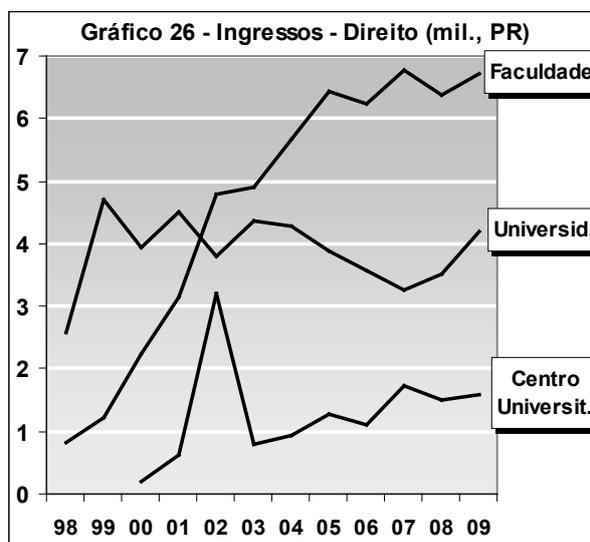
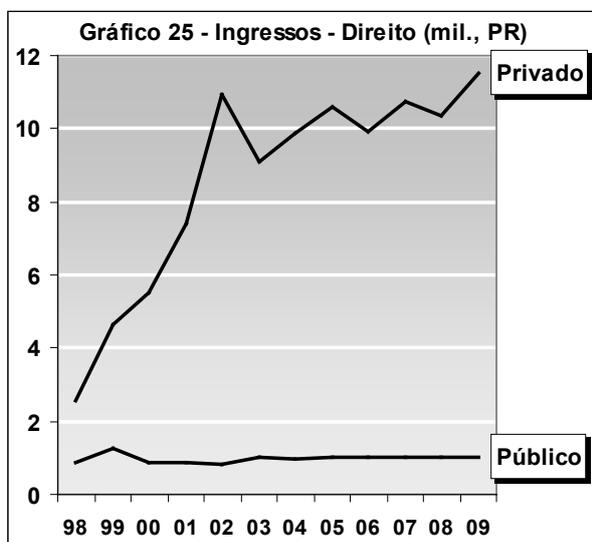
Traduzindo em dados quantitativos (ver Gráficos 25 e 26), o ingresso de estudantes no ensino jurídico paranaense cresceu exponencialmente até 2002, estabilizando-se no decorrer da década passada. Uma estabilidade *de mercado*. A partir de 2002, o setor privado vem oscilando entre nove e onze mil alunos ingressantes a cada ano. Além disso, no mesmo ano as IES não universitárias passaram a ser responsáveis pela maioria da demanda por ensino jurídico.

O reflexo dessa acelerada alteração no perfil do ensino jurídico teve impacto incisivo, porém menos acentuado, no campo profissional do Direito paranaense (ver Gráficos 27 e 28). Na década passada, em média, ingressaram dez vezes mais alunos no ensino privado do que no ensino jurídico público no Paraná. Entretanto, em média, os bacharéis em Direito concluintes no setor privado de ensino representaram *somente* quatro vezes mais que seus similares egressos

---

<sup>20</sup> O octogésimo quinto curso de Direito reconhecido pelo Ministério da Educação no Paraná foi instalado, em 2010, no município de Toledo. Os trinta e nove municípios com instituições ofertando o ensino jurídico são os seguintes, em ordem inversa de grandeza populacional (Censo 2010, IBGE): Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Cascavel, São Jose dos Pinhais, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Paranaguá, Apucarana, Toledo, Araucária, Pinhais, Campo Largo, Arapongas, Umuarama, Cambe, Paranaíba, Francisco Beltrão, Pato Branco, Cianorte, Telêmaco Borba, Rolândia, União da Vitória, Cornélio Procópio, Marechal Cândido Rondon, Palmas, Santo Antonio Da Platina, Medianeira, Jacarezinho, Dois Vizinhos, Pitanga, Jaguariaíva, Bandeirantes, Guaratuba, Ivaiporã, Guaira, Ibaiti e Campo Mourão.

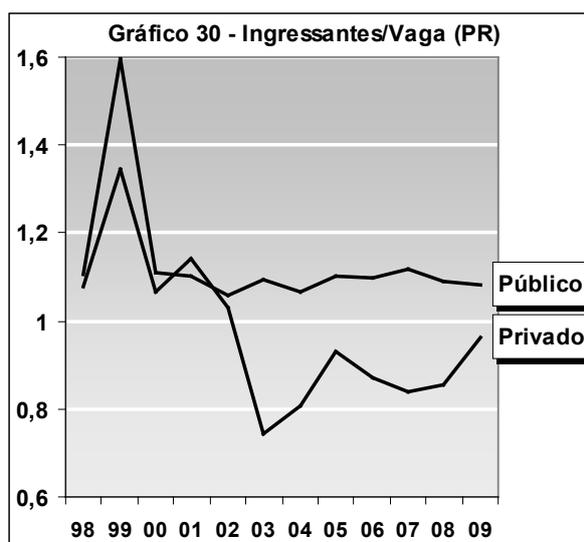
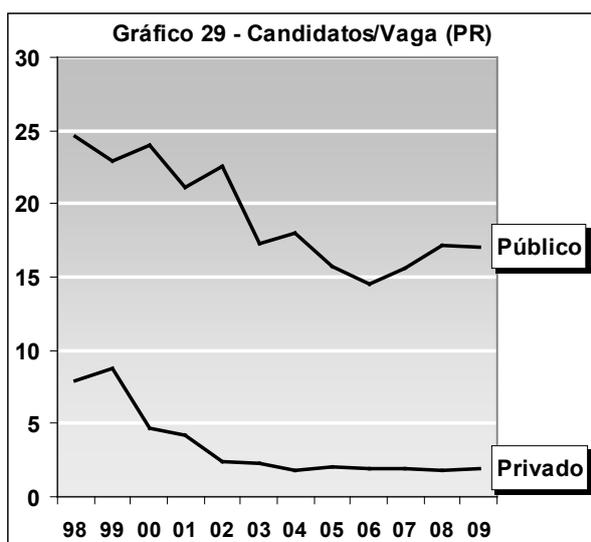
do setor público. Além disso, apesar de receberem menos alunos anualmente, as universidades continuam a ser responsáveis pela maior parte da formação dos bacharéis em Direito no estado.



Há dois aspectos relevantes envolvidos nessas informações. Por um lado, no conjunto, o setor privado parece ser mais hábil em transformar a demanda por ensino jurídico em matrículas, mas não tem a mesma capacidade de converter essa demanda em formação profissional. Por outro lado, aspectos descritos como determinantes para a qualidade da formação acadêmica, o ensino universitário e/ou público, ainda são responsáveis por grande parcela dos formandos no ensino jurídico paranaense.

A relação entre candidatos e ingressantes por vaga, tanto no setor público quanto no setor privado de ensino, revelam que há uma tendência de equilíbrio na situação percebida no final da década passada (ver Gráficos 29 e 30). A demanda do setor privado é estável e o ingresso

se aproxima das vagas disponibilizadas ao longo da década. Mesmo que o setor privado seja mais sensível às oscilações demográficas, enquanto o crescimento econômico contrabalançar a contínua redução da faixa etária que concentra o ingresso no ensino superior, o mercado do ensino jurídico paranaense se manterá estável. Como não há mais espaço para a expansão de vagas, é provável que ao longo dos próximos anos não ocorra nenhuma oscilação significativa no quadro do ensino jurídico descrito anteriormente.



Em síntese, fazendo uma breve projeção futura do ensino jurídico, a expectativa seria que ao longo dessa década, em média, doze mil pessoas ingressarão no ensino, quarenta mil estudantes estarão matriculados (cerca de 90% desses no setor privado) e quase sete mil se formarão bacharéis anualmente em cursos de Direito no Paraná (80% no setor privado). Para o setor profissional, isso significará que, entre 2011 e 2020, mantidos todos os indicadores constantes, aos 46 mil bacharéis formados na primeira década do século serão somados quase 70 mil novos bacharéis com expectativa profissional no campo jurídico.

## 6. Análise comparativa do desempenho das IES no exame da OAB/PR

Os números de inscritos no Exame de Ordem da Seccional OAB/PR, em 2008 e 2009, revelam que, além dos cinco a seis mil formandos de Direito que concluíram anualmente seu curso, entre 2007 e 2009, há um grande contingente de bacharéis formados ao longo dos anos

anteriores e de recém formandos que repetem o exame a que se submetem ao Exame de Ordem.<sup>21</sup> Em virtude disso, a quantidade de inscritos no exame foi, aproximadamente, três vezes maior do que o número de bacharéis formados no mesmo período (1,6 vezes os formados em IES públicas e 3,6 vezes os formados em IES privadas, em 2009).

**Tabela 2 – Exame de Ordem – Desempenho da Seccional OAB/PR (2008/2009)<sup>(1)</sup>**

ANO	Exame	Inscritos	Presentes	Aprovados na 1ª Fase	% de Aprovados na 1ª Fase/ Presentes	Aprovados na 2ª Fase	% de Aprovados na 2ª Fase/ Presentes	% de Aprovados na 2ª Fase/ Aprovados na 1ª Fase
2008	1	5.809	5.646	1.934	34,3%	1.735	30,7%	89,7%
	2	4.849	4.757	2.348	49,4%	1.578	33,2%	67,2%
	3	6.154	6.061	2.218	36,6%	1.825	30,1%	82,3%
	Total	16.812	16.464	6.500	39,5%	5.138	31,2%	79,0%
2009	1	4.993	4.425	998	22,6%	896	20,2%	89,8%
	2	5.773	5.618	2.646	47,1%	1.368	24,4%	51,7%
	3	6.792	6.540	1.767	27,0%	1.281	19,6%	72,5%
	Total	17.558	16.583	5.411	32,6%	3.545	21,4%	65,5%
Total		34.370	33.047	11.911	36,0%	8.683	26,3%	72,9%

Fonte: Exame de Ordem OAB/CF (Brasil).

<sup>(1)</sup> Os dados para os exames de 2008 e para o segundo exame de 2009 foram retirados dos relatórios “Desempenho das Seccionais”. Devido à indisponibilidade de relatórios semelhantes, os dados para o primeiro e terceiro exames foram compilados a partir dos relatórios “Desempenho das Instituições de Ensino Superior”. Como os inscritos no exame na Seccional do Paraná superam a soma dos relatados para as instituições circunscritas no estado, possivelmente pela participação de egressos de instituições de outros estados no exame da seccional, é possível que haja pequenas discrepâncias nos resultados descritos na tabela e outros informes oficiais da OAB ou de pesquisadores que agregaram os dados disponíveis para o período.

Isso decorre diretamente do resultado conjunto do Exame de Ordem. Na soma dos seis exames dos dois anos analisados, somente cerca de um quarto dos inscritos que fizeram as duas fases do exame (26,3%) foi aprovada – ver Tabela 2. Entretanto, mesmo com essa alta seletividade, é surpreendente que quase um quarto dos 38,4 mil advogados inscritos em 2011 na seccional do Paraná deve ter sido aprovado nos exames realizados em 2008 e 2009. Possivelmente, se incluirmos as provas realizadas em 2010 e 2011, mais de um terço dos advogados paranaenses ingressou na

<sup>21</sup> O Conselho Federal da OAB disponibiliza, em seu site, dados sobre inscrições e aprovações nos seis Exames unificados de Ordem para os anos de 2008 e 2009. Para o ano de 2008, as informações são relatadas por seccional e IES (instituição de ensino superior) nos três exames. Para 2009, dois exames informam os resultados por IES (primeiro e terceiro) e um informa somente o resultado por seccional (segundo exame). Algumas seccionais (como RS, RJ e DF) também disponibilizam estatísticas dos resultados do exame para outros anos. Contudo, nem o Conselho Federal nem as seccionais disponibilizam os resultados da prova por ano de conclusão do curso dos inscritos ou se o desempenho resulta da primeira inscrição ou da repetição do exame. Em virtude disso, não é possível correlacionar completamente o desempenho das IES no Exame da Ordem.

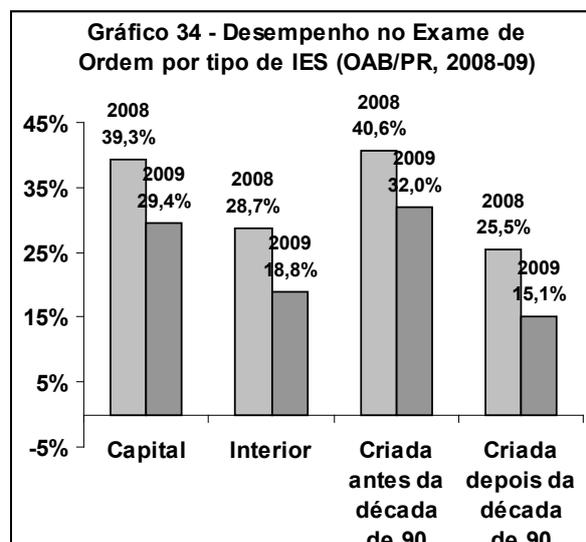
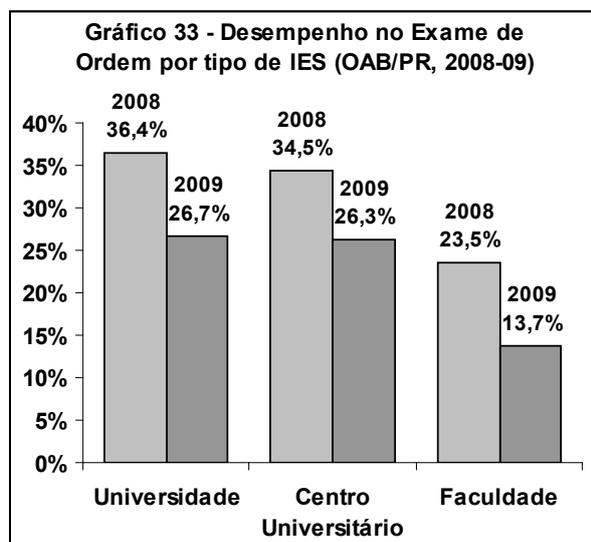
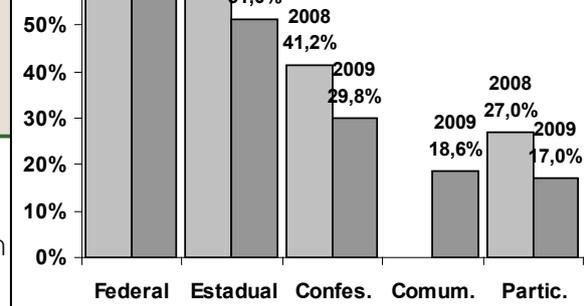
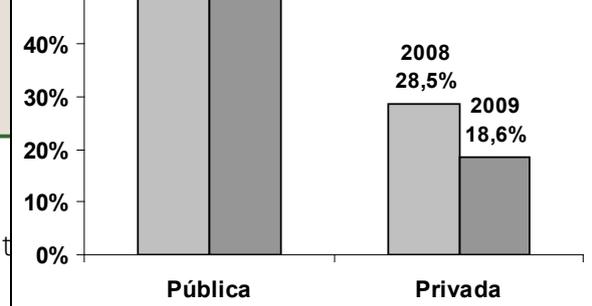
OAB nos últimos três anos.

**Tabela 3 – Exame OAB/PR (2008/2009) – Desempenho das IES (dez primeiras)**

IES	Início	Municípios	Categoria Administrativa da IES	Índice Aprovação OAB/PR 2008	Índice Aprovação OAB/PR 2009	Índice Aprovação OAB/PR 2008/2009	Aprovados OAB/PR 2008	Aprovados OAB/PR 2009
UFPR	1912	Curitiba	Federal	77,4%	74,0%	75,9%	182	148
UEM	1966	Maringá	Estadual	69,2%	60,1%	64,7%	173	146
UEL	1958	Londrina	Estadual	66,1%	55,1%	60,1%	205	207
UENP	1968	Jacarezinho	Estadual	58,6%	59,6%	59,2%	41	65
UNIOESTE	2002	Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Mal. Cândido Rondon	Estadual	62,0%	42,9%	51,5%	57	48
UNICURITIBA	1950	Curitiba	Particular	52,2%	41,8%	46,9%	574	485
UEPG	1958	Ponta Grossa	Estadual	53,0%	36,6%	45,1%	148	94
UP	2000	Curitiba	Particular	47,2%	29,1%	38,7%	175	95
PUCPR	1957	Curitiba, Londrina, Maringá e São José dos Pinhais	Confissional	41,4%	30,7%	35,6%	626	543
UNIBRASIL	2000	Curitiba	Particular	38,4%	30,9%	34,8%	219	158

Fonte: Exame de Ordem OAB/CF (Brasil).

O tipo de IES em que o inscrito concluiu seu bacharelado tem determinação sobre o desempenho conjunto no Exame de Ordem. Na somatória dos seis exames analisados, o desempenho conjunto dos formados em IES públicas é quase três vezes superior ao dos formados no setor privado de ensino jurídico (ver Gráfico 31). Além disso, entre as dez IES com melhor desempenho na somatória dos seis exames (2008/2009), todas as seis IES públicas do estado estão listadas, ocupando as cinco primeiras posições (ver Tabela 3). Quando o tipo de mantenedora da IES responsável pela formação do inscrito no exame é mais detalhado (ver Gráfico 32), a diferenciação do ensino jurídico paranaense é mais claramente identificável. No conjunto, dentro do setor público, os egressos da UFPR têm um desempenho um pouco superior ao das IES estaduais. No setor privado, o conjunto dos inscritos que foram formados em IES confessionais



Ao ser analisada a distinção entre o tipo de organização acadêmica da IES, apesar de menos acentuada, também há diferenciação no desempenho dos inscritos no Exame de Ordem. No conjunto, os egressos de faculdades têm um desempenho inferior ao dos que cursaram Centros Universitários e Universidades (ver Gráfico 33). Além disso, como um último aspecto comparado, aqueles que se formaram em IES situadas em Curitiba possuem, conjuntamente, um desempenho superior aos inscritos que concluíram seus estudos em estabelecimentos de ensino do interior do Paraná (ver Gráfico 34). O ano de instalação da IES também explica o desempenho conjunto no exame. IES instaladas antes da década de noventa fornecem egressos que possuem o dobro do desempenho conjunto dos inscritos que se formaram em IES criadas após a década de noventa. Essa diferenciação no desempenho do exame da OAB reflete as variáveis tipicamente relacionadas à massificação do ensino jurídico. Contudo, a variável mais relevante para prever o desempenho conjunto dos inscritos na prova é o tipo de mantenedora da IES em que os inscritos foram formados.

Em geral, os resultados da Seccional da OAB/PR são muito próximos dos resultados nacionais do Exame unificado de Ordem em 2008 e 2009. Os índices de aprovação são semelhantes, como é semelhante uma possível tendência à queda do índice geral de aprovação. Com uma série histórica tão curta, dois anos, seria impreciso afirmar que a aprovação é declinante. Entretanto, como no caso da seccional paranaense, uma queda de 10% de aprovados de um ano

para o outro parece indicar que uma das duas hipóteses seguintes, ou as duas associadas, tenha ocorrido: o exame de 2009 exigiu mais conhecimento jurídico em relação ao ano anterior e/ou a formação jurídica média dos inscritos em 2009 diminuiu significativamente em relação aqueles que realizaram o exame em 2008. Somente uma análise dos dados desagregados de uma série histórica mais ampla do exame e a avaliação do conteúdo das provas de cada ano da mesma série permitiriam responder conclusivamente a essa questão. De qualquer forma, é provável que a redução do índice de aprovação indique uma tendência relacionada à massificação do ensino jurídico na última década.<sup>22</sup>

Outra forma de comparação com os índices de aprovação do Exame de Ordem da Seccional da OAB/PR seria verificar sua semelhança com os resultados de provas de admissão correlatas aplicadas em outros países. Conforme apresentado na introdução dessa análise, no início da década passada os índices de inscrição na Ordem dos Advogados (OA) em Portugal, após o estágio e o exame obrigatórios, estava em torno de 80% (CAETANO, 2004, p. 97). Índice muito superior ao da OAB/PR em 2008/2009, porém, mais próximos dos divulgados pela OAB/RS para o ingresso profissional, em 2001, na sua seccional (47,8%).<sup>23</sup>

A fonte de dados mais ampla sobre índices de aprovação em exames de admissão à advocacia é disponibilizada pela ABA (*American BAR Association*) e pela NCBE (*National Conference of Bar Examiners*) para os EUA. Em 2009, segundo dados da NCBE, 68% dos inscritos no *Bar Examination* foram aprovados, um índice quase três vezes superior ao relatado pelo OAB/CF para os exames unificados da OAB no mesmo ano. Quando os dados do *Bar Examination* de 2009 são segmentados, algumas semelhanças podem ser encontradas com o caso brasileiro: 1) dentre os inscritos que cursaram *ABA-Approved Law School*, faculdades aprovadas pela ABA (*200 Law Schools americanas*), o índice de aprovação foi de 74%; 2) para os que se formaram em *Non-ABA-*

---

<sup>22</sup> Informações disponibilizadas publicamente pela Seccional da OAB/RS, em seu site, contendo uma série histórica de toda a década passada sobre o desempenho dos inscritos no Exame da Ordem indicam que há uma tendência de redução dos índices de aprovação. No início da década, em 2001, quase metade dos inscritos no RS foram aprovados (47,8%). Em 2009, somente um quinto dos inscritos foi aprovado no exame (19,8%). A queda foi contínua, com uma média de decréscimo da aprovação de 3,5% ao ano.

<sup>23</sup> Não foi possível obter informações públicas e oficiais sobre os índices de aprovação no exame da OA (Portugal). Entretanto, como a preocupação com a massificação do ensino jurídico naquele país é muito similar ao presente no Brasil, em 2009, o Conselho Geral da Ordem dos Advogados portuguesa introduziu uma nova exigência ao ingresso na profissão de advogado: um exame de acesso ao estágio obrigatório de 24 meses após a conclusão do curso. Notícias públicas em órgãos de mídia relatam que o índice de aprovação nesse exame aproximava-se de 20%, índice muito semelhante à aprovação no Exame de Ordem da OAB em 2009. Não é possível confirmar oficialmente esse dado. Além disso, conforme divulgado pela seccional da OAB/PA, o exame português de acesso ao estágio foi declarado inconstitucional pelo Tribunal Constitucional (TC) em janeiro de 2011 e, possivelmente, não será repetido.

*Approved Law School*, cursos não aprovadas pela ABA, somente 25% dos inscritos no exame foram aprovados; 3) os inscritos pela primeira vez no exame (*ABA First-Timers*) tiveram um índice de 83% de aprovação, enquanto somente 38% daqueles que repetiam o exame (*ABA Repeaters*) foram aprovados. Faculdades de Direito não recomendadas pela ABA e *Repeaters* apresentam índices semelhantes aos divulgados pela OAB, enquanto as faculdades aprovadas pela ABA possuem índices de aprovação muito mais elevados e semelhantes, em média, aos obtidos pelos cursos mais conceituados de Direito, sobretudo os mantidos por IES públicas.

Por fim, é possível estabelecer uma correlação estatística entre os índices de aprovação conjunta dos inscritos por IES do Paraná no Exame de Ordem com os instrumentos de avaliação do Ministério da Educação (Enade e CPC) para os cursos de Direito dessas mesmas IES.<sup>24</sup> O teste estatístico demonstra que há uma correlação positiva e significativa entre a avaliação oficial e o exame de ingresso na OAB, para os dados de 2009.<sup>25</sup> Ambos variam, estatisticamente, na mesma direção. Isto é, em termos probabilísticos, quanto mais elevada é a avaliação do curso de Direito de uma IES, maior a expectativa de que o índice de aprovação conjunto de seus egressos no exame da OAB siga no mesmo sentido e também seja, relativamente, mais elevado. E vice versa, quanto mais baixa a avaliação do curso (no Enade e CPC), há uma grande expectativa de que menos elevado, relativamente, será o desempenho conjunto dos egressos de uma determinada IES. Desta forma, os resultados do exame da OAB podem ser também utilizados como mais um indicador para a avaliação do ensino jurídico nas instituições de ensino superior que mantêm cursos de Direito em funcionamento.

## 8. Referências

<sup>24</sup> O Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. O CPC (Conceito Preliminar de Curso) é composto a partir dos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas.

<sup>25</sup> O teste estatístico para medir a correlação entre a avaliação do MEC (Enade e CPC, 2009) e o índice de aprovação conjunto por IES no Exame unificado de Ordem da OAB (2009) foi o coeficiente de correlação do momento do produto Pearson ( $r$ , um índice situado entre -1,0 e 1,0 que reflete a extensão de uma relação linear entre dois conjuntos de dados). A correlação entre os indicadores resultou nos seguintes resultados: 1) um  $r = 0,211$  para a correlação entre o Enade e o exame da OAB; 2) um  $r = 0,537$  para a correlação entre o Enade e o exame da OAB, excluída o resultado da UFPR (relevante, porque a nota da UFPR no Enade, em 2009, foi "1", em virtude do boicote ao exame); 3) um  $r = 0,439$  para a correlação entre o CPC e o exame da OAB. Isto significa que há uma correlação positiva entre os indicadores do MEC e o desempenho conjunto no exame da OAB atribuídos as IES do Paraná, em 2009.

ABA. American BAR Association. **ABA-Approved Law Schools.** USA: 2011(<http://www.americanbar.org> - acesso em junho/2011).

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado.** Brasília : INEP, 2008.

BLS. Bureau of Labor Statistics. United States Department of Labour. **Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition.** USA: 2011. (<http://www.bls.gov> - acesso em junho/2011).

CAETANO, A. (Coord.). **Inquérito aos advogados portugueses - uma profissão em mudança.** Lisboa: Revista da Ordem dos Advogados, 2004. França: 2010 (- acesso em julho/2011).

CNBF. Conseil National des Barreaux Français. **Regards Sur la Demographie des Avocats.** França: 2010 (<http://www.cnb.avocat.fr/> - acesso em julho/2011).

CEPEJ. Commission européenne pour l'efficacité de la justice. Conseil de l'Europe. **Systèmes judiciaires européens - Edition 2010 (données 2008): Efficacité et qualité de la justice.** França: 2010 ([http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/cepej/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/cepej/default_FR.asp?) - acesso em julho/2011).

CGAE. Consejo General de la Abogacia Española. **Censo de abogados por Colegio (actualizado diciembre de 2010).** Espanha: 2010. (<http://www.cgae.es> - acesso em julho/2011).

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números.** Brasil: 2011. (<http://www.cnj.jus.br> - acesso em julho/2011).

CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. **Portal da Transparência.** Brasil: 2011. (<http://www.cnmp.gov.br> - acesso em julho/2011).

CORBUCCI, P. R. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação.** Brasília, IPEA, março de 2002.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 88, out. 2004 p. 795-817,.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa,** n. 101, jul. 1997, p. 20-49.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

DEPARTMENT of Job & Family Services. Ohio State. **Ohio Labor Market Information.** USA: 2011. (<http://jfs.ohio.gov/> - acesso em julho/2011).

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.

**Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

ELSTER, J. **Peças e engrenagens das Ciências Sociais**. RJ: Relume Dumará, 1994, cap. XV.

E-MEC. Ministério da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Brasil: 2011 (<http://emec.mec.gov.br/> acesso em julho/2011).

GPEARI/MCTES. Gabinete de Planejamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Estatísticas – Ensino Superior**. Portugal: 2011. (<http://www.gpeari.mctes.pt> – acesso em julho/2011).

IES. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. U. S. Department of Education. **Digest of Education Statistics**. USA: 2011. ([www.nces.ed.gov](http://www.nces.ed.gov) - acesso em maio/2011).

IMMERGUT, Ellen. The Theoretical Core of the New Institutionalism. **Politics & Society**, 1998 26: 5-34.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Estadística de la Enseñanza Universitaria en España**. Espanha: 2011. ([www.ine.es](http://www.ine.es) - acesso em maio/2011).

INE. Instituto Nacional de Estatísticas. **Dados Estatísticos: educação, formação e aprendizagem**. Portugal: 2011. ([www.ine.pt](http://www.ine.pt) - acesso em maio/2011).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Microdados Censo da Educação Superior 1995-2009**. Brasil: 2011. ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) - acesso em maio/2011).

MACEDO, A. R. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.13, no.47, Rio de Janeiro, Jan./Junho 2005.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n.1 Jan./Mar. 2000, p. 41-60.

MOTTA, M. Quem são, como trabalham e o que pensam os advogados portugueses. In.: CAETANO, A. (Coord.). **Inquérito aos advogados portugueses - uma profissão em mudança**. Lisboa: Revista da Ordem dos Advogados, 2004.

NCBE. National Conference of Bar Examiners. American BAR Association. **Bar Examination and Admission Statistics - 2009 Statistics**. USA: 2011(<http://www.ncbex.org/bar-admissions/stats/> - acesso em junho/2011).

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **RAP**, Rio de Janeiro,

Edição Especial Comemorativa, 103-47, 2007.

OA. Ordem dos Advogados. **Inquérito aos Advogados Portugueses**. Portugal: 2003. (<http://www.ao.pt> – acesso em julho/2011).

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. Brasil: 2011. (<http://www.oab.org.br> – diversos acessos entre maio e julho/2011).

OAB/DF. Ordem dos Advogados do Brasil. Seccional Distrito Federal. Brasil: 2011. (<http://www.oabdf.org.br> – acesso em julho/2011).

OAB/PR. Ordem dos Advogados do Brasil. Seccional Paraná. Brasil: 2011. (<http://www.oabpr.com.br/> – acesso em julho/2011).

OAB/RJ. Ordem dos Advogados do Brasil. Seccional Rio de Janeiro. Brasil: 2011. (<http://www.oab-rj.org.br/> – acesso em julho/2011).

OAB/RS. Ordem dos Advogados do Brasil. Seccional Rio Grande do Sul. Brasil: 2011. (<http://www.oabrs.org.br> – acesso em julho/2011).

PINTO, A. M. A advocacia de língua portuguesa representa um quarto a nível mundial. (Entrevista). **África Today**, Angola, 2011 (<http://www.africatoday.co.ao/pt/edicao-impressa/5794-advocacia-lngua-portuguesa-representa-quarto-nvel-mundial.html> - acesso em julho de 2011).

SCHWARTZMAN, J. e SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. RJ: relatório BNDES, 2002.

TOMIO, F. R. L. Comentários sobre a abordagem neoinstitucionalista. **Revista Salamanca**, v. 1, p. 17-21, 2002.

TSEBELIS, George. **Jogos ocultos: escolha racional no campo da política comparada**. São Paulo: Edusp, 1998.

## 9. Apêndices

**Tabela A.1 – Cursos, Matrículas e Alunos Concluintes em Direito (1997-2009)**

Países/Dados	1997(1)	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
CURSOS													
Brasil	280	322	362	442	505	599	704	790	861	971	1.051	1080	1.096
EUA ( <i>Undergraduate</i> )	495	508	517	525	524	540	669	655	680	695	712	720	705
EUA ( <i>Law School</i> )	184	185	188	190	192	192	194	195	198	197	200	200	204
Portugal	18	20	20	21	22	22	21	21	20	20	20	19	17
Paraná-PR	17	20	23	33	42	47	55	62	72	75	83	83	84
MATRÍCULAS													
Brasil	265.005	292.728	328.782	370.335	414.519	463.135	508.424	533.317	565.705	589.351	613.950	638.741	651.600
EUA ( <i>Undergraduate</i> )	494.000	-	-	186.000	-	-	-	120.000	-	-	-	162.000	-
EUA ( <i>Law School</i> )	142.000	-	-	132.000	-	-	-	153.000	-	-	-	170.000	-
Espanha	-	-	180.818	171.191	155.830	141.136	128.294	117.317	107.585	102.116	97.980	95.411	91.981
Portugal	22.690	21.936	21.279	20.508	18.791	17.630	16.611	15.925	14.839	14.148	14.140	13.163	12.631
Paraná-PR	11.088	12.492	13.715	17.277	19.859	25.780	30.463	33.226	37.120	35.858	37.011	38.156	39.953
CONCLUINTES <sup>(2)</sup>													
Brasil	31.976	35.433	40.693	41.857	48.270	53.908	64.413	67.238	73.323	79.181	82.830	85.072	87.523
EUA ( <i>Undergraduate</i> )	-	9.890	9.133	8.842	8.119	7.815	8.412	9.466	9.885	10.509	10.391	9.465	9.062
EUA ( <i>Law School</i> )	40.079	39.331	39.167	38.152	37.904	38.981	39.067	40.209	43.423	43.440	43.486	43.769	44.045
Espanha	-	-	19.315	18.391	16.316	15.632	14.447	13.229	11.600	12.139	9.767	9.409	9.061
Portugal	2.279	2.399	2.428	2.387	2.460	2.342	2.352	2.032	1.914	1.780	2.218	2.213	2.029
Paraná-PR	1.257	1.393	1.905	2.151	2.299	2.754	3.120	3.714	4.790	6.059	5.430	5.366	6.113

Fontes: INEP (Brasil), IES (EUA), INE (Portugal), GPEAR/MCTES (Portugal), INE (Espanha).

<sup>(1)</sup> Os dados para matrículas nos EUA de 1997 se referem ao ano de 1996.

<sup>(2)</sup> A quantidade de concluintes de Undergraduates nos EUA refere-se aos Associate's degrees conferred by degree-granting institutions, geralmente em cursos de dois anos. A grande discrepância entre matrículas e concluintes deve-se ao fato que muitos estudantes continuam seus estudos sem ter conferido o Associate's degree.

**Tabela A.2 – Cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas, Candidatos e Ingressos por Área (Brasil, 2000-09)**

Áreas/CURSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Formação de professor e ciências da educação	3.410	3.809	4.675	5.295	5.977	6.397	6.548	6.403	6.242	6.361
Comércio e administração	1.644	1.947	2.234	2.635	3.092	3.645	4.103	4.383	4.839	6.277
Saúde	1.047	1.216	1.463	1.663	1.895	2.086	2.355	2.601	2.797	3.074
Computação	623	773	940	1.116	1.288	1.453	1.528	1.714	1.790	1.870
Engenharia e profissões correlatas	534	602	690	769	885	983	1.102	1.262	1.468	1.792
Direito	442	505	599	704	790	861	971	1.051	1.080	1.096
Outras	2.885	3.306	3.802	4.276	4.722	4.985	5.496	6.076	6.508	7.647
Total	10.585	12.158	14.403	16.458	18.649	20.410	22.103	23.490	24.724	28.117
Áreas/MATRÍCULAS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	497.690	571.030	670.954	767.193	841.004	917.064	994.130	1.049.691	1.134.306	1.256.609
Saúde	299.934	337.867	396.117	452.011	520.380	580.300	646.236	700.147	727.689	746.755
Formação de professor e ciências da educação	584.664	653.813	757.890	838.102	858.943	904.201	892.803	860.513	825.254	742.898
Direito	370.335	414.519	463.135	508.424	533.317	565.705	589.351	613.950	638.741	651.600
Engenharia e profissões correlatas	137.794	154.371	174.923	192.436	206.599	227.204	248.954	275.885	310.983	343.669
Computação	127.118	144.339	166.162	185.513	192.431	210.276	219.853	242.492	256.882	252.896
Outras	676.710	754.815	850.732	943.343	1.011.059	1.048.406	1.085.319	1.137.703	1.186.201	1.152.484
Total	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	4.880.381	5.080.056	5.146.911
Áreas/CONCLUINTES	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	55.680	67.291	79.936	90.868	118.663	145.905	161.687	160.785	186.062	225.418
Formação de professor e ciências da educação	82.058	109.048	134.204	144.735	182.199	199.392	173.759	171.806	168.983	148.731
Saúde	39.222	47.983	56.180	65.808	72.590	84.575	96.161	106.157	118.657	127.321
Direito	41.857	48.270	53.908	64.413	67.238	73.323	79.181	82.830	85.072	87.523
Computação	15.555	16.593	18.220	20.098	25.153	29.834	31.090	32.725	33.691	38.039
Engenharia e profissões correlatas	12.531	13.818	15.813	17.501	19.280	22.302	26.238	29.635	29.272	33.906
Outras	77.831	92.985	107.999	124.800	141.494	162.527	168.713	172.861	178.581	174.312
Total	324.734	395.988	466.260	528.223	626.617	717.858	736.829	756.799	800.318	835.250
Áreas/CANDIDATOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	538.027	469.724	590.525	555.362	604.939	709.589	808.885	900.092	1.032.663	1.386.568
Saúde	808.182	737.040	891.179	905.915	975.429	957.496	961.955	1.022.924	1.049.519	1.113.445
Formação de professor e ciências da educação	668.812	556.330	672.068	658.504	685.495	713.251	678.997	646.577	616.560	732.733
Direito	609.690	578.071	637.742	624.963	586.648	553.703	562.067	557.547	594.157	558.704
Engenharia e profissões correlatas	218.718	223.199	285.865	242.250	251.312	270.466	299.569	313.014	405.178	483.727
Computação	200.191	234.283	251.464	245.084	251.268	256.813	256.383	290.068	292.885	342.252

Áreas/CURSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Outras	996.290	934.978	1.072.492	1.066.224	1.114.340	1.104.252	1.145.581	1.136.591	1.271.547	1.641.378
Total	4.039.910	3.733.625	4.401.335	4.298.302	4.469.431	4.565.570	4.713.437	4.866.813	5.262.509	6.258.807
Áreas/VAGAS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	249.069	224.240	277.759	325.732	400.859	455.486	554.195	666.349	723.533	904.595
Formação de professor e ciências da educação	278.815	251.218	311.839	329.615	374.328	415.755	439.470	438.523	446.067	523.476
Saúde	118.147	133.866	170.104	202.191	256.964	286.377	311.916	357.771	386.251	396.055
Direito	133.272	144.635	175.418	196.673	218.175	212.421	227.051	241.184	240.077	224.322
Computação	75.311	85.298	107.515	126.263	152.734	158.516	167.385	194.783	201.001	221.453
Engenharia e profissões correlatas	58.190	58.129	68.054	74.947	93.367	103.732	121.907	140.530	174.746	220.604
Outras	303.483	281.415	346.489	390.928	441.940	455.134	496.166	574.422	629.002	701.684
Total	1.216.287	1.178.801	1.457.178	1.646.349	1.938.367	2.087.421	2.318.090	2.613.562	2.800.677	3.192.189
Áreas/INGRESSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	203.297	175.297	201.781	219.628	242.231	287.899	342.754	384.897	435.059	472.128
Formação de professor e ciências da educação	238.253	199.142	234.443	236.140	243.430	261.179	249.393	242.106	229.628	240.782
Saúde	105.301	116.309	143.937	170.112	197.436	210.114	222.330	235.019	236.086	226.271
Direito	133.686	144.239	165.960	187.081	198.914	195.299	206.594	212.604	214.938	188.410
Engenharia e profissões correlatas	48.651	47.074	54.905	56.879	61.691	68.457	76.999	92.366	115.231	123.082
Computação	59.009	69.381	78.781	84.718	86.485	93.500	97.060	110.981	111.353	104.590
Outras	247.553	229.428	256.816	280.060	293.657	292.788	312.173	343.025	362.185	393.356
Total	1.035.750	980.870	1.136.623	1.234.618	1.323.844	1.409.236	1.507.303	1.620.998	1.704.480	1.748.619

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.3 – Cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas, Candidatos e Ingressos por Área (PR-Paraná, 2000-09)**

Áreas/CURSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	144	182	209	244	255	298	325	350	391	510
Formação de professor e ciências da educação	193	231	251	302	302	345	373	390	376	387
Saúde	95	118	138	147	163	167	186	200	207	228
Computação	56	67	82	89	98	109	115	131	137	137
Engenharia e profissões correlatas	46	49	49	61	75	82	87	108	118	130
Direito	33	42	47	55	62	72	75	83	83	84
Outras	250	289	338	367	402	421	453	495	519	568
Total	817	978	1.114	1.265	1.357	1.494	1.614	1.757	1.831	2.044
Áreas/MATRÍCULAS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	41.683	47.324	56.515	66.196	71.484	75.706	76.569	76.401	80.013	80.024
Formação de professor e ciências da educação	39.721	44.240	46.547	49.084	48.343	55.211	52.629	49.437	49.127	45.772
Saúde	20.350	23.493	27.834	32.527	37.218	38.385	39.713	41.361	42.800	41.733
Direito	17.277	19.859	25.780	30.463	33.226	37.120	35.858	37.011	38.156	39.953
Engenharia e profissões correlatas	8.885	9.874	11.547	13.957	14.348	16.261	17.875	19.848	21.651	21.622
Computação	8.939	9.330	10.430	12.029	12.169	13.125	12.725	13.896	15.016	14.730
Outras	49.258	54.262	60.071	68.458	75.230	76.290	76.479	78.542	82.978	82.965
Total	186.113	208.382	238.724	272.714	292.018	312.098	311.848	316.496	329.741	326.799
Áreas/CONCLUINTEs	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	4.637	5.866	7.377	9.168	11.236	13.901	14.023	13.367	14.815	15.599
Formação de professor e ciências da educação	6.372	9.043	9.366	9.814	9.682	11.277	10.295	10.123	10.495	10.195
Saúde	2.561	3.814	4.711	5.785	5.957	7.223	7.100	7.481	8.004	8.469
Direito	2.151	2.299	2.754	3.120	3.714	4.790	6.059	5.430	5.366	6.113
Engenharia e profissões correlatas	618	663	953	1.272	1.215	1.707	1.838	2.039	2.323	2.744
Computação	1.223	1.306	1.447	1.684	1.893	1.995	2.131	2.015	2.467	2.075
Outras	5.151	7.576	8.689	10.347	11.986	12.493	13.094	12.840	13.947	15.345
Total	22.713	30.567	35.297	41.190	45.683	53.386	54.540	53.295	57.417	60.540
Áreas/CANDIDATOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	46.417	36.572	38.648	41.076	41.001	47.550	55.678	61.063	67.015	79.308
Saúde	57.263	51.038	57.136	55.374	64.301	57.370	61.324	64.622	61.269	69.095
Formação de professor e ciências da educação	47.595	40.327	42.221	37.909	38.852	39.427	33.668	38.030	39.017	40.532

Áreas/CURSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Direito	42.962	43.706	43.597	43.076	37.791	37.905	35.378	39.358	37.825	38.378
Engenharia e profissões correlatas	17.838	15.219	18.986	14.528	15.580	18.529	20.764	26.383	26.950	33.064
Computação	13.375	15.556	18.829	16.165	14.739	14.283	14.696	16.800	17.161	19.216
Outras	77.169	68.357	78.226	75.656	78.577	77.167	78.784	87.082	85.653	104.222
Total	302.619	270.775	297.643	283.784	290.841	292.231	300.292	333.338	334.890	383.815
Áreas/VAGAS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	20.020	14.600	19.937	24.216	25.338	32.123	40.824	45.501	48.498	60.607
Formação de professor e ciências da educação	17.065	14.449	17.277	21.678	21.647	23.296	24.067	26.138	25.171	31.130
Saúde	9.760	10.209	13.194	14.810	16.434	15.946	17.263	19.298	18.724	21.274
Direito	5.949	7.280	11.428	13.158	13.163	12.279	12.285	13.724	13.065	12.864
Computação	4.685	5.285	6.897	7.447	7.878	9.266	9.445	10.398	10.216	12.073
Engenharia e profissões correlatas	4.025	3.701	4.357	4.579	4.949	6.023	6.526	7.719	8.797	10.754
Outras	22.294	18.517	24.431	26.749	28.164	30.909	31.331	34.355	35.250	44.956
Total	83.798	74.041	97.521	112.637	117.573	129.842	141.741	157.133	159.721	193.658
Áreas/INGRESSOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Comércio e administração	17.722	11.845	14.430	15.231	15.383	19.748	21.641	23.448	26.820	29.520
Formação de professor e ciências da educação	15.045	11.651	12.331	13.032	12.596	14.287	12.901	14.615	14.855	15.897
Direito	6.374	8.282	11.779	10.084	10.868	11.593	10.901	11.748	11.373	12.510
Saúde	7.920	8.307	10.280	11.462	12.097	12.553	11.992	12.173	11.770	11.748
Engenharia e profissões correlatas	3.592	3.155	3.432	3.345	3.957	4.711	4.920	5.703	6.451	7.217
Computação	3.910	4.157	5.562	5.374	4.731	5.387	5.233	5.595	6.230	6.184
Outras	17.970	15.227	17.947	19.352	19.035	20.267	20.528	23.113	23.974	27.060
Total	72.533	62.624	75.761	77.880	78.667	88.546	88.116	96.395	101.473	110.136

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.4 – Quantidade de Cursos de Direito e de Matrículas em Cursos de Direito por UF (1997-2009)**

UF	Cursos por UF (1997-2009)										Matrículas por UF (1997-2009)															
	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
AC	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	291	299	197	227	244	372	725	989	1.214	1.439	1.696	1.690	1.477
AL	2	2	2	2	3	3	8	9	9	11	14	14	14	1.649	1.770	1.988	2.250	2.781	3.345	4.393	5.658	6.532	7.103	7.962	8.984	10.529
AM	3	3	3	5	5	9	10	10	10	10	11	10	10	1.609	1.699	2.057	2.606	3.100	3.772	4.991	5.473	5.914	6.676	7.293	7.948	7.696
AP	2	2	2	2	2	2	3	3	4	6	6	6	6	560	555	535	485	549	544	659	932	1.052	1.853	2.583	3.239	3.752
BA	4	6	7	9	12	18	21	26	31	45	55	55	3.233	3.447	3.670	4.405	6.122	8.185	10.974	13.645	16.795	20.339	24.097	28.330	30.190	
CE	3	3	3	4	6	10	11	13	15	16	17	17	3.660	3.898	4.191	4.876	5.250	6.380	8.075	9.920	13.381	14.801	16.533	17.686	19.361	
DF	4	7	9	10	10	11	13	15	15	19	21	22	5.228	5.514	7.012	8.553	10.780	13.906	16.606	18.256	21.484	25.369	28.179	29.106	30.695	
ES	5	5	5	10	11	19	23	28	28	30	33	33	3.548	4.005	4.568	5.195	6.382	7.965	10.336	11.970	12.450	13.256	13.720	13.523	13.324	
GO	10	10	12	13	13	16	17	23	25	27	37	39	7.014	6.949	7.840	9.460	11.968	16.010	19.550	21.478	23.602	25.843	26.557	27.537	28.098	
MA	2	3	3	3	4	5	9	12	12	14	16	18	1.713	1.944	2.172	2.417	3.112	4.541	6.637	6.169	7.216	7.781	8.939	9.337	10.693	
MG	37	38	42	48	50	66	82	97	106	123	132	137	22.810	25.573	28.566	30.776	34.335	38.368	44.788	53.299	60.710	64.150	68.508	74.294	77.027	
MS	9	10	11	12	14	15	18	19	19	20	21	21	3.404	4.087	4.869	5.329	6.059	6.972	8.258	9.612	9.970	11.161	11.946	12.287	12.072	
MT	6	6	8	10	12	12	16	17	19	26	28	30	3.405	4.276	5.204	6.430	6.884	8.894	9.784	10.188	10.713	12.126	13.640	14.864	13.280	
PA	6	6	7	7	7	9	9	10	12	14	15	16	3.422	3.559	3.821	4.203	4.542	4.526	5.326	5.613	6.418	7.680	8.862	10.477	11.296	
PB	5	5	5	5	6	7	8	10	12	14	16	16	2.944	3.133	3.534	3.788	3.910	4.608	5.214	5.624	6.643	7.771	9.540	11.300	12.479	
PE	5	5	5	6	8	9	12	18	22	24	26	29	6.126	6.385	6.594	6.461	7.094	9.242	11.173	13.691	15.599	17.550	17.871	19.766	21.632	
PI	5	5	6	8	8	12	17	18	20	24	25	25	937	1.146	1.179	2.083	3.316	3.795	5.204	5.986	6.954	8.145	9.514	10.552	11.827	
PR	17	20	23	33	42	47	55	62	72	75	83	83	11.088	12.492	13.715	17.277	19.859	25.780	30.463	33.226	37.120	35.858	37.011	38.156	39.953	
RJ	30	42	44	64	81	84	84	88	90	94	98	95	40.597	46.029	53.274	58.665	70.882	77.173	83.789	85.110	86.466	82.469	77.164	76.175	72.372	
RN	3	4	5	5	6	8	8	9	10	13	14	14	1.638	2.115	2.625	2.975	3.270	3.817	4.630	5.825	6.941	8.758	9.014	9.620	11.785	
RO	4	4	4	5	5	9	9	9	10	10	10	11	1.811	2.176	2.313	2.337	2.720	3.296	4.101	4.475	5.132	4.756	4.842	5.185	6.222	
RR	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	4	4	215	242	226	261	326	279	325	459	573	667	820	1.130	1.562	
RS	34	36	40	43	47	50	57	61	64	71	76	76	29.466	28.550	30.808	33.564	36.487	38.978	41.420	42.989	43.856	43.155	43.388	45.009	44.053	
SC	18	18	26	34	34	37	40	43	50	56	57	60	8.420	9.324	10.968	13.380	16.259	18.310	20.792	22.018	23.691	24.884	26.417	27.030	27.606	
SE	2	2	3	3	4	4	4	5	6	9	10	11	1.580	1.850	2.071	2.307	2.582	3.062	3.582	3.909	4.622	5.368	5.874	6.296	7.237	
SP	59	75	82	96	108	129	160	175	188	204	212	224	98.104	110.984	123.939	139.124	144.679	149.512	144.752	134.378	127.994	126.826	127.181	123.498	119.081	
TO	3	3	3	3	5	5	5	5	6	10	11	11	533	727	846	901	1.027	1.503	1.877	2.425	2.663	3.567	4.799	5.722	6.301	
Total	280	322	362	442	505	599	704	790	861	971	1.051	1.080	265.005	292.728	328.782	370.335	414.519	463.135	508.424	533.317	565.705	589.351	613.950	638.741	651.600	

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.5 – Quantidade de Ingressos e de Concluintes em Cursos de Direito por UF (1997-2009)**

UF	Ingressos por UF (1997-2009)													Concluintes por UF (1997-2009)												
	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
AC	52	42	56	60	51	177	505	380	356	371	398	380	341	64	41	53	38	4	35	35	32	24	39	342	267	197
AL	342	489	891	747	1.251	1.213	1.902	2.334	2.357	2.519	2.930	3.173	3.836	259	273	234	287	281	368	561	603	682	882	865	1.074	1.183
AM	355	366	748	1.141	1.386	1.656	1.851	2.035	1.873	2.050	2.824	2.546	3.366	174	187	207	266	369	293	288	805	711	941	979	971	824
AP	140	108	162	134	118	142	347	425	602	1.151	1.043	1.062	1.045	78	96	95	102	91	56	105	106	98	88	181	256	261
BA	1.011	1.077	1.925	1.806	2.733	4.112	4.785	6.276	7.003	8.155	9.408	10.496	8.928	532	549	655	651	804	903	882	1.059	1.696	2.621	2.773	3.119	3.895
CE	1.134	1.263	1.676	1.442	1.845	3.138	4.201	5.279	5.665	5.764	6.152	6.146	4.648	667	760	739	666	927	799	1.011	897	1.083	1.330	1.811	1.859	2.440
DF	1.604	1.715	3.372	4.327	4.498	5.740	6.360	8.786	9.811	11.104	10.938	9.538	8.638	699	888	1.018	987	901	1.016	1.595	2.134	2.852	3.231	3.326	3.986	4.527
ES	869	1.124	1.777	1.859	2.622	3.615	4.217	4.319	4.008	4.508	4.482	4.284	4.353	480	542	497	664	829	1.003	1.083	1.231	1.442	1.776	2.263	2.012	1.791
GO	1.919	1.699	4.181	4.206	5.724	7.286	8.305	8.625	8.370	9.266	8.931	9.381	9.270	1.071	1.429	1.642	1.236	876	1.235	1.990	2.396	3.016	3.447	3.679	3.635	3.218
MA	557	518	793	1.062	2.780	2.879	2.391	2.411	2.779	2.801	3.171	3.088	3.438	170	216	267	321	350	341	419	457	579	1.052	984	1.009	1.078
MG	6.670	7.948	10.586	9.261	9.712	12.595	17.387	21.700	22.172	22.918	24.045	25.786	20.676	3.013	3.171	3.164	3.833	4.513	5.129	5.605	6.343	6.960	8.085	9.220	10.678	10.451
MS	1.085	1.198	2.029	1.767	2.520	2.912	3.579	3.632	3.190	3.576	3.811	3.573	2.927	311	303	443	620	653	713	860	1.025	1.109	1.396	1.456	1.794	2.211
MT	1.446	1.477	2.296	2.558	3.345	3.747	4.247	4.104	4.322	4.727	4.720	4.392	4.255	199	258	340	537	890	973	942	1.182	1.363	1.453	1.334	1.808	1.554
PA	916	893	1.378	1.335	1.109	1.323	1.822	2.088	2.460	2.863	3.109	3.565	2.300	438	397	485	551	742	643	775	741	909	736	1.030	831	1.253
PB	871	798	1.217	1.136	1.118	1.388	1.728	2.008	2.647	3.193	4.027	3.726	3.947	476	404	512	516	342	713	778	793	723	999	1.122	1.155	1.185
PE	1.545	1.602	2.043	1.450	2.711	4.409	5.428	5.789	5.350	5.698	5.640	6.836	5.616	861	877	1.129	1.161	1.056	1.016	1.171	1.154	1.411	2.169	2.194	2.349	2.475
PI	337	397	691	1.085	1.084	1.496	1.934	2.650	2.336	2.910	3.614	3.390	2.691	106	112	142	135	358	312	1.174	475	689	894	1.027	1.298	1.131
PR	2.848	3.410	5.924	6.374	8.282	11.779	10.084	10.868	11.593	10.901	11.748	11.373	12.510	1.257	1.393	1.905	2.151	2.299	2.754	3.120	3.714	4.790	6.059	5.430	5.366	6.113
RJ	14.562	15.282	24.587	30.642	35.736	33.167	37.367	36.231	34.274	31.864	25.522	28.449	17.436	4.780	5.164	6.001	6.423	6.234	5.852	6.388	7.572	10.509	10.484	10.798	10.279	10.866
RN	682	612	1.130	1.127	829	1.533	1.584	2.542	2.577	3.366	3.179	3.108	3.016	238	243	299	309	486	339	600	833	670	999	1.096	1.345	1.822
RO	728	628	808	929	1.003	1.651	2.044	1.700	1.628	1.855	1.907	1.894	1.472	110	140	273	317	314	348	413	455	504	826	781	673	570
RR	105	29	59	80	29	51	206	206	283	249	429	373	391	61	43	23	22	26	39	32	29	39	30	31	26	145
RS	8.875	8.668	11.198	10.628	9.696	12.240	13.926	13.983	12.645	13.890	14.289	14.094	11.283	2.499	2.784	3.345	3.700	3.193	3.943	4.784	5.455	5.468	5.169	5.307	5.393	5.820
SC	2.400	2.865	4.797	5.349	4.996	5.980	6.608	7.733	7.972	8.949	9.592	9.943	8.693	1.088	1.259	1.560	1.447	1.348	1.738	2.360	2.651	3.245	3.042	3.389	3.407	3.361
SE	526	538	751	946	1.430	1.010	1.557	2.000	1.916	2.405	2.001	2.603	2.451	182	197	193	243	347	392	286	441	576	504	660	636	826
SP	31.368	41.622	56.585	41.993	37.222	40.056	42.041	39.795	35.875	37.485	42.551	39.267	39.290	12.110	13.621	15.362	14.586	19.957	22.769	26.848	24.416	21.935	20.524	20.379	19.342	17.814
TO	170	307	397	242	409	665	675	1.015	1.235	2.056	2.143	2.472	1.593	53	86	110	88	80	186	308	239	240	405	373	504	512
Total	83.117	96.675	142.057	133.686	144.239	165.960	187.081	198.914	195.299	206.594	212.604	214.938	188.410	31.976	35.433	40.693	41.857	48.270	53.908	64.413	67.238	73.323	79.181	82.830	85.072	87.523

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.6 – Quantidade de Vagas e de Candidatos em Cursos de Direito por UF (1997-2009)**

UF	Vagas por UF (1997-2009)													Candidatos por UF (1997-2009)												
	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
AC	40	40	40	40	40	160	480	320	320	320	320	330	330	1.201	1.085	949	770	1.069	2.465	4.119	2.640	3.560	4.963	2.436	3.723	3.249
AL	330	450	572	630	910	950	1.640	1.810	1.830	2.010	2.496	2.517	2.226	3.059	3.237	3.598	3.428	5.884	4.932	9.596	10.762	8.774	9.049	9.714	14.923	10.526
AM	330	330	570	1.130	1.326	1.846	2.046	3.056	3.085	3.386	3.360	3.518	2.600	5.094	3.987	4.627	7.480	7.040	34.345	14.873	12.588	12.668	14.230	15.798	11.636	8.802
AP	95	95	112	112	112	118	318	370	547	846	890	1.063	747	1.543	1.599	1.959	2.378	2.188	2.563	4.702	3.326	3.103	3.034	3.170	3.380	3.996
BA	800	876	1.162	1.610	2.296	3.773	4.284	5.194	6.460	8.314	11.013	11.068	10.515	12.355	16.480	23.333	29.982	28.694	36.567	36.948	35.886	34.001	41.864	45.836	34.712	34.010
CE	750	907	930	1.070	1.200	2.338	2.600	2.705	3.141	3.333	3.474	3.434	3.140	9.884	10.742	8.203	10.196	13.088	14.658	15.973	18.595	17.535	18.262	20.513	16.968	16.615
DF	1.200	1.460	2.230	3.702	4.040	4.760	5.465	8.087	8.435	10.722	11.747	11.262	8.900	18.245	19.813	22.390	28.932	25.153	38.389	31.576	30.831	32.601	24.263	31.531	31.381	24.341
ES	765	929	1.185	1.702	2.358	3.133	4.239	5.173	4.804	4.953	4.998	5.215	4.894	9.206	8.813	9.896	11.355	14.284	16.397	13.566	14.398	11.551	13.612	12.096	12.132	14.396
GO	1.533	1.499	2.700	3.379	3.540	4.080	4.609	7.800	8.161	9.625	10.132	10.376	10.605	19.976	14.737	24.420	24.616	21.766	24.762	28.995	16.952	21.992	19.733	19.888	20.447	20.719
MA	495	495	575	975	2.635	3.160	3.160	3.409	3.168	3.632	3.920	4.081	3.019	4.973	6.686	7.852	6.931	6.096	7.403	6.821	6.288	6.328	6.337	7.859	7.048	8.974
MG	6.287	7.350	7.346	8.675	8.881	11.947	16.537	21.499	23.416	23.817	24.740	25.312	24.474	55.782	58.114	64.961	65.830	59.993	64.980	75.311	65.380	64.732	62.069	60.896	67.085	58.710
MS	935	1.055	1.455	1.750	1.990	2.150	2.680	3.113	3.100	3.410	3.750	3.690	3.158	7.859	8.693	9.308	9.443	15.061	12.185	14.157	14.213	12.818	11.275	11.103	12.141	9.345
MT	850	1.310	1.650	2.050	2.730	4.190	4.142	4.447	4.452	4.552	5.342	5.482	5.700	8.672	7.066	9.707	8.816	9.430	8.891	8.430	8.722	8.212	10.569	10.170	10.406	10.811
PA	843	842	858	1.128	915	1.040	1.390	1.570	1.813	2.150	2.420	2.597	2.657	6.871	6.643	10.372	9.981	6.625	10.503	13.631	16.072	14.584	15.324	19.032	23.215	16.971
PB	770	760	1.000	940	980	1.140	1.350	1.610	1.950	2.510	3.354	3.434	3.570	8.596	7.601	9.714	10.120	9.541	11.811	13.536	15.158	13.378	12.811	11.610	10.709	18.350
PE	1.230	1.265	1.421	1.295	2.395	2.745	3.809	5.020	5.143	5.354	6.085	6.775	6.322	13.068	12.174	13.158	12.474	16.153	15.935	14.867	15.497	16.284	15.474	17.315	20.483	19.093
PI	260	310	528	670	712	1.490	2.599	1.859	2.084	2.693	3.085	3.229	2.935	4.450	2.493	7.607	7.854	9.431	12.553	15.509	7.435	8.027	8.503	8.815	9.440	7.855
PR	2.565	3.139	4.255	5.949	7.280	11.428	13.158	13.163	12.279	12.285	13.724	13.065	12.864	34.321	37.519	48.749	42.962	43.706	43.597	43.076	37.791	37.905	35.378	39.358	37.825	38.378
RJ	14.642	17.359	21.953	32.681	37.493	38.688	35.557	35.285	30.346	27.697	26.379	25.088	21.822	60.164	52.838	56.714	87.296	96.209	60.454	56.316	53.270	58.787	53.821	40.148	64.276	58.858
RN	559	554	768	943	620	1.112	1.295	1.985	2.201	2.572	2.869	3.441	3.575	4.257	4.974	6.751	7.279	4.723	11.717	7.281	14.261	10.472	10.307	10.773	11.688	7.746
RO	580	570	580	680	690	1.408	1.390	1.505	1.500	1.500	1.760	1.940	2.411	3.799	3.844	4.778	3.634	3.810	5.971	6.569	10.005	5.818	5.828	5.638	6.059	8.159
RR	70	0	30	30	0	30	190	190	270	235	395	355	315	1.185	0	620	435	0	642	1.342	2.664	2.346	2.451	3.055	2.348	2.690
RS	5.557	7.135	7.445	8.481	8.400	11.756	12.842	14.225	12.398	12.515	12.174	12.129	11.958	32.488	33.029	34.893	30.484	26.087	31.974	34.250	27.644	23.448	26.360	23.282	23.827	20.712
SC	2.040	2.316	3.400	4.288	3.850	4.776	5.658	6.250	7.053	8.217	8.248	7.883	7.218	13.275	15.499	17.549	18.035	14.775	14.519	15.741	14.682	14.520	15.696	14.529	14.376	14.241
SE	500	500	500	500	800	800	1.000	1.200	1.236	1.574	1.630	2.050	1.990	4.823	5.345	4.573	4.149	4.618	4.101	3.926	4.137	3.917	4.380	3.979	7.216	5.567
SP	30.596	38.707	43.711	48.652	48.062	55.800	63.685	66.580	62.293	67.109	70.949	68.699	64.537	153.726	148.970	154.893	162.220	127.614	139.794	128.248	123.510	101.616	110.169	100.161	110.158	109.266
TO	150	277	254	210	380	600	550	750	936	1.720	1.930	2.044	1.840	2.848	4.855	2.718	2.610	5.033	5.634	5.604	3.941	4.726	6.305	8.842	6.555	6.324
<b>Total</b>	<b>74.772</b>	<b>90.530</b>	<b>107.230</b>	<b>133.272</b>	<b>144.635</b>	<b>175.418</b>	<b>196.673</b>	<b>218.175</b>	<b>212.421</b>	<b>227.051</b>	<b>241.184</b>	<b>240.077</b>	<b>224.322</b>	<b>501.720</b>	<b>496.836</b>	<b>564.292</b>	<b>609.690</b>	<b>578.071</b>	<b>637.742</b>	<b>624.963</b>	<b>586.648</b>	<b>553.703</b>	<b>562.067</b>	<b>557.547</b>	<b>594.157</b>	<b>558.704</b>

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.7 – Cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas, Candidatos e Ingressos por Organização Acadêmica (Paraná, 1997-09)**

CURSOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário				1	4	4	4	4	6	6	6	6	6
Faculdade	5	5	7	13	17	23	28	35	43	46	53	52	52
Universidade	12	15	16	19	21	20	23	23	23	23	24	25	26
Total	17	20	23	33	42	47	55	62	72	75	83	83	84
MATRÍCULAS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário				199	973	3.081	4.085	4.634	5.345	3.643	5.425	5.428	5.988
Faculdade	2.302	2.807	2.728	4.289	5.365	9.019	11.842	13.873	17.151	18.409	16.768	17.585	17.869
Universidade	8.786	9.685	10.987	12.789	13.521	13.680	14.536	14.719	14.624	13.806	14.818	15.143	16.096
Total	11.088	12.492	13.715	17.277	19.859	25.780	30.463	33.226	37.120	35.858	37.011	38.156	39.953
CONCLUINTES	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário					94	113	140	236	239	1.051	820	763	961
Faculdade	250	230	419	466	446	496	636	1.081	1.889	2.344	2.014	1.999	2.181
Universidade	1.007	1.163	1.486	1.685	1.759	2.145	2.344	2.397	2.662	2.664	2.596	2.604	2.971
Total	1.257	1.393	1.905	2.151	2.299	2.754	3.120	3.714	4.790	6.059	5.430	5.366	6.113
CANDIDATOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário				2.244	4.353	6.505	6.952	1.734	2.901	2.514	4.997	4.472	3.892
Faculdade		8.278	7.916	11.417	12.375	12.496	14.213	14.166	16.129	15.498	15.280	13.627	11.971
Universidade		29.241	40.833	29.301	26.978	24.596	21.911	21.891	18.875	17.366	19.081	19.726	22.515
Total		37.519	48.749	42.962	43.706	43.597	43.076	37.791	37.905	35.378	39.358	37.825	38.378
VAGAS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário				200	600	3.300	3.900	2.350	1.022	962	1.520	1.440	1.350
Faculdade		753	933	2.030	2.928	4.915	5.304	6.551	7.240	7.514	8.153	7.645	7.210
Universidade		2.386	3.322	3.719	3.752	3.213	3.954	4.262	4.017	3.809	4.051	3.980	4.304
Total		3.139	4.255	5.949	7.280	11.428	13.158	13.163	12.279	12.285	13.724	13.065	12.864
INGRESSOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Centro Universitário				200	616	3.206	803	922	1.276	1.093	1.726	1.490	1.581
Faculdade		822	1.232	2.248	3.149	4.788	4.906	5.654	6.433	6.232	6.769	6.377	6.729
Universidade		2.588	4.692	3.926	4.517	3.785	4.375	4.292	3.884	3.576	3.253	3.506	4.200
Total		3.410	5.924	6.374	8.282	11.779	10.084	10.868	11.593	10.901	11.748	11.373	12.510

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.8 – Cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas, Candidatos e Ingressos por Categoria Administrativa (Paraná, 1997-09)**

CURSOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Estadual	4	5	5	6	6	6	9	8	8	8	8	8	8
Federal	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Confessional	2	2	2	2	3	5	5	6	8	8	8	9	5
Particular	10	12	15	24	31	34	39	46	54	57	65	64	69
Total	17	20	23	33	42	47	55	62	72	75	83	83	84
<b>MATRÍCULAS</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Estadual	2.927	3.140	3.242	3.324	3.379	3.180	3.302	3.436	3.536	3.588	3.642	3.918	3.857
Federal	831	704	739	802	753	831	898	896	963	894	935	924	958
Confessional		2.384	2.361	2.527	2.642	3.244	3.760	4.100	4.889	5.031	5.566	6.119	5.597
Particular	7.330	6.264	7.373	10.624	13.085	18.525	22.503	24.794	27.732	26.345	26.868	27.195	29.541
Total	11.088	12.492	13.715	17.277	19.859	25.780	30.463	33.226	37.120	35.858	37.011	38.156	39.953
<b>CONCLUINTES</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Estadual	444	477	512	556	624	686	703	588	579	611	655	644	941
Federal	131	113	130	114	102	125	126	167	185	152	149	150	166
Confessional		387	443	442	417	466	473	306	529	871	718	885	901
Particular	682	416	820	1.039	1.156	1.477	1.818	2.653	3.497	4.425	3.908	3.687	4.105
Total	1.257	1.393	1.905	2.151	2.299	2.754	3.120	3.714	4.790	6.059	5.430	5.366	6.113
<b>CANDIDATOS</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Estadual		14.272	14.174	14.395	12.432	13.229	11.242	12.125	9.878	9.157	10.433	11.821	12.416
Federal		4.565	4.233	4.645	4.301	4.707	4.499	4.291	4.496	4.162	3.821	3.863	3.565
Confessional		4.949	4.519	4.843	4.345	4.371	3.625	4.278	4.700	3.946	4.137	4.095	3.370
Particular		13.733	25.823	19.079	22.628	21.290	23.710	17.097	18.831	18.113	20.967	18.046	19.027
Total		37.519	48.749	42.962	43.706	43.597	43.076	37.791	37.905	35.378	39.358	37.825	38.378
<b>VAGAS</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>

CURSOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Estadual		634	670	620	620	621	740	740	740	742	740	742	740
Federal		132	132	172	172	172	172	172	172	172	172	172	200
Confessional		490	490	600	800	1.370	1.242	1.701	1.705	1.664	1.810	1.909	1.380
Particular		1.883	2.963	4.557	5.688	9.265	11.004	10.550	9.662	9.707	11.002	10.242	10.544
Total		3.139	4.255	5.949	7.280	11.428	13.158	13.163	12.279	12.285	13.724	13.065	12.864
INGRESSOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Estadual		701	1.090	694	672	649	779	783	804	811	816	798	793
Federal		147	190	185	202	189	219	190	202	191	203	199	223
Confessional		481	690	683	956	1.556	1.526	1.719	1.792	1.699	1.279	1.405	1.535
Particular		2.081	3.954	4.812	6.452	9.385	7.560	8.176	8.795	8.200	9.450	8.971	9.959
Total		3.410	5.924	6.374	8.282	11.779	10.084	10.868	11.593	10.901	11.748	11.373	12.510

Fonte: INEP (Brasil).

**Tabela A.9 – IES com Cursos de Direito (Paraná), Índice de Aprovação Exame OAB/PR (2008/2009) e Avaliação MEC (2009)**

IES	INICIO	Municípios	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	CPC	ENADE	Presença OAB/PR 2008	Presença OAB/PR 2009	Aprovados OAB/PR 2008	Aprovados OAB/PR 2009	Índice Aprov. OAB/PR 2008	Índice Aprov. OAB/PR 2009
CAMPO REAL/UNICAMPO	2000	Guarapuava	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	306	276	69	38	22,5	13,8
CEI	2001	Campo Mourão	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	306	276	65	46	21,2	16,7
CESA	2007	Londrina	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
CESCAGE	1999	Ponta Grossa	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	493	533	103	54	20,9	10,1
CESPAR	1999	Maringá	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	421	489	75	42	17,8	8,6
CESUL	2000	Francisco Beltrão	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	204	233	35	31	17,2	13,3
CESUMAR	1994	Maringá	Particular (Estrito)	Centro Universitário	4	3	462	478	140	87	30,3	18,2
FACCAR	2000	Rolândia	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	228	237	34	22	14,9	9,3
FACCREI	2002	Cornélio Procópio	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	147	156	19	8	12,9	5,1
FACDOMBOSCO	2005	Cornélio Procópio	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC		7		0		0,0
FACEAR	2004	Araucária	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	23	128	10	14	43,5	10,9
FACECLA	2004	Campo Largo	Confessional	Faculdade	2	3	11	87	1	11	9,1	12,6
FACEMED	2005	Medianeira	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3		29		5		17,2
FACINTER	2004	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3		32		2		6,3
FACNOPAR	2002	Apucarana	Particular (Estrito)	Faculdade	3	4	108	110	27	11	25,0	10,0
FACULDADE ALVORADA	2007	Maringá	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC		1		0		
FACULDADE ESTÁCIO/RADIAL	2003	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	40	131	10	15	25,0	11,5
FADEP	2007	Pato Branco	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FAE	2005	Curitiba	Comunitária	Centro Universitário	3	3		34		9		26,5
FAED	2001	Dois Vizinhos	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	100	92	18	9	18,0	9,8

IES	INICIO	Municípios	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	CPC	ENADE	Presença OAB/PR 2008	Presença OAB/PR 2009	Aprovados OAB/PR 2008	Aprovados OAB/PR 2009	Índice Aprov. OAB/PR 2008	Índice Aprov. OAB/PR 2009
FAFIG	2004	Foz do Iguaçu	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FAG	2002	Cascavel	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	234	205	71	30	30,3	14,6
FAJAR	2003	Jaguariaíva	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	53	81	11	6	20,8	7,4
FAMEC	2004	São Jose dos Pinhais	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	19	129	6	16	31,6	12,4
FANEESP	2007	Araucária	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FANORPI	2007	Santo Antonio da Platina	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FAO/OPET	2005	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC	1		0		0,0	
FAP	2001	Apucarana	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	146	127	22	12	15,1	9,4
FAPAR	2006	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FAPI	2009	Pinhais	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FARESC	2003	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	25	117	5	13	20,0	11,1
FASUL	2010	Toledo	Particular (Estrito)	Faculdade	-	-						
FATEB	2005	Telêmaco Borba	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3		20		1		5,0
FCSAC	1996	Cascavel	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	470	439	126	78	26,8	17,8
FDB	2004	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	28	161	12	49	42,9	30,4
FEATI	2006	Ibaiti	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FESPRR	2007	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FG	2000	Guarapuava	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	216	194	48	22	22,2	11,3
FLP	2007	Guaratuba	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
FMD	1999	Pato Branco	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	212	220	66	26	31,1	11,8
ICES	2002	Cambe	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	63	69	9	9	14,3	13,0
ICSP	-	-	Particular (Estrito)	Faculdade			1	1	0	0	0,0	0,0

IES	INICIO	Municípios	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	CPC	ENADE	Presença OAB/PR 2008	Presença OAB/PR 2009	Aprovados OAB/PR 2008	Aprovados OAB/PR 2009	Índice Aprov. OAB/PR 2008	Índice Aprov. OAB/PR 2009
IECP	-	-	Particular (Estrito)	Faculdade			3	1	1	0	33,3	0,0
IESFI	2003	Foz do Iguaçu	Particular (Estrito)	Faculdade	3	4	54	76	6	7	11,1	9,2
IFIEC	-	-	Particular (Estrito)	Faculdade			2	2	0	0	0,0	0,0
ISEPE RONDON	2007	Mal. Candido Rondon	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
ISULPAR	2005	Paranaguá	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3		18		4		22,2
NOBEL	1999	Maringá	Particular (Estrito)	Faculdade			294	192	61	11	20,7	5,7
PUCPR	1957	Curitiba, Londrina, Maringá e São José dos Pinhais	Confessional	Universidade	4	4	1512	1770	626	543	41,4	30,7
SECAL	2008	Ponta Grossa	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC						
UCP	2002	Pitanga	Particular (Estrito)	Faculdade	3	2	106	87	16	3	15,1	3,4
UDC	2002	Foz do Iguaçu	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	180	240	49	33	27,2	13,8
UEL	1958	Londrina	Estadual	Universidade	4	5	310	376	205	207	66,1	55,1
UEM	1966	Maringá	Estadual	Universidade	4	4	250	243	173	146	69,2	60,1
UENP/FUNDINOP	1968	Jacarezinho	Estadual	Universidade	-	-	70	109	41	65	58,6	59,6
UEPG	1958	Ponta Grossa	Estadual	Universidade	4	4	279	257	148	94	53,0	36,6
UFPR	1912	Curitiba	Federal	Universidade	3	1	235	200	182	148	77,4	74,0
UMP/FACULDADE PITÁGORAS	2001	Londrina	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	332	385	66	49	19,9	12,7
UNIANDRADE	2001	Curitiba	Particular (Estrito)	Centro Universitário	3	2	740	493	124	37	16,8	7,5
UNIÃO	2004	Ponta Grossa	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3		96		12		12,5
UNIBRASIL	2000	Curitiba	Particular (Estrito)	Faculdade	4	3	570	512	219	158	38,4	30,9
UNICS/IFPR	2005	Palmas	Comunitária/Federal	Centro Universitário	2	2		36		4		11,1

IES	INICIO	Municípios	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	CPC	ENADE	Presença OAB/PR 2008	Presença OAB/PR 2009	Aprovados OAB/PR 2008	Aprovados OAB/PR 2009	Índice Aprov. OAB/PR 2008	Índice Aprov. OAB/PR 2009
UNICURITIBA	1950	Curitiba	Particular (Estrito)	Centro Universitário	3	3	1099	1161	574	485	52,2	41,8
UNIFAMMA	2005	Maringá	Particular (Estrito)	Faculdade	SC	SC		1		0		0,0
UNIFIL	2001	Londrina	Particular (Estrito)	Centro Universitário	3	3	371	380	83	58	22,4	15,3
UNIFOZ	1993	Foz Do Iguaçu	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	363	305	114	54	31,4	17,7
UNIGUAÇU	2005	União da Vitoria	Particular (Estrito)	Faculdade	4	4		25		2		8,0
UNINORTE	2002	Londrina	Particular (Estrito)	Faculdade	3	3	42	87	2	5	4,8	5,7
UNIOESTE	2002	Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Mal. Cândido Rondon	Estadual	Universidade	4	4	92	112	57	48	62,0	42,9
UNIPAR	1980	Cascavel, Cianorte, Francisco Beltrão, Guaíra, Paranavaí, Toledo e Umuarama	Particular (Estrito)	Universidade	4	4	2417	2050	559	284	23,1	13,9
UNIVALE	2003	Ivaipora	Particular (Estrito)	Faculdade	2	2	60	102	4	10	6,7	9,8
UNOPAR	1998	Arapongas, Bandeirantes e Londrina	Particular (Estrito)	Universidade	3	3	949	1005	248	150	26,1	14,9
UP	2000	Curitiba	Particular (Estrito)	Universidade	3	3	371	326	175	95	47,2	29,1
UTP	1993	Curitiba	Particular (Estrito)	Universidade	2	2	917	813	281	160	30,6	19,7

Fonte: INEP, E-MEC, OAB/CF.

## III.2. AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO: EDUCAÇÃO JURÍDICA OU PRODUTIVISMO ACADÊMICO?

Luciana Pedroso Xavier<sup>1</sup>

Marília Pedroso Xavier<sup>2</sup>

SUMÁRIO: 1. Introdução; 2. Breve histórico da pós-graduação stricto sensu no Brasil e sua avaliação; 3. Panorama atual dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito; 4. Críticas frequentes à avaliação da CAPES; 5. Publish or perish: problematizando o produtivismo acadêmico; 6. Considerações finais; 7. Referências.

### 1. Introdução

A dinâmica das transformações sociais presente no mundo contemporâneo exige uma crescente atualização dos profissionais da área jurídica que, além de se manterem informados sobre as transformações legislativas e acerca das contribuições oferecidas pela doutrina, devem buscar conhecimentos específicos de sua área de atuação. Tal aprimoramento ocorre não raro no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, *locus* privilegiado de estudos de fôlego e celeiro de futuros docentes.

Verifica-se, portanto, o papel central que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito passaram a ocupar na formação dos profissionais da área jurídica, o que justifica a investigação sobre o seu modo de funcionamento. Ocorre que a avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES impacta sobremaneira sobre o desenho institucional de tais Programas de Pós-Graduação em Direito, condicionando,

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Direito das Relações Sociais pela UFPR. Professora Substituta da UFPR-SEPT e Professora da Universidade Positivo e do Centro Universitário Curitiba – UniCuritiba. Advogada. Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/PR.

<sup>2</sup> Doutoranda em Direito Civil pela USP. Mestre em Direito das Relações Sociais pela UFPR. Professora das Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil e do Centro Universitário Curitiba - UniCuritiba. Advogada. Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/PR.

inclusive, o montante de verbas que serão repassadas (e, portanto, no número de bolsas de estudo ofertadas aos discentes, entre outras coisas).

Nesse contexto, o presente artigo tem como principal objetivo a reflexão acerca da maneira pela qual os Programas de Pós-Graduação em Direito estão sendo avaliados, especialmente se tal aferição está conduzindo ao aprimoramento da educação jurídica dos estudantes ou se está gerando um produtivismo acadêmico estéril, no qual a quantidade estaria subjugando a qualidade dos trabalhos redigidos.

Inicialmente, portanto, são necessários esclarecimentos sobre como tal aferição é realizada. Para tanto, são apresentados a periodicidade e os critérios que norteiam a avaliação da CAPES. Em seguida, são expostas e debatidas as críticas mais freqüentes endereçadas a tal processo de avaliação. Em prosseguimento, é enfrentado o ponto nodal do artigo, qual seja o dilema diante do qual os pesquisadores em Direito são colocados: tendo em vista o critério de avaliação pela quantidade de trabalhos publicados, devem eles optar por publicar ideias ainda não maduras, que necessitariam maior reflexão, ou devem “publicar para não perecer”, como estratégia de sobrevivência acadêmica? Por fim, são tecidas as considerações finais, que apontam para a necessidade de ampliar tal debate no cenário acadêmico.

## **2. Breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e sua avaliação**

O termo “pós-graduação” aparece formalmente no Brasil apenas em 1940, figurando no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. A partir desse período, alguns passos significantes são dados para a consolidação desses cursos em nosso país — tais como o estabelecimento de acordos e convênios com Universidades norte-americanas —, mas é certo que contornos mais precisos só aparecem na década de sessenta (SANTOS, 2003, p. 628).

A partir de solicitação do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda (governo de Castelo Branco), ficou a encargo do professor Newton Sucupira a elaboração de um parecer regulamentando essa nova modalidade de formação acadêmica. Tal documento veio a lume em 1965, sendo aprovado pelo Conselho Federal de Educação da época.

A importância do Parecer 977/1965 é da maior grandeza, pois é a partir dele que todo

o sistema de pós-graduação no Brasil foi organizado<sup>3</sup>. A estrutura fundamental, inspirada no modelo norte-americano<sup>4</sup> vigente na época, foi cindida em duas categorias: i. *stricto sensu*, voltada para a formação de pesquisadores, e ii. *lato sensu*, orientado ao aperfeiçoamento profissional. A pós-graduação *stricto sensu*, objeto de análise desse estudo, abarca os cursos de mestrado e doutorado<sup>5</sup>.

O cenário descrito de implantação da pós-graduação, além de tardio, foi maculado por ter ocorrido durante o regime militar. Igualmente preocupante é o fato de ter sido forjado a partir de pressupostos europeus e estadunidenses sem que houvesse uma reflexão maior sobre o imperativo de adaptação às peculiaridades e às necessidades brasileiras. Esses aspectos fazem com que o país padeça, num primeiro momento, de uma dependência científico-cultural (SANTOS, 2003, p. 630 e ss).

Pode-se dizer que a partir da década de setenta há um crescimento exponencial da pós-graduação. Conforme Balbachevsky (2005, p. 281), em 1965 foram identificados 38 programas (sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado). Em 1975 este número já tinha aumentado para 578 (429 e 149, respectivamente). Na seara jurídica, os primeiros programas desse nível de ensino foram os seguintes: i. USP – 1971; ii. UFPE e PUC-RIO – 1972; iii. PUC-SP – 1973; iv. UFSC – 1974; e v. UFBA e UNB – 1975.<sup>6</sup>

Diante dessa verdadeira profusão de cursos *stricto sensu*, em 1976 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>7</sup> instituiu o primeiro processo de avaliação dos programas existentes. É certo que com o decorrer do tempo a avaliação sofreu inúmeras mudanças até chegar ao atual modelo fundado no acompanhamento anual dos cursos que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG e da realização de uma avaliação trienal.

Hodiernamente, os resultados da avaliação trienal são manifestados pela atribuição de

<sup>3</sup> No dizer da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi o Parecer Sucupira que conceituou e normatizou a pós-graduação no Brasil. Disponível em: <[http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_linhatempo&view=linhatempo&Itemid=19](http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?option=com_linhatempo&view=linhatempo&Itemid=19)>. Acesso em 13.05.2013.

<sup>4</sup> “Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas)”. (SANTOS, 2003, p. 630).

<sup>5</sup> Ressalta-se que o referido Parecer influenciou a constituição de uma matriz geradora de produção de conhecimento sustentada, preferencialmente, na área do pós-graduação das instituições de ensino público”. (GOLDANI *et al*, 2010, p. 106).

<sup>6</sup> No Paraná, cumpre destacar o pioneirismo da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, cujo programa de pós-graduação foi aprovado pela Resolução n 08/1981.

<sup>7</sup> Idealizada por Anísio Spínola Teixeira, a CAPES foi instituída em 11 de julho de 1951 pelo Decreto n.º 29741.

notas entre 1 a 7. Enquanto os graus 1 e 2 significam o descredenciamento do programa, 6 e 7 indicam que o desempenho do curso é considerado referência e possui inserção internacional. Para programas que tenham tão só o curso de mestrado a maior nota que poderá ser obtida é 5 (CAPES, 2011e, p. 6).

A avaliação da CAPES, além de aferir a qualidade dos programas, desempenha outras duas grandes funções: determinar a renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado em vigor e também nortear o repasse de verbas conforme a nota obtida na avaliação trienal.

O principal parâmetro para a avaliação dos cursos jurídicos, em linhas gerais, é o cumprimento dos objetivos idealizados pela CAPES para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, quais sejam:

- a) ensinar fundamentos teóricos e metodológicos do Direito, contemplando quer a produção bibliográfica clássica, quer contemporânea em níveis de graduação e pós-graduação; b) desenvolver com autonomia projetos de pesquisa científica; c) divulgar os resultados de pesquisa em eventos acadêmicos, em livros, capítulos de livros e em periódicos científicos devidamente qualificados; d) orientar graduandos e pós-graduandos (em níveis de mestrado e doutorado, com vistas à formação de novos pesquisadores; e) contribuir para a construção institucional de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de novos núcleos e projetos de pesquisa científica; f) divulgar conhecimento científico para públicos não-acadêmicos, visando a difusão do conhecimento e a efetiva realização do ordenamento jurídico nacional e a concretização dos direitos dos cidadãos. (CAPES, 2011b, p. 01)

Por fim, cumpre esclarecer que diferente do que muitos são levados a crer pelos mais variados apelos publicitários, os cursos chamados MBA - *Master Business Administration* não integram a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, sendo que proporcionam ao aluno tão somente um certificado de conclusão de curso, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Segundo o Ministério da Educação – MEC teríamos atualmente que: “As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA - Master Business. Com duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino - art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content&view=article)>. Acesso em 01.06.2013.

### 3. Panorama atual dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* em direito

Ciente da necessidade de ampliar o acesso da população brasileira à pós-graduação *stricto sensu* na área jurídica, a CAPES tem buscado um equilíbrio entre a expansão de cursos e a manutenção da qualidade de ensino desses. Pelo que se depreende do Documento de Área 2009, o intuito seria “evitar que esta necessária ampliação ocorra de forma descontrolada e sem fundamento, como o que, infelizmente, ocorreu durante anos com os cursos de graduação em Direito no país” (CAPES, 2011b, p. 01).

De acordo com BALBACHEVSKY (2005, p. 296-297), as razões para a expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se devem, sobretudo, a dois fatores. O primeiro deles é a de que Instituições de Ensino Superior privadas devem obrigatoriamente possuir programas de pós-graduação para poderem ser qualificadas como Universidades, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O segundo diz respeito à valorização dos profissionais egressos de pós-graduações *stricto sensu*, uma vez que “a evolução das exigências do mercado de trabalho emprestou ao mestrado um valor profissional extra-acadêmico que ele originalmente não possuía”.

Diante da valorização de tal perfil profissional no mercado de trabalho, a procura por tais cursos apresentou grande aumento. Como afirmam Martins e Carvalho (2003, p. 75), o mestrado e o doutorado em Direito propiciam remunerações consideravelmente mais elevadas aos titulados. Ironicamente, a exceção recai sobre os que atuam exclusivamente na seara acadêmica<sup>9</sup>.

Em 2006, a CAPES avaliou 68 cursos de mestrado e 27 de doutorado em Direito. A classificação final obtida pelos programas foi a seguinte: i) conceito 3 - 35 cursos; ii) conceito 4 - 19 cursos; iii) conceito 5 - 12 cursos; iv) conceito 6 - 3 cursos. Nenhum curso recebeu conceito 7 (CAPES, 2011c, p. 20).

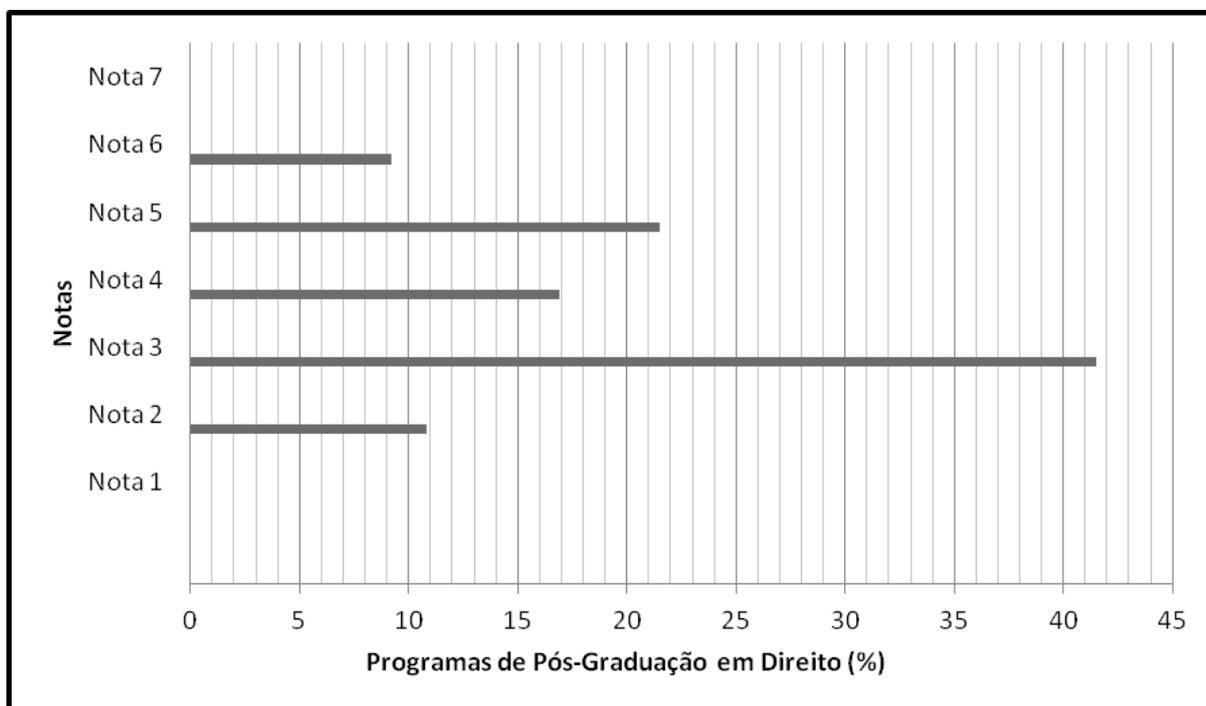
Na avaliação correspondente ao triênio 2007-2009 os resultados evidenciaram a diretriz de expansão mediante a manutenção da qualidade de ensino. Ocorreu o descredenciamento de 7 cursos (sendo 1 de doutorado), o que corresponde a cerca de 11% do total de cursos em funcionamento. Conforme demonstra o gráfico a seguir, as notas foram: i) conceito 3 - 27 cursos;

---

<sup>9</sup> Não por acaso, segundo dados aferidos em 2002, o perfil dos egressos de cursos de mestrado na área do Direito apontava para os seguintes destinos profissionais: a) 19,7% mercado acadêmico e b) 80,3% mercado não acadêmico. (BALBACHEVSKY, 2005, p. 291).

ii) conceito 4 - 11 cursos; iii) conceito 5 - 15 cursos; iv) conceito 6 - 6 cursos. Novamente, nenhum curso recebeu nota 7 (CAPES, 2011c, p. 20). Tais dados podem ser sintetizados no gráfico abaixo:

### Distribuição de Programas de Pós-Graduação em Direito por Notas da Trienal 2010



Fonte: XAVIER, 2011.

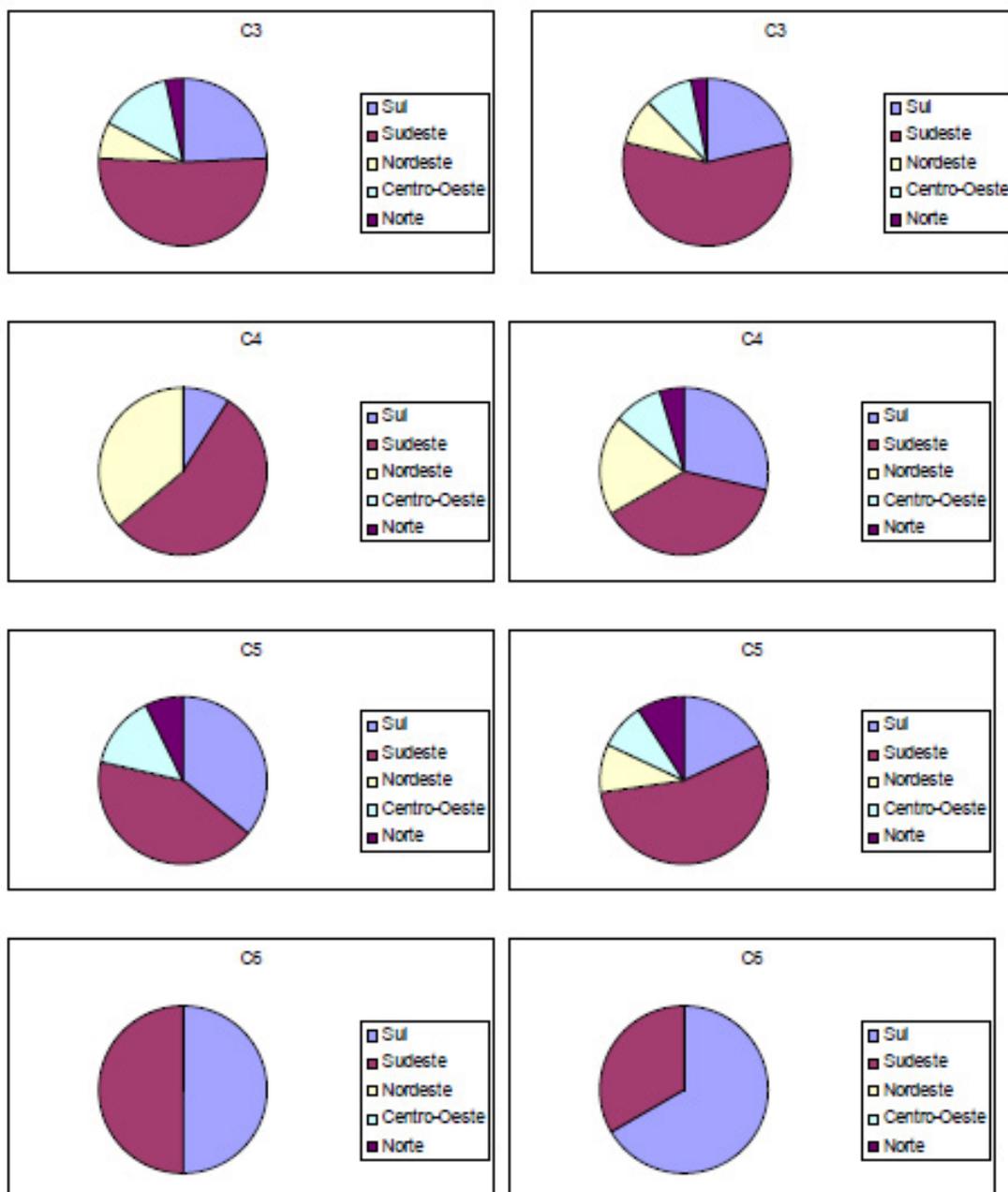
Segundo manifestação oficial dos avaliadores da CAPES, a área do Direito, “apesar de já ter um número grande de programas de pós-graduação, ainda continua em expansão” (CAPES, 2011b, p. 01). No entanto, para além da quantidade de cursos, a questão central parece ser o contingente reduzido de programas em regiões menos favorecidas do país (CAPES - Documento, 2011b, p. 01):

O Nordeste (que conta com 3 programas de doutorado), o Norte (apenas 1 programa de doutorado) e o Centro-Oeste (2 programas de doutorado, ambos no Distrito Federal). Há vários Estados sem curso de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, e há outros Estados com já elevado número de cursos (...).

Visando a redução de assimetrias educacionais no nível superior, a CAPES tem implementado diversos programas, tais como Mestrado Interinstitucional – MINTER, Doutorado Interinstitucional – DINTER, dentre outros (CAPES, 2011d, p. 80). No entanto, essas iniciativas não tem sido suficientes, conforme revelam os gráficos a seguir:

## TRIÊNIO 2007-2009

## TRIÊNIO 2004-2006



Fonte: CAPES, 2011c, p. 21.

Embora se perceba maior harmonização na avaliação de 2007-2009, é notória a concentração de programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste. Além do critério quantitativo, chama a atenção o fato de, em ambos os triênios, serem essas as únicas regiões que contemplam cursos nota 6.

Tudo isso faz com que a distribuição mais equânime de cursos seja um dos maiores desafios a serem superados no porvir. Segundo especialistas, há grande potencialidade de expansão da Área do Direito em relação a criação de mestrados e doutorados nos próximos seis e dez anos, respectivamente (ROCHA NETO, 2010, p. 76). Seria desejável, portanto, que os novos cursos auxiliem na suplantação de tal disparidade regional.

#### **4. Críticas freqüentes à avaliação da CAPES**

Antes mesmo de se apresentar as críticas mais comuns endereçadas à avaliação levada a efeito pela CAPES, caberia questionar acerca da necessidade desse próprio processo. Nesse trabalho, parte-se da premissa de que a realização de avaliações periódicas é fundamental para o contínuo aprimoramento dos programas, devendo, portanto, ser mantida.

Todavia, se a existência da avaliação é tida como um consenso (na opinião das autoras), o mesmo não se pode dizer acerca dos moldes como essa aferição é realizada<sup>10</sup>. Logo, entende-se que “avaliar é preciso”, mas é imprescindível questionar o modo como a avaliação é feita.

Uma das problematizações mais freqüentes aos processos de avaliação é o apego à critérios eminentemente formais, tais como o cumprimento de metas estritamente quantitativas. Não há a mensuração das peculiaridades de cada caso concreto, o que pode gerar distorções nos resultados. É o caso, por exemplo, dos Mestrados Interdisciplinares. Apesar de muitos cursos apresentarem excelência acadêmica, os mesmos têm recebido baixos conceitos em razão da abstração exacerbada dos critérios avaliativos, que não conseguem captar as nuances mais pormenorizadas desses programas. Como conseqüência, ao invés de se estimular a diversidade e a interdisciplinaridade, produz-se “a homogeneização e padronização”. (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011, p. 52).

A complexidade da avaliação em comento atingiu níveis tão sofisticados que, para atingir as notas desejadas, faz-se necessária a contratação de um novo perfil de profissional. E aí que entra em cena a figura do gestor acadêmico<sup>11</sup>, responsável por efetivar os ajustes necessários para que

<sup>10</sup> Fazemos nossas as palavras de Oliveira e Almeida (2011, p. 40): “Entretanto, quando se propõe o tema da avaliação, não é a necessidade ou não de avaliação que está em questão, esse parece ser um ponto de razoável consenso. No entanto, ainda há muito que caminhar quando se pretende discutir concepções de avaliação”.

<sup>11</sup> Nesse mesmo sentido, para dar conta da tarefa hercúlea de gerenciar um periódico, a Associação Médica Brasileira - AMB, em parceria com a Associação Brasileira de Editores Científicos - ABEC Brasil, requereu a criação da “Bolsa do Editor” junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (**Mudança dos critérios Qualis!**, 2011, p. 02).

o Programa de Pós-graduação alcance as metas da CAPES:

Sumariamente, dentro de um cenário de produção de conhecimento orientado para o mercado, a reestruturação dos programas de pós-graduação, no sentido de ampliar e qualificar seus resultados, necessita de um remodelamento das suas práticas gerenciais e administrativas, com a adoção de estratégias que possibilitem superar as barreiras culturais e institucionais. A transição entre os modelos de produção de conhecimento obedece a uma necessidade competitiva, em que a Ciência é compreendida como um produto e, portanto, passível de valorização. Portanto, a qualificação dos gestores e dos processos administrativos dos programas de pós-graduação são necessidades prementes para uma transição bem-sucedida. (GOLDANI et al, 2010, p. 115)

Dentre tais ajustes, até mesmo a produção acadêmica sofre impacto. Se antes os pesquisadores devotavam horas de estudo e pesquisa para, depois de longamente depuradas suas idéias, produzirem um texto e em seguida publicá-lo, os atuais critérios fazem com que ritmo de pesquisa seja apressado para que se possa lançar o maior número de artigos. Trata-se do chamado “produtivismo acadêmico”, tema que tem sido alvo de inúmeros debates, razão pela qual será abordado a seguir.

### **5. Publish or perish: crítica ao produtivismo acadêmico**

Conforme explicitado no segundo tópico do presente estudo, a nota obtida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* norteia o repasse de verbas oriundas da CAPES. A partir do momento que foi estabelecida essa vinculação, em 1996, “os ditames da produtividade e da eficiência tornaram-se dominantes”. (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011,p. 40).

A avaliação da CAPES se pauta por critérios essencialmente quantitativos<sup>12</sup>, tornando a publicação de textos uma verdadeira necessidade para docentes e discentes que desejam garantir um futuro próspero no meio universitário. A realidade dos *campi* tem se assemelhado às fábricas dominadas pelo modo de produção taylorista-fordista, nas quais houve uma verdadeira subversão da qualidade pela quantidade. Assim, “o imperativo é publicar, ainda que não se saiba bem o que deve ser publicado e nem importa se alguém lerá”(SILVA, 2009, p. 3).

O produtivismo tem acarretado muitas mudanças na estrutura das instituições de ensino, uma vez que os professores que não publicam — além de serem hostilizados pelos colegas

<sup>12</sup> “O resultado desse processo é um ranking baseado num festival de letras e números que pode confundir quem não for da área – e que freqüentemente determina a distribuição de recursos para projetos de pesquisa e programas de pós-graduação” (ESTEVES, 2011).

— não raro têm sido demitidos<sup>13</sup>. Até mesmo os alunos de mestrado e doutorado têm sido pressionados, uma vez que os prazos de defesa de dissertações e teses estão sendo drasticamente reduzidos (MEZAN, 2010).

É evidente que o ato em si de publicação é salutar, mas cabe diferenciar quando é exercido espontaneamente, fruto de cuidadosas reflexões, das hipóteses em que é feito unicamente para o cumprimento de exigências formais. A pressão imposta ao autor traz consigo o risco de termos uma realidade dominada pela “delinquência acadêmica”:

A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao *controle* burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame”.(TRAGTENBERG, 1998)

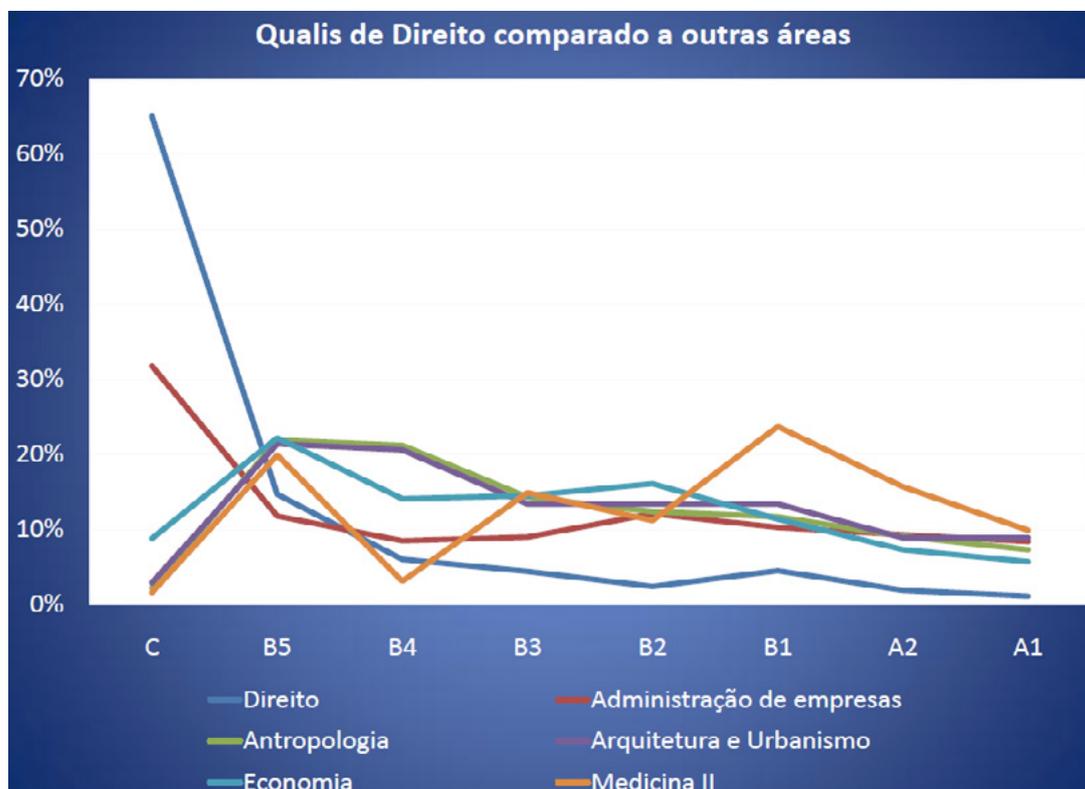
A expressão *publish or perish*— publique ou pereça— parece bem sintetizar a realidade brasileira contemporânea dos pesquisadores (GOLDANI *et al*, 2010, p. 109). Mezan (2010) apresenta a ideia de que o medo de perder o posto de trabalho ou a vaga de estudante faz com que se publiquem textos ainda imaturos. Ainda, como consequência, essa lógica darwiniana de sobrevivência gera grande desgaste emocional para os autores:

Os dados estatísticos são frios, próprios do pensamento positivista imperante que deseja quantificar tudo. Mas como quantificar a angústia, o sofrimento humano dos que estão submetidos à pressão para publicar? Como quantificar o que sente aquele que não consegue se adequar a esta exigência? Nem todos somos escritores, nem todos temos os mesmos recursos e habilidades. Nem todos querem escrever e publicar. No entanto, não publicar é uma espécie de suicídio acadêmico e a condenação à exclusão. Os números nada dizem sobre a qualidade do que é publicado. É preciso repetir: ‘Quantidade não é qualidade!’.

O produtivismo, além de gerar a precarização do trabalho do docente e do pesquisador - tendo chegado às raias do insuportável - prejudica o próprio desenvolvimento científico brasileiro. É possível identificar ao menos duas implicações severas: no âmbito filosófico, o pragmatismo; no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. O autor ainda afirma que, como consequência, a pós-graduação “virou pólo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado” (BARSOTTI, 2011, p. 589).

<sup>13</sup> “Os ‘improdutivos’ são criticados pelos próprios colegas e excluídos de programas de mestrados e atividades afins. E os envolvidos que não conseguem cumprir as metas de ‘produtividade’ exigidas são pressionados e convidados a saírem. A quantidade da produção é o cartão de visitas do profissional que é visto, e ver a si mesmo, como um intelectual”. (SILVA, 2009, p. 4)

A demanda pela produtividade representa uma dificuldade ainda maior para os estudiosos da área do Direito. Isso porque, como se pode inferir do gráfico abaixo, a maioria dos periódicos jurídicos está mal qualificada segundo avaliação do Qualis:



Fonte: GALLUPO, 2011.

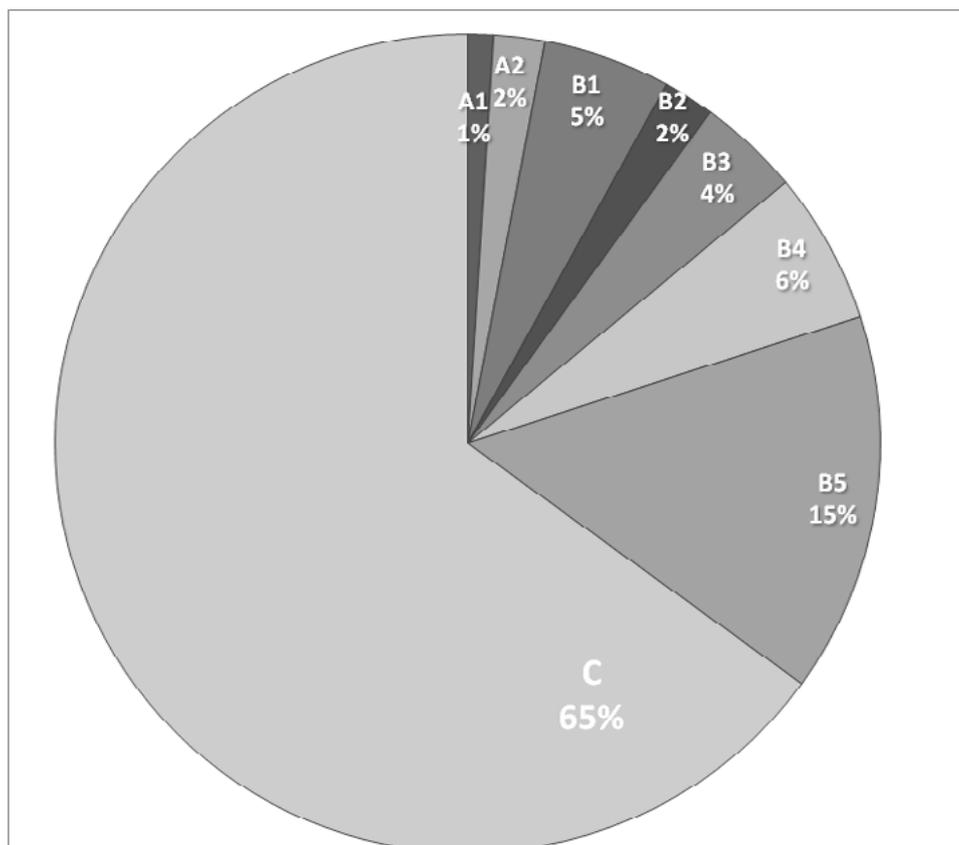
Por Qualis entende-se “o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação”. Após a avaliação é divulgada uma lista<sup>14</sup> com a classificação dos veículos utilizados pelos programas. A cada ano os periódicos recebem nova avaliação e são classificados “em estratos indicativos de qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero” (CAPES, 2011g).

Perceba-se que das 5 áreas contempladas no gráfico em comento, o Direito apresenta a maior parte de seus periódicos enquadrados no estrato C (mais de 60%), que, como acima dito, não conta pontos na avaliação. A área que apresenta o segundo maior número de periódicos C é a de Administração de Empresas, mas tal quantidade corresponde a menos da metade dos

<sup>14</sup> Para consultar a lista da Área do Direito e demais informações sobre o Qualis sugere-se consultar os seguintes endereços eletrônicos, respectivamente: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaPeriodicos.faces>>; e <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em 13.05.2013.

periódicos C do Direito. Frise-se que nas demais áreas os periódicos C não chegam a representar nem 10% do total de periódicos.

Para uma elucidação ainda maior da distorção aludida, o gráfico abaixo evidencia os estratos nos quais os periódicos jurídicos foram enquadrados. Os periódicos C, sem valor para a avaliação trienal da CAPES, correspondem a 65%, seguidos pelos B5, que somam 15%. Perceba-se que apenas 1% recebeu classificação A1:



Fonte: XAVIER, 2011.

Logo, constata-se uma disparidade muito grande entre os estratos Qualis dos periódicos jurídicos e dos de outras áreas, o que faz com que a necessidade de publicar para ser bem avaliado se torne mais árdua para os profissionais do Direito. Diante dessa dificuldade de acesso a periódicos bem qualificados, é no mínimo problemático o critério de avaliação pela quantidade de artigos publicados.

Conforme Varella e Roesler (2012) esclarecem em estudo pioneiro, é bem verdade que, no campo jurídico, "livros são realmente a principal fonte de referência", sendo os periódicos lamentavelmente ainda pouco difundidos na cultura acadêmica da área.

Entretanto, no último triênio, a CAPES passou a avaliar a publicação em livros, segundo critérios de um Qualis específico<sup>15</sup>. Essa iniciativa gerou novas controvérsias entre os estudiosos do Direito. Questiona-se, entre outras coisas, a viabilidade de uma aferição adequada diante de um volume tão abundante de obras (GALUPPO, 2011).

Ressalta-se, mais uma vez, que a avaliação do que é produzido nos programas de pós-graduação é necessária e benéfica. Todavia, não deve gerar um produtivismo que ao invés de resultar na elaboração de obras enriquecedoras, culmine em escritos repletos de ideias ainda não depuradas. A pesquisa comprometida exige tempo para a maturação das ideias e a construção de ligações entre os objetos de estudo. Para tanto, conforme bem assentado por Mezan (2010), é preciso que ao pesquisador sejam oferecidas condições que possibilitem seu trabalho, dando um voto de confiança ao seu ritmo de estudos:

Um trabalho intelectual de grande alcance só pode ser feito em condições adequadas – e uma delas é a confiança dos que decidem (e manejam os cordões da bolsa) em quem se propõe a realizá-lo. Tal confiança envolve não suspeitar que tempo longo signifique preguiça, admitir que pensar também é trabalho, que a verificação de uma idéia - chave ou de uma referência central pode levar meses – e que nada disso tem importância frente ao resultado final.

Mais do que nunca a célebre advertência feita pelo poeta inglês Samuel Johnson se faz oportuna: *“A man will turn over half a library to make one book”*. Urge compreender que não se pode forçar o pesquisador a apresentar uma produtividade linear, padronizada, robotizada. Para elevar ainda mais a qualidade de ensino dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito faz-se necessário repensar criticamente a utilização de instrumentos de avaliação para que estes não redundem no produtivismo estéril.

## 6. Considerações finais

No presente trabalho, após esclarecido o modo de funcionamento da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como as principais críticas a ela dirigidas, buscou-se problematizar o produtivismo acadêmico daí advindo.

Usualmente, após um processo de diagnose que traz a lume uma patologia, espera-se uma solução. Todavia, oferecer respostas prontas a essa questão foge aos objetivos desse estudo.

A contribuição que se pretendeu dar foi no sentido de um despertar para as severas implicações do produtivismo acadêmico.

E, nesse sentido, as provocativas indagações de Silva (2009, p. 04-05) indicam que a superação do produtivismo exige maior engajamento dos docentes e dos discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

Devemos nos perguntar: por que escrever e publicar? Por que nos submeter à pressão produtivista sem questionar seus fundamentos? Por que aceitar que as estruturas burocráticas determinem o que devemos fazer das nossas vidas? Afinal, para que servem tantos artigos “científicos”? Em que consiste o caráter “científico”? Na mera obediência aos padrões normativos? Quais as conseqüências da corrida pelos números em nossas vidas, na relação com os nossos alunos e colegas de trabalho? Qual a cultura que contribuimos para fortalecer quando simplesmente nos adaptamos e aceitamos as regras e normas como se fossem inexoráveis? (SILVA, 2009, p. 4-5)

Os que se propuserem a refletir criticamente sobre essas e sobre as demais questões abordadas certamente poderão contribuir para a construção de novos métodos de avaliação que prestigiem mais a qualidade das publicações que sua quantidade.

## 7. Referências

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In Colin Brock e Simon Schwartzman. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 276-304.

BARSOTTI, Paulo Douglas. Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim? Resenha do livro de SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009, 271 p. *In Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação*. Campinas: Cedes, v. 32, p. 587-590, abr./jun. 2011.

CAPES. **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPGE 2005-2010**. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em 15.05.2013a.

CAPES. **DOCUMENTO DE ÁREA 2009**. Área de avaliação: Direito. Coordenador de área: Gilberto Bercovici. Coordenador-adjunto de área: Gustavo Ferreira Santos. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em 01.05.2013b.

CAPES. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO 2007-2009 TRIENAL 2010**. Área de avaliação: Direito. Coordenador de área: Gilberto Bercovici. Coordenador-adjunto de área: Gustavo Ferreira Santos. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em 01.05.2013c.

CAPES. **PROGRAMA 1375 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PESQUISA CIENTÍFICA**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 03.05.2013d.

CAPES. **RELATÓRIO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS FINAIS DA AVALIAÇÃO TRIENAL 2010**. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/relat%C3%B3rio-geral-dos-resultados-finais-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-2010.pdf>>. Acesso em 10.05.2013e.

CAPES. **LINHA DO TEMPO**. Disponível em: <[http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_linhatempo&view=linhatempo&Itemid=19](http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?option=com_linhatempo&view=linhatempo&Itemid=19)>. Acesso em 13.05.2013f.

CAPES. **QUALIS PERIÓDICOS**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 17.05.2013g.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. In Revista Brasileira de Educação, n 30, p. 7-20, dez. 2005.

ESTEVES, Bernardo. Sopa de letrinhas. In Revista Piauí. **Questões da Ciência**. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/blogs/questoes-da-ciencia/geral/sopa-de-letrinhas>>. Acesso em 22.04.2013.

GALUPPO, Marcelo Campos. **O que podemos aprender das outras ciências sobre nossas publicações: JCR, Qualis e outros fantasmas que nos assombram**. Palestra proferida no II Encontro de Pesquisa Jurídica do PPGD/UFPR em 12 de abril de 2011 no Salão Nobre da Faculdade de Direito da UFPR.

GOLDANI, Marcelo Zubarán; SILVA, Clécio Homrich da; NASCIMENTO, Luís Felipe Machado do; BLANK, Danilo. A questão da produção do conhecimento: desafios na gestão dos programas de pós-graduação. In **Revista Brasileira de Pós-Graduação** – RBPG. Brasília, v. 7, n 12, p. 104-116, jul. 2010.

MARQUES, Fabrício. A Escala da Discórdia: Novos critérios do Sistema Qualis, da CAPES, recebem críticas da comunidade científica. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, jun. 2009, n. 160, p. 32-34.

MARTINS, Carlos Benedito; CARVALHO, Inaia Maria Moreira de. Mestres e Doutores em Direito. In Jacques Velloso (Coord). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.** v. 2. Brasília: CAPES, 2003, p. 55-76.

MEZAN, Renato. O fetiche de quantidade. In **Folha de São Paulo**, Caderno Mais! Publicado em 09.05.2010.

MOURA CASTRO, Cláudio; GIUNTINI, Aldo; LIMA, Luciana. Avaliação do ensino superior: acertos e derrapagens. In **Cadernos ABMES.** v. 22. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2011, p. 7-72.

MUDANÇA DOS CRITÉRIOS QUALIS! In **Brazilian Journal of Biomotricity.** Editorial: Qualis CAPES. v. 5, n. 1, p. 1- 4, mar. 2011. Disponível em: <[http://www.brjb.com.br/files/brjb\\_133\\_5201103\\_id2.pdf](http://www.brjb.com.br/files/brjb_133_5201103_id2.pdf)>. Acesso em 20.03.2013.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; ALMEIDA, Jalcione. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação da Capes. In **Revista Brasileira de Pós-Graduação** – RBPG. Brasília, v. 8, n 15, p. 37-57, mar. 2011.

RIBEIRO, Cláudio Rezende. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. In **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG.** Brasília, v. 7, n 14, p. 433-450, dez. 2010.

ROCHA NETO, Ivan. Prospectiva da pós-graduação no Brasil (2008-2022). In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação** – RBPG. Brasília, v. 7, n. 12, p. 58-79, jul. 2010.

\_\_\_\_\_; MACIEL, Maria Goretti Lacerda. O Qualis Periódicos na percepção de um grupo de coordenadores de programas de pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG.** Brasília, v. 9, n. 18, p. 639 - 659, dez. 2012.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. In **Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, Rogério Dultra dos. Os rumos da pós-graduação em direito no Brasil: Entrevista com

Jacinto Nelson de Miranda Coutinho. *In* **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, v. 45, p. 87-98, 2006.

Schwartzman, Simon. **Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira.** Texto preparado como subsídio à comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) relativo ao período 2011-2020. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capes2010.pdf>>. Acesso em 08.03.2013.

SILVA, Antonio Ozaí. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Espaço Acadêmico**, ano IX, n 100, set. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8148/4571>>. Acesso em 02.06.2013.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. Texto apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas. *In* **Sobre educação, política e sindicalismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998; Espaço Acadêmico, ano II, n 14, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14mtrag1990.htm>>. Acesso em 07.05.2013.

VARELLA, Marcelo D.; ROESLER, Claudia. Dificuldades de avaliação de publicações na área de Direito. *In*: **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**. Brasília, v. 9, n. 18, p. 663-701, Dez. 2012.

VIEIRA, Marilene Maria Augusto. **A trajetória da política de formação para o trabalho: razões e lições da emergência do mestrado profissional.** Tese de doutorado. Centro de desenvolvimento sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

XAVIER, Marília Pedroso. **Dúvidas freqüentes de publicações em periódicos jurídicos e preenchimento do Currículo Lattes.** Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Direito das Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil em 14 de abril 2011.

# COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO

## **Integrantes que atuaram e redigiram:**

Andreza Cristina Baggio

Eros Belin de Moura Cordeiro

Fabricio Ricardo de Limas Tomio

Fernanda Schaefer

Frederico Eduardo Zenedin

Graciela I. Martins

Ilton Norberto Robl Filho

Luciana Pedroso Xavier

Luiz Edson Fachin

Marcelo Conrado

Marcos Alves da Silva

Marília Pedroso Xavier

Thais Pascoaloto Venturi

Rodrigo Luís Kanayama

Rosalice Fidalgo Pinheiro

Silvia Mattei