

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELISA USTÁRROZ

**CONSTRUINDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:**  
Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas

Porto Alegre

2016

ELISA USTÁRROZ

**CONSTRUINDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:**

Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2016

### Ficha Catalográfica

U88 c USTARROZ, Elisa

Construindo a Qualidade da Educação Jurídica : Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas / Elisa USTARROZ . – 2016.

117 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Superior. 2. Educação Jurídica. 3. Qualidade. 4. Aprendizagem Baseada em Problemas. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

**ELISA USTÁRROZ**

**CONSTRUINDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:**

Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS (Orientadora)

---

Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

---

Prof. Dr. Elton Somensi de Oliveira - PUCRS

Porto Alegre

2016

Dedico essa dissertação à minha família,  
aos meus professores e aos meus alunos  
que me permitiram descobrir o valor de  
educar.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico é sempre o resultado de muitas contribuições e influências, razão pela qual os agradecimentos merecem ser dirigidos a incontáveis pessoas que com suas ações marcaram a minha trajetória e a construção desse trabalho. Por certo, não conseguirei nominar todas, mas nominarei aquelas que jamais poderia deixar de nominar.

Começo por agradecer aos meus alunos, que me fizeram desejar seguir aprendendo e enveredar por novos caminhos acadêmicos agora no âmbito da Educação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, aos seus professores e ao seu corpo técnico-administrativo, por terem possibilitado saciar o meu desejo. Em especial, agradeço à minha orientadora Professora Marília da Costa Morosini por ter me acolhido e ter feito dessa jornada acadêmica um verdadeiro passeio. A leveza, em um ambiente de rigor e seriedade, foi inspiradora.

Agradeço aos colegas que estiveram ao meu lado nessa caminhada, especialmente à doutoranda Jordana Wruck Timm, que se revelou bem mais do que colega, mas uma verdadeira amiga.

Agradeço àqueles que, no meu ambiente de trabalho, me deram suporte e incentivaram minhas iniciativas, mesmo que impactando em minha disponibilidade para assumir mais funções. Obrigada, Bárbara da Silva Costa.

Agradeço, ainda, à minha família, por ter, mais uma vez, me propiciado o suporte necessário ao meu desenvolvimento e pelas tantas palavras de incentivo. Em especial, agradeço ao Mateus pela compreensão pelas horas roubadas do convívio diário e pelo companheirismo.

Por fim, mas não menos importante, sou grata à sociedade brasileira, que, através da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiou, através de bolsa de estudos parcial, essa etapa da minha formação. Assumo o compromisso de reverter em seu benefício o que me foi alcançado.

[...] quem sente repugnância diante do otimismo, que deixe o ensino e que não pretenda pensar em que consiste a educação. Pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, é crer que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser aprendidas e que merecem sê-lo, que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. (SAVATER, 2005, p. 22)

## RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma revisão da literatura que teve por objetivo compreender em que medida a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica. Para além desse objetivo geral, a pesquisa assumiu como objetivos específicos: (i) refletir acerca do conceito de qualidade da educação superior em face do atual contexto do sistema educacional brasileiro; (ii) investigar a crise da formação jurídica brasileira no cenário atual; (iii) realizar uma revisão da literatura acerca da aplicação da ABP em cursos jurídicos, identificando os limites e possibilidades da metodologia para contribuir para a formação do egresso desejado, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares atualmente vigentes. A pesquisa partiu da concepção do construtivismo social (CRISWELL, 2010) e caracterizou-se, quanto à abordagem, substancialmente como qualitativa e, quanto aos objetivos, como exploratória (CRISWELL, 2010). No que se refere ao procedimento, trata-se de pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, na qual se realizou o levantamento da produção científica acerca das temáticas objeto de reflexão – qualidade da educação superior, educação jurídica e aplicação da metodologia da ABP em cursos jurídicos –, a fim de proceder a seleção e posterior revisão. Tomou-se como referencial teórico as contribuições de Dewey (1979), Barrows (1999), Morosini (2001; 2008; 2009; 2011) e Rodrigues (1993; 1995; 2000; 2002; 2005; 2007; 2010). Os resultados apontaram que a ABP possui aptidão para melhorar a qualidade dos cursos de Direito, na medida em que promove a aprendizagem por competências, sem inibir o exercício do pensamento crítico-reflexivo. Ademais, favorece, simultaneamente, a autonomia e a colaboração, permitindo a construção de uma nova concepção dos processos de ensino fundada na parceria, no respeito mútuo e na responsabilidade partilhada. Por outro lado, verificou-se que suas contribuições podem não ser tão efetivas se forem menosprezadas influências culturais e condicionamentos institucionais que recaem sobre os alunos e os docentes, de modo que é preciso ter claras tais influências e condicionantes. O sucesso está condicionado a uma permanente reflexão por parte de todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Educação jurídica. Qualidade. Aprendizagem baseada em problemas.

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation is to understand to what extent problem-based learning (PBL) can contribute to enhance legal education. Beyond this general objective, the research pursued the following specific objectives: (i) to reflect on the concept of quality in higher education in the current context of the Brazilian educational system; (ii) to investigate the crisis in the Brazilian legal education in the present scenario; (iii) to conduct a literature review on the application of PBL in law schools by identifying the limits and possibilities of the methodology in order to foster the academic formation of the desired students. The research is based on the conception of social constructivism and qualitative-exploratory approaches (CRISWELL, 2010). Regarding the procedure, it is a literature review of the scientific production about the quality of higher education, legal education and application of PBL in law schools. The theoretical foundations of these investigations were based on the contributions of Dewey (1979), Barrows (1999), Morosini (2001; 2008; 2009; 2011) and Rodrigues (1993; 1995; 2000; 2002; 2005; 2007; 2010). The results showed that PBL can improve the quality in legal education, as it promotes learning by skills, one of such being the critical and reflective thinking. In addition, it favors both collaboration and autonomy, allowing for the construction of a new concept of teaching process based on partnership, mutual respect and shared responsibility. On the other hand, it was found that its contributions may not be as effective if cultural influences and institutional constraints suffered by students and teachers alike are neglected. The success is conditioned to a permanent reflection by all those involved in the teaching and learning process.

**Keywords:** Higher Education. Legal Education. Quality. Problem-based learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro síntese do problema de pesquisa e objetivos

Figura 2 – Representação dos fenômenos que impactaram os sistemas educacionais e a sua qualidade

Figura 3 – Representação da garantia da qualidade

Figura 4 – Representação da garantia da qualidade no contexto da internacionalização da Educação Superior

Figura 5 – Modelos de universidades latino-americanas – González et al. (2012)

Figura 6 – Representação da matriz curricular proposta para o Curso de Direito – 1962

Figura 7 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Portaria n. 1886/1994

Figura 8 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução n. 9/2004

Figura 9 – Formação da competência

Figura 10 – Representação das competências de formação humanística e técnica

Figura 11 – Representação dos recursos relacionados ao bem-estar e, por conseguinte, ao sucesso educacional

Figura 12 – Representação passos da ABP – Proposta original de Barrows

Figura 13 – Representação passos da ABP – *York Law School*

Figura 14 – Representação passos da ABP x Competências e habilidades esperadas dos egressos dos cursos de Direito

Figura 15 – Características da ABP

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Representação gráfica dos percentuais de números de vagas vs. candidatos inscritos e número de candidatos por vagas em 2013, segundo o CENSO da Educação Superior

Gráfico 2 – Representação gráfica dos percentuais de matrículas em IES públicas e privadas em 2013, segundo o CENSO da Educação Superior

Gráfico 3 – Representação gráfica dos percentuais de matrículas em IES públicas e privadas em 2003, segundo o CENSO da Educação Superior

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP – Aprendizagem baseada em problemas
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEED – Comissão de Especialistas de Ensino de Direito
- CFOAB – Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
- CNEJ – Comissão Nacional de Educação Jurídica
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- GUNi - *Global University Network for Innovation*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PBL – *Problem-based learning*
- PUNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
- SiSu – Sistema de Seleção Unificada
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*
- Uniritter – Centro Universitário Ritter dos Reis

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO _____	14
1.1 JUSTIFICATIVA _____	27
1.2 PLANO DE EXPOSIÇÃO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO _____	31
2 CONTEXTUALIZANDO: De que qualidade se está falando? _____	34
3 COMPREENDENDO A CRISE DO ENSINO JURÍDICO: Será resultado de um marco normativo insuficiente? _____	57
4 MANTENDO O OTIMISMO: Poderá a ABP contribuir para o incremento da qualidade dos cursos jurídicos? _____	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	105
REFERÊNCIAS _____	109
APÊNDICE A _____	117

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado de uma revisão da literatura que teve por objetivo compreender em que medida a metodologia da aprendizagem baseada em problemas (ABP) – *problem-based learning* (PBL) – pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica oferecida no contexto atual, fortemente marcado pelas políticas públicas de democratização do acesso à educação superior implementadas neste século pelo governo federal.

O processo de democratização, somado aos fenômenos de privatização e internacionalização, transformou substancialmente a configuração da educação terciária. Não seria demais assumir que os modelos universitários tradicionais – humboldtianos e francês-napoleônico –, progressivamente, vem cedendo espaço para a afirmação de novas configurações de universidades voltadas às necessidades do século XXI e também às diferentes necessidades globais e locais, realidade essa que não é apenas brasileira, mas mundial<sup>1</sup>.

Para além de impactar os modelos universitários, os processos de democratização, privatização e internacionalização da educação superior também produziram – e continuam a produzir – significativas alterações no perfil dos acadêmicos. Se, em sua origem e durante muito tempo, os bancos acadêmicos dos cursos de graduação eram reservados a um restrito número de estudantes

---

<sup>1</sup> Em 1998, na cidade de Paris, sob convocação da UNESCO, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação Superior, a partir da qual foi enunciada a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Naquele encontro, afirmou-se, dentre outras premissas: a) a indissociável relação de dependência existente entre o desenvolvimento sociocultural e econômico de uma nação e o preparo das novas gerações, através do domínio de novos saberes, competências e habilidades desenvolvidas, sobretudo, no nível pós-secundário; b) a inegável vocação da educação superior para transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade; e c) a premente necessidade de reforma da educação superior no intuito de responder aos desafios impostos pela crescente demanda e pela grande diversificação, que se projetam em dificuldades de financiamento, de desenvolvimento e manutenção da qualidade, dentre outros. Diante de tais premissas, os Estados participantes do encontro, tomando como ponto de partida os princípios da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal de Direitos Humanos e os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, sedimentaram as bases para a construção de novos modelos de universidade, cujas missões e funções fossem compatíveis às exigências do século XXI. Assumiu-se, naquela ocasião, como missão da universidade, educar, formar e realizar pesquisas; e, como funções, a ética, a autonomia, a responsabilidade e a prospectiva. (UNESCO, 1998). Tomando em consideração apenas a realidade das universidades latino-americanas, Gonzalez et al. (2012) identificam atualmente, pelo menos, seis diferentes modelos daqueles tradicionais: a universidade profissionalizante, a universidade orientada para a investigação, a universidade empreendedora, a universidade orientada para o desenvolvimento, a universidade corporativa e, especificamente no caso da Venezuela, a universidade socialista. As universidades correspondentes a esses diferentes modelos tendem a assumir distintas missões, orientando-se entre os dois grandes propósitos da educação terciária: formação crítico-reflexiva e formação técnico-profissional.

provenientes das classes socioeconômicas mais abastadas e detentores de similar *background* educacional, hoje já é possível encontrar um ambiente universitário relativamente plural, caracterizado pela presença de jovens e adultos provenientes de variadas classes socioeconômicas e detentores de *backgrounds* educacionais bastante distintos. A diversidade – pelo menos no que diz respeito ao corpo discente – paulatinamente vem se tornando uma das marcas da educação superior.

Esse contexto, contudo, ao invés de ser festejado, é visto com suspeita, na medida em que há um crescente questionamento acerca da qualidade da educação terciária oferecida no Brasil. Na visão de significativa parcela da população, a queda da qualidade está associada aos processos de expansão e de democratização da educação superior. Para muitos, as transformações decorrentes de tais processos não foram adequadamente acompanhadas pelo Poder Público, a quem caberia, no atual cenário, além do fomento, a garantia da qualidade através do sistema de regulação, supervisão e avaliação<sup>2</sup>.

O questionamento acerca da qualidade projeta-se com especial intensidade no âmbito da educação jurídica, tendo em conta que esse, possivelmente, é um dos campos que permite maior visibilidade do insucesso dos egressos, em razão do alto índice de reprovações no exame aplicado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como exigência a ser atendida, nos termos do artigo 8º, IV, da Lei n. 8.906, de 04 de julho de 1994 (BRASIL, 1994), para a inscrição nos quadros da entidade e, portanto, para o exercício profissional da advocacia<sup>3</sup>. O alto índice de reprovações, noticiado insistentemente pela mídia, é tomado apressadamente pela sociedade como forte indicativo da má formação dos bacharéis em Direito.

O questionamento acerca da qualidade da formação jurídica, entretanto, não é propriamente uma realidade nova. Desde a década de 1970, pensadores do

---

<sup>2</sup> No sistema federal de ensino brasileiro, tal qual desenhado pela CRFB/1988, a educação superior é livre à iniciativa privada, desde que observadas as normas gerais da educação nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006), competindo ao Poder Público o exercício da regulação, supervisão e avaliação. De tal sorte, a responsabilidade pela manutenção da qualidade do sistema recai sobre o Poder Público, que deve autorizar o funcionamento de instituições de educação superior, bem como a oferta de cursos (regulação); zelar pela conformidade da oferta de educação superior com a legislação aplicável ao sistema federal de ensino (supervisão); e constituir o referencial básico para os processos de regulação e supervisão (avaliação) (BRASIL, 1996; 2004; 2006).

<sup>3</sup> Conforme estudo realizado em parceria entre a OAB e FGV Projetos, intitulado Exame de Ordem em Números, entre a segunda e décima edição do exame de ordem unificado, os índices de aprovação variaram de 12,0% a 24,5% (CONSELHO FEDERAL DA OAB, 2013). Vale lembrar que o exame foi unificado no ano de 2010, passando a ser organizado, desde a sua segunda edição, pela Fundação Getúlio Vargas; antes da unificação as seccionais estaduais eram responsáveis pela organização e realização do exame.

Direito denunciaram o modelo de formação jurídica adotado pelo Brasil. No final da década 1980 e ao longo da década seguinte, houve um consistente movimento de sistematização da produção isolada de especialistas e pesquisadores da área, com o objetivo de subsidiar uma ampla reforma da educação jurídica. Somaram-se esforços no sentido de criação de nova normatização para os cursos jurídicos, os quais resultaram no marco normativo do ensino jurídico instituído pela Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que fixou as diretrizes e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, operando uma significativa transformação em termos normativos. Ao longo da década de 2000, as diretrizes fixadas pela referida Portaria vieram a ser substituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), atualmente vigendo a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), a qual manteve, em grande medida, os avanços normativos conquistados na década de 1990, além de trazer novas contribuições a partir de seu caráter não prescritivo para um processo formativo mais rico e capaz de atender para as necessidades sociais regionais e locais.

Não obstante, no ano de 2013, a temática da qualidade voltou à ordem do dia; desta vez, não por um senso de oportunidade e urgência manifestado pela comunidade acadêmica, mas pela iniciativa da OAB. O Ministério da Educação (MEC), sensível às críticas realizadas pela OAB no sentido da insuficiência do marco normativo e da necessária revisão do processo de regulação para a promoção da qualidade, estabeleceu com a entidade de classe um acordo de cooperação técnica com o objetivo de realizar estudos para subsidiar a formulação de novas DCN e a revisão da política regulatória. Para tanto, foi criado um grupo de trabalho integrado por membros daquele Ministério, da OAB e de outras entidades representativas, para promoção de audiências públicas em todo o território nacional com o objetivo de ouvir a comunidade acadêmica, os profissionais da área e a sociedade civil, angariando contribuições para a redação do instrumento normativo que seria promulgado ainda naquele ano (MERCADANTE, 2013). A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico foi assim instituída no âmbito do MEC, com a finalidade de propor sugestões para a revisão das DCN atualmente vigentes e para a formulação da nova política de regulação dos cursos de Direito<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, criada pela Resolução n. 5, de 15 de julho de 2013, do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – CC-PARES, foi composta por representantes

O Poder Público brasileiro, naquela ocasião, além de efetivamente sinalizar que, em nome da qualidade da educação jurídica, reformularia o marco normativo e a política regulatória, prontamente, comprometeu-se a suspender os processos de autorização de novos cursos de Direito até que as mudanças fossem implementadas. Na sua fala, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante também advertiu que cursos já autorizados, e mesmo os reconhecidos, viriam a ser fechados se deixassem de atender aos padrões de qualidade desejados, sinalizando que os tempos de tolerância com cursos de qualidade duvidosa estariam sendo superados. Passaria, a partir de então, a haver maior rigor em relação aos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento (MERCADANTE, 2013). Segundo o então Presidente da OAB, Marcus Vinícius Coelho, acabar-se-ia com o “estelionato educacional”.

No final do ano de 2014, embora ainda não houvesse sido finalizado o anteprojeto do novo marco normativo do ensino jurídico, foram criadas novas regras e padrão decisório para os procedimentos envolvendo pedidos de autorização dos cursos de Direito, através da Portaria n. 20/2014, publicada em 22 de dezembro de 2014, no Diário Oficial<sup>5</sup>. Em parte, essa alteração normativa foi impulsionada por uma proposta encaminhada pela Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB (CNEJ-CFOAB) ao MEC em fevereiro daquele ano<sup>6</sup>. Dentre as novas regras, merece destaque o papel atribuído à OAB, cujo parecer desfavorável emitido no processo de autorização de novos cursos passou a ter maior peso sobre a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) sempre que o Conceito de Curso seja quatro<sup>7</sup> (BRASIL, 2014).

---

dos seguintes órgãos, instituições e associações: Diretoria de Política Regulatória da SERES, Diretoria de Regulação da Educação Superior da SERES, Diretoria de Supervisão da Educação Superior da SERES, Secretaria de Educação Superior – Sesu, Ordem dos Advogados do Brasil, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça – SMJ/MJ, Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDI e Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Duas subcomissões foram estruturadas: a) a Subcomissão de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, e b) a Subcomissão de Avaliação (BRASIL, 2013).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-169-18dez14.pdf>.

<sup>6</sup> Para uma visão integral das propostas para o aprimoramento do marco normativo regulatório do ensino jurídico produzidas pela Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB – CNEJ, vide: <http://www.oabpi.org.br/oabpiCms/media/files/principais.propostas.para.aprimoramento.do.marco.regu%lat.rio.do.ensino.jur.dico.pdf>

<sup>7</sup> Lembra-se que para a formulação de pedido de autorização de curso de Direito, além do preenchimento de outros requisitos legais e normativos, é exigido um Conceito de Curso igual ou

Não se questiona que ampliação do acesso à educação superior e qualidade da formação jurídica sejam questões a serem abordadas e pensadas conjuntamente, pois, concomitantemente à democratização do acesso, devem ser desenvolvidos processos que garantam a permanência do acadêmico ao longo da formação e, sobretudo, o sucesso dos egressos na condição de profissionais e de cidadãos (LEITE; ZABALZA, 2012). Pouco significa avançar no sentido de possibilitar que novos estudantes cheguem aos bancos universitários, se, posteriormente, há o abandono ou o insucesso. O crescimento da educação superior há de ser fruto de um processo estruturado e comprometido com o sucesso, o que implica, por certo, repensar a qualidade.

Embora um novo marco normativo e uma nova política regulatória para a educação jurídica eventualmente possam se revelar importantes, entende-se necessário, todavia, que sejam precedidos de uma reflexão mais ampla e aprofundada, que envolva outros atores e outros aspectos para além dos requisitos formais e materiais para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Direito. Deve-se considerar que o protagonismo da OAB, na condição de entidade de classe representativa dos advogados, possa não ser salutar, visto que se corre o risco de subordinar à discussão acerca da formação do bacharel em Direito aos fins corporativos. Do mesmo modo, deve-se considerar que o sistema de regulação, avaliação e supervisão se, por um lado, contribui para a aferição e manutenção da qualidade; por outro, acaba por induzir um padrão de uniformidade que dificulta a necessária e relevante aderência dos cursos aos contextos educacionais locais que se inserem, não permitindo que sejam contempladas as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental locais.

Ademais, não se pode ignorar a tendência existente no Brasil de provocar mudanças, diante de crises, a partir da via normativa, iniciativa essa que, em regra, tende ao fracasso dada a limitação da lei – compreendida em sentido amplo – para efetivamente transformar a realidade. O comprometimento da qualidade, ao nosso sentir, não está relacionado à insuficiência do marco normativo atualmente vigente, tampouco ao expressivo número de cursos de Direito existentes ou ao aumento de vagas ofertadas. Constata-se, em realidade, questões mais profundas, que partem

---

maior do que quatro, sendo que cada uma das dimensões deverá ter conceito igual ou maior do que três, conforme art. 4º da Portaria Normativa n. 20, de 19 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014).

da insuficiência da dogmática jurídica para pensar o Direito no século XXI e se projetam sob as próprias estratégias metodológicas e didático-pedagógicas aplicadas na educação jurídica – e isto precisa ser considerado no debate (COSTA, 2007).

Não se pode perder de vista que a democratização da educação superior foi uma conquista, que, infelizmente, esbarrou em dificuldades, algumas das quais já estavam enraizadas na educação jurídica antes mesmo desse cenário que ora se apresenta. Outras, no entanto, embora tenham efetivamente surgido a partir da ampliação do acesso aos bancos universitários, em grande medida devem-se a uma educação básica deficitária – em parte também por ter sido pretensamente universalizada na história recente<sup>8</sup>. Nesse sentido, não se revela adequado simplesmente diminuir a oferta de acesso à educação superior e, mais especificamente, aos cursos de Direito, tendo em conta que tal medida importaria em retrocesso à própria democratização. O adequado parece estar em observar e redesenhar as condições e possibilidades para uma educação jurídica de qualidade, o que passa por assumir as mudanças produzidas no campo acadêmico jurídico decorrentes das transformações pelas quais vem passando a educação superior fruto dos processos de democratização, privatização e internacionalização, a necessidade de (re)construção da concepção dos processos de ensino através da proposição de novas estratégias didático-pedagógicas para os cursos jurídicos e a urgência da consolidação de um método para a compreensão do Direito adequado à complexidade do fenômeno jurídico.

Os argumentos reducionistas de mercantilização do ensino, impulsionados pela impressão de que muitas IES privadas formam bacharéis em Direito sem estar comprometidas com sua futura inserção e desempenho no mercado de trabalho, o que seria evidenciado pelos altos índices de reprovação que se repetem anualmente no Exame de Ordem, devem ser ponderados com cuidado. Cruzamento entre dados da OAB, Censo da Educação Superior e MEC, realizado por Rodrigues (2016), apontam que apenas 15% (quinze por cento) dos egressos dos cursos de Direito são inscritos nos quadros da OAB. Dos aproximados 5 (cinco) milhões de bacharéis

---

<sup>8</sup> Observa-se que, enquanto objetivo, a pretensão de universalização do ensino médio passou a ser consagrada, a partir da Emenda Constitucional 14 de 1996, só vindo a se projetar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todavia, a partir de 2009, com a alteração promovida pela Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); e, enquanto realidade fática, a questão da universalização do ensino médio ainda é um grande desafio, nos termos bem delineados na pesquisa encabeçada por Orosinda Goulart (GOULART, 2006).

de Direito, mais de 4 (quatro) milhões não integrariam a instituição. Considerando que os inscritos nos exames de ordem a cada edição giram em torno de 100 (cem) mil, há um número bastante expressivo de pessoas que buscam a graduação em Direito motivados por outros fins que não o exercício da advocacia (RODRIGUES, 2016). Logo, não é adequado associar as reflexões acerca da qualidade aos índices de reprovação no Exame de Ordem. O universo da formação jurídica é mais amplo. Os cursos jurídicos não têm por propósito formar advogados, mas bacharéis em Direito. Ademais, a noção de empregabilidade é apenas uma das concepções possíveis acerca da qualidade. A qualidade pode ser tomada, em outras concepções, como preparo para a cidadania e/ou como preparo para vida (MOROSINI, 2014). É possível que com alguma dessas concepções as IES privadas estejam comprometidas, se efetivamente não estiverem com a empregabilidade.

Ainda, outro argumento pode ser desenvolvido no sentido de reforçar a inadequação de se tomar o desempenho dos alunos e egressos no Exame de Ordem como um indicador da qualidade dos cursos jurídicos. Juntamente com os concursos para carreiras públicas jurídicas que tanto fascinam os estudantes de Direito, o exame aplicado pela entidade de classe acabou por determinar uma cultura em torno da formação jurídica voltada para assinalar a alternativa correta, conforme a legislação memorizada e os conteúdos dos manuais de Direito. Ao analisar o instrumento avaliativo aplicado na primeira fase do Exame de Ordem, é possível perceber que o foco das questões propostas reside na legislação e no conteúdo das diversas disciplinas dogmáticas que integram os currículos dos cursos de Direito, como se o conhecimento jurídico fosse fechado, acabado e segmentado. Certo é que apenas incorporar determinados conteúdos dogmáticos de forma isolada não dá conta das relevantes e complexas questões trazidas pela contemporaneidade que terão de vir a ser enfrentadas pelos profissionais do Direito. Além do domínio de conteúdos, é preciso desenvolver competências, que permitam a sua concretização no mundo real. Retomando a compreensão de Dewey, o conhecimento só faz sentido enquanto vinculado ao real (DEWEY, 1979). É preciso (re)pensar em que medida essa cultura está adequada ao perfil de egresso desejado.

Na atual configuração da formação jurídica brasileira, parece não haver espaço para construir e pensar criticamente o Direito e sua relação indissociável com o Estado e a sociedade. No marco do positivismo jurídico próprio do século XIX,

a dogmática jurídica, somada ao modo de se ensinar o Direito, deu origem a uma atividade analítica de mera observação do direito positivo, que aniquilou as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no espaço de formação dos bacharéis (COSTA, 2007). Conhecer a norma, para muitos - e ainda hoje -, significa conhecer o Direito, e, dessa premissa, é que parte, em grande medida, a formação jurídica brasileira. O fenômeno jurídico, todavia, é muito mais complexo do que a norma jurídica e, por óbvio, muito mais concreto do que sua abstração. A dimensão normativa é apenas uma de suas dimensões. Ao lado dela, colocam-se também a dimensão valorativa e a dimensão fática, que necessariamente devem ser consideradas pelo jurista num todo (REALE, 1994). Ao contrário da dimensão normativa, as dimensões valorativa e fática não podem ser exploradas a partir de posturas exclusivamente dogmáticas, tampouco podem ser apreendidas sem que seja feito um esforço reflexivo. O raciocínio jurídico, portanto, não pode ser meramente analítico-descritivo.

Por outro lado, se a dogmática ainda pauta a formação jurídica, na seara da prática jurídica temos assistido o oposto: tem-se valorizado intensamente nos últimos anos posturas que exaltam as dimensões valorativas e fáticas do Direito em detrimento da normativa. Tem-se assistido o crescimento do protagonismo do Poder Judiciário, chegando-se ao perigoso fenômeno do ativismo judicial, em que o referido Poder passa a interferir, ou mesmo desempenhar, funções típicas dos Poderes Legislativo e Executivo, em nome da promoção de certos valores e/ou da necessidade social. Há, não se pode negar, algo de esquizofrênico ao refletirmos sobre a formação e sobre a prática jurídica, o que nos impele com urgência a repensar essas questões. É preciso assumir o compromisso de formar bacharéis crítico-reflexivos, que possam lidar com essa complexidade e trazer maior racionalidade ao Direito.

Não obstante as diretrizes curriculares nacionais dos diversos cursos de graduação oferecidos no Brasil e também, especificamente, as dos Cursos de Direito orientem no sentido de formação de egressos com capacidade de pensar crítica e reflexivamente, é bem verdade que o pensamento crítico-reflexivo não se coaduna com a tradição escolar e universitária que nos ensinou – e continua a ensinar, como bem salienta Morin – a separar os objetos de seus contextos, que reduz o complexo ao simples, que elimina tudo aquilo que traz contradição ao entendimento (MORIN, 2013). O pensamento crítico-reflexivo somente é possível

quando se assume e se enfrenta, no espaço de formação, a complexidade da realidade e dos problemas contemporâneos em sua totalidade, superando a falsa ideia de que é possível selecionar apenas um ângulo para olhar para a realidade<sup>9</sup>. Para tanto, é preciso repensar, não apenas os currículos, mas as tradicionais estratégias didático-pedagógicas e metodologias que dão vida a ele no âmbito da sala de aula, a fim de concretizar a interdisciplinaridade, favorecer as relações entre a teoria e a prática e promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante desse cenário, é preciso assumir a responsabilidade e ensaiar novos rumos.

A responsabilidade por questionar os métodos de pensar o Direito e por conceber novas estratégias didático-pedagógicas e metodologias de ensino que promovam a aprendizagem dos diferentes perfis de alunos recai sobre todos aqueles envolvidos dos processos educacionais. Assim também entendeu a *The McMaster University Faculty of Health Sciences*, quando, dando-se conta do desencantamento e desmotivação dos estudantes de medicina inseridos no currículo tradicional conformado por disciplinas teóricas e aulas expositivas em contraposição à excitação dos médicos residentes que atuavam junto aos pacientes solucionando problemas, concebeu um currículo permeado por uma metodologia inovadora: a ABP (SPAULDING, 1991).

Em 1969, a instituição canadense implementou a ABP como uma metodologia de aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual são apresentadas situações-problema para dar início, direção e motivação à aprendizagem de conceitos e teorias e ao desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – por parte dos alunos (RIBEIRO, 2010).

Naquela instituição, a ABP foi proposta como uma metodologia inovadora para a totalidade do currículo de três anos do curso de Medicina, tendo sido

---

<sup>9</sup> Para criar as condições do pensamento crítico-reflexivo e tecer a rede do conhecimento, as disciplinas propedêuticas colocam-se como fundamentais. Contudo, ainda que conteúdos propedêuticos estejam contemplados nos currículos, ainda são, em grande medida, estudados dissociados de suas relações com as outras disciplinas, impossibilitando uma visão ampla e real do fenômeno jurídico. Para muitos discentes – e mesmo docentes – de cursos jurídicos, os conteúdos propedêuticos são supérfluos. Até se reconhece que eles possam agregar cultura jurídica, mas não se reconhece que são eles as linhas que permitem (re)costurar o tecido despedaçado. Para uma visão aprofundada sobre as disciplinas propedêuticas nos cursos jurídicos, vide: COSTA, Bárbara Silva. Saberes Propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

formada, em 1972, a primeira turma submetida a uma formação sustentada por tal metodologia (BARROWS, 1996). À mesma época, entretanto, a *College of Human Medicine at Michigan State University* também aplicou a metodologia a parte do currículo de curso na área das ciências médicas por si oferecido, caracterizando um currículo híbrido (BARROWS, 1996).

Nas décadas seguintes, a metodologia da ABP passou a ser incorporada, ora como princípio norteador da concepção do currículo dos cursos em sua integralidade, ora como uma metodologia alternativa à abordagem de unidades ou conteúdos curriculares específicos, por diversos cursos de medicina ao redor do mundo. Instituições de ensino superior holandesas, australianas, dentre outras, passaram a implementar currículos alternativos e estruturados a partir da resolução de problemas nos cursos da área da saúde. Em grande medida, assistiu-se, através da promoção da resolução de problemas, a redução da carga-horária de aulas expositivas, a redução da oferta de disciplinas e a valorização da habilidade de aprender de forma independente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (BARROWS, 1996).

Dos cursos da área da saúde, a metodologia migrou, ao longo das últimas décadas, para outras áreas do conhecimento como a Engenharia, chegando ao Direito. No Brasil, são ainda isoladas as experiências realizadas nos cursos de Direito<sup>10</sup>, mas, no exterior, localizam-se experiências significativas, como as da *University of York* (Reino Unido) e da *Maastricht University* (Holanda), cujos programas dos cursos jurídicos por elas oferecidos são integralmente estruturados a partir dos princípios da ABP.

Tem-se reconhecido, mundialmente, que se trata de uma metodologia de ensino capaz de proporcionar aos futuros profissionais não apenas competências relacionadas aos conteúdos técnicos próprios da educação superior, mas também o desenvolvimento de outros atributos significativos para a formação profissional e

---

<sup>10</sup> No caso do Brasil, conforme pesquisa realizada no Banco de Tese da CAPES e Periódicos CAPES, verificou-se que as iniciativas são isoladas. Existem alguns estudos de caso conduzidos em determinadas disciplinas, a exemplo, das seguintes: CARLINI, Angélica. Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino do Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4118](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4118)>. Acesso em: 15 jan. 2015; RIGHETTI, Moacir Spadoto. *Ensino jurídico: possível (r)evolução com a implantação do sistema aprendizado baseado em problemas (ABP)*. Marília: Eurípides Soares da Rocha, 2011. Não localizou-se nenhuma experiência em que a metodologia fosse tomada como marco para a concepção curricular como um todo.

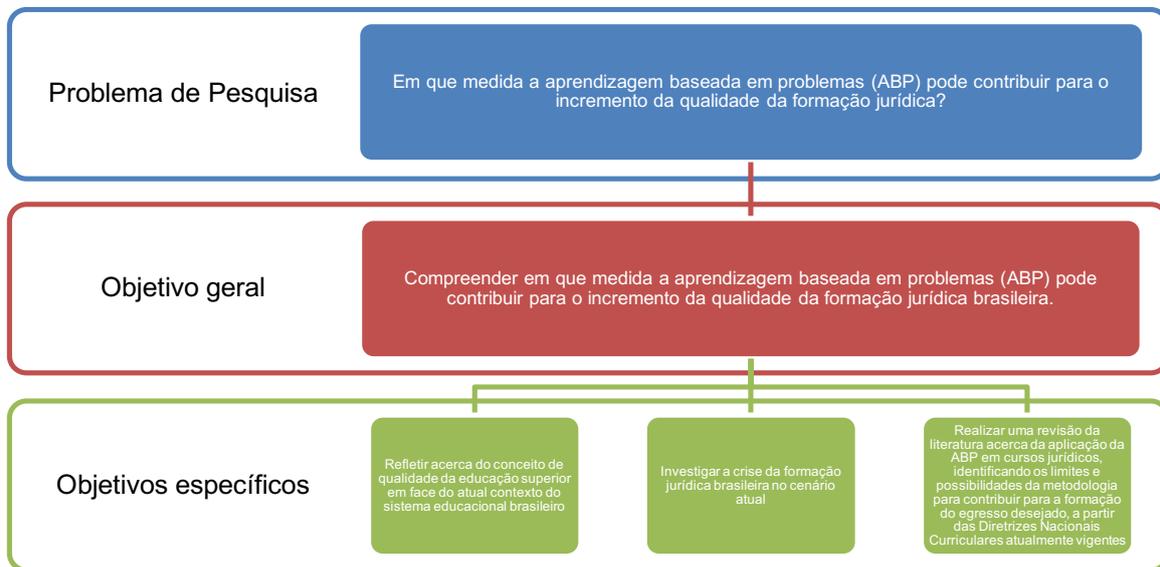
cidadã (KALATZIS, 2008). A metodologia tem sido associada ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, essencial aos tempos contemporâneos.

A pesquisadora, ao conceber o estudo que originou a presente dissertação, inclinou-se a investigar práticas pedagógicas inovadoras na educação jurídica, capazes de se colocar como alternativas às aulas expositivas e, no processo, deparou-se com a metodologia ABP. Embora se assuma que a crise da educação jurídica é também uma crise da compreensão do fenômeno jurídico, optou-se neste momento por investigar a possibilidade de novas estratégias didático-pedagógicas e metodologias de ensino para qualificar o processo de ensino do Direito, deixando para momento futuro a análise de eventual comprometimento do paradigma epistemológico. Acredita-se que, ao se desconstruir um dos pilares de sustentação da crise, começa-se a ruir também o outro. De fato, se passarmos a conceber estratégias pedagógicas e aplicarmos metodologias com maior aptidão para estimular uma postura crítico-reflexiva por parte de todos os alunos, também os discentes e os egressos em muito contribuirão para o questionamento do método de pensar o Direito. De tal sorte, através de novas metodologias e estratégias didático-pedagógicas, cremos que poderíamos efetivamente incrementar a qualidade da formação jurídica.

A partir de uma primeira aproximação da temática das metodologias inovadoras, ao buscar reunir informações para desenhar o problema de pesquisa, chamaram especial atenção, conforme já salientado, as experiências com o emprego da metodologia da ABP. Assim, o tema ganhou delimitação. A pesquisadora sentiu que uma primeira abordagem significativa seria sistematizar as evidências por meio de uma revisão da literatura, a fim de orientar práticas futuras. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida visou a compreender em que medida a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica.

Para além desse objetivo geral, a pesquisa assumiu como objetivos específicos: (i) refletir acerca do conceito de qualidade da educação superior em face do atual contexto do sistema educacional brasileiro; (ii) investigar a crise da formação jurídica brasileira no cenário atual; (iii) realizar uma revisão da literatura acerca da aplicação da ABP em cursos jurídicos, identificando os limites e possibilidades da metodologia para contribuir para a formação do egresso desejado, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares atualmente vigentes.

Figura 1 – Quadro síntese do problema de pesquisa e objetivos



Fonte: A autora (2015)

Para atingir tais objetivos e responder ao problema de pesquisa formulado - Em que medida a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica? -, foi realizada a revisão bibliográfica, visando sumariar os principais resultados das pesquisas precedentes, refletir sobre os mesmos e agregar evidências para guiar uma prática transformativa na educação jurídica.

O estudo partiu da concepção do construtivismo social (CRISWELL, 2010; LINCOLN; GUBA, 2000; NEUMAN, 2000; SCHWANDT, 2007) e caracterizou-se, quanto à abordagem, substancialmente como qualitativo e, quanto aos objetivos, como exploratório (CRESWELL, 2010; LINCOLN & GUBA, 2000; NEUMAN, 2000; SCHWANDT, 2007).

A partir da concepção do construtivismo social, assume-se que os indivíduos atribuem sentidos às suas experiências, a fim de compreender o mundo ao seu redor. Os significados por eles construídos formam-se a partir da interação social, processo para o qual também concorrem as normas históricas e culturais que operam na vida dos indivíduos (CRESWELL, 2010). São, portanto, variados e múltiplos os significados atribuídos. Essa constatação é igual e perfeitamente válida quando se tomam em conta os pesquisadores e os resultados de suas pesquisas. O mito da neutralidade na pesquisa – ainda que seja ela de natureza quantitativa – foi

há muito superado. A própria inclinação à pesquisa demonstra necessidades do pesquisador. De modo muito mais intenso nas pesquisas de natureza qualitativa, é nítido, já à partida, inclusive a necessidade do pesquisador de encontrar espaço para colocar a sua subjetividade. A pesquisa é a experiência através da qual o pesquisador constrói os significados na tentativa de melhor compreender e explicar a realidade. A autoria é a marca indelével de sua subjetividade na compreensão do fenômeno estudado.

Ao pretender analisar os discursos resultantes de pesquisas precedentes, portanto, também a presente pesquisa não poderia ter outra natureza senão a qualitativa, haja vista que também nela a subjetividade da pesquisadora será uma constante, de modo a explicitar não só o latente, mas também o oculto na literatura revisada. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (MORAES, 2013, p. 61):

mesmo que algumas pesquisas ainda pretendam restringir-se à objetividade de uma leitura do explícito, sem recorrer a inferências mais aprofundadas, de um modo geral a pesquisa qualitativa movimenta-se no sentido de leituras de maior profundidade, de interpretações mais sutis, de desocultação do oculto. Nisto se valoriza a subjetividade do pesquisador, procurando-se explorar ao máximo a fecundidade que isto pode significar.

Não poderia ser diferente, portanto: Ao delinear a revisão de literatura, identificando os limites e possibilidades da metodologia da ABP a fim de verificar a sua aptidão para contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica, pretendemos não apenas descrever o que nos informam os resumos das pesquisas realizadas, mas efetivamente desvendar os sentidos construídos pelos pesquisadores, sentidos esses nem sempre latentes. De tal sorte, tenciona-se proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o e construindo hipóteses, o que caracteriza a pesquisa exploratória (GIL, 2007).

No que se refere ao procedimento, trata-se de pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, na qual se realizou o levantamento da produção científica acerca das temáticas objeto da investigação – qualidade da Educação Superior, educação jurídica e aplicação da metodologia da ABP em cursos jurídicos –, a fim de proceder a revisão da mesma. O corpus de análise foi formado por artigos científicos e teses extraídas do Portal de Periódico Capes, o qual se caracteriza como uma biblioteca virtual que tem como finalidade reunir e disponibilizar às instituições de ensino e pesquisa no Brasil qualificada produção científica nacional e

internacional. Atualmente, o Portal de Periódico da Capes permite acesso a 37 (trinta e sete) mil periódicos com texto completo, 126 (cento e vinte seis) bases de referências, entre outros materiais tais quais livros, conteúdo audiovisual, etc. Dado o nosso especial interesse pela área da Educação e do Direito, destaca-se a possibilidade de acesso ao acervo das seguintes bases de dados: Banco de Teses da CAPES, ProQuest, JSTOR, Scopus, SciELO, Web of Science. Optou-se pela realização de uma revisão seletiva ao invés de uma inclusiva, de modo que nem todas as pesquisas que atenderam aos descritores e/ou palavras-chaves empregados conformaram o corpus de análise. Empregou-se para proceder-se a inclusão e a exclusão, o critério temático de proximidade.

Em uma primeira consulta ao sistema, através da “busca avançada” foi introduzida a expressão “*Problem-based learning*”, permitindo-se apenas resultados que a contivessem de modo exato e publicações a partir de 01/01/2000. Resultaram dessa primeira busca 6.816 produções. A fim de refinar a pesquisa, optou-se por realizar nova varredura associando-se a palavra-chave “*legal education*”, tendo sido localizadas 22 (vinte duas) produções. A partir da análise dos resumos, 8 (oito) passaram a integrar o corpus de análise, em virtude da abordagem. Em uma segunda varredura, associou-se à expressão “*problem-based learning*” a palavra-chave “*law*”, tendo sido localizados 97 (noventa e sete) produções publicadas no período de 01/01/2000 a 01/10/2015. Em que pese o maior número de resultados, após serem desconsideradas as produções já contempladas por ocasião da primeira busca e excluídas aquelas sem pertinência temática com o objeto da pesquisa, apenas 3 (três) publicações foram incorporadas ao corpus. Finalmente, procedeu-se a uma terceira pesquisa, empregando a expressão exata “Aprendizagem baseada em problemas”, associado à palavra-chave “Direito”, resultando em 3 (três) produções, das quais selecionou-se uma para integrar o corpus de análise.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A universidade do século XXI não é – nem poderia ser – mais a mesma de séculos passados. A universidade precisa ser o espaço de construção da autonomia – moral e intelectual – da pessoa, mas também o local de preparo do profissional e do cidadão. Não basta, entretanto, apenas reconhecer a mudança ou a sua necessidade; é preciso lutar para a afirmação de uma concepção de qualidade

capaz de assegurar os atributos necessários aos seus acadêmicos e egressos, e essa luta passa pela prática e pela reflexão.

O aprender não se esgota naquilo que é materialmente compreendido, tampouco nas competências adquiridas. Dentre as consequências mais relevantes do aprender na contemporaneidade, destaca-se o desenvolvimento da capacidade de seguir aprendendo – a autonomia. Não é outro o entendimento de Morin (1999, p. 68):

não é somente adquirir um *savoir-faire*, mas também como fazer para adquirir saber; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres; pode ser a descoberta de uma relação entre dois acontecimentos ou, ainda, a descoberta da ausência de ligações entre eles.

É pelo desenvolvimento dessa capacidade que se deve questionar a qualidade da educação superior, e ela não é um dado pronto, mas construído no espaço acadêmico, ao longo do processo de formação através da prática e da reflexão. Pensar crítico e reflexivamente é um exercício de construção e expressão da autonomia.

Partindo dessa concepção, nitidamente, os papéis tradicionalmente desempenhados por docentes e discentes no âmbito das salas de aulas precisam ser invertidos: de protagonistas a figurantes; de figurantes a protagonistas. O docente deve deixar de ser o transmissor do conhecimento e passar a ser um mediador da aprendizagem, de modo que o aluno de mero receptor seja alçado à condição de agente. É preciso valorizar o pensamento do aluno, unir a teoria à prática, questionar à realidade, dimensões que o método tradicional de aula expositiva não consegue contemplar satisfatoriamente. Além do domínio dos conteúdos, é preciso desenvolver habilidades e atitudes que permitam a sua aplicação e concretização no mundo real.

Se o perfil do aluno ingressante e do acadêmico de Direito alterou-se substancialmente nos últimos anos em razão dos incentivos ao acesso à educação superior que têm viabilizado a democratização desse nível educacional; se o capital cultural que acompanha tais alunos é bastante diverso daquele que acompanhava os alunos de outros tempos nos quais os bancos acadêmicos eram partilhados exclusivamente pelos filhos da elite brasileira; se as condições de ensino e de aprendizagem foram impactadas, na medida em que as salas de aulas tornaram-se

ambientes plurais, impondo ao professor a complexa tarefa de acolher alunos com diferentes vivências prévias, de modo que todos os acadêmicos, ao final do curso, partilhem de um nível semelhante de competências; o desafio está lançado. A diversidade, todavia, não deve ser tomada como um limite; mas, ao contrário, como uma possibilidade na superação desse desafio, podendo ser a mola propulsora para que seja possível atingir novos patamares de qualidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa demonstra a sua relevância social, visto que pretende estudar uma metodologia que explora positivamente a diversidade e sua aptidão para a promoção da qualidade da educação jurídica. Ao contrário da tradicional aula expositiva que parte da premissa de que todos os alunos são iguais e que, a partir da fala do professor, terão a mesma capacidade de assimilar os conteúdos e aplicá-los posteriormente e que nega a premissa de que, em muitos momentos, a própria linguagem do professor coloca-se como um obstáculo que exclui alguns da oportunidade de aprender, na ABP os alunos são os protagonistas do seu desenvolvimento, tomando em conta o conhecimento e as habilidades prévias, bem como aqueles que precisarão ser dominados para a solução da situação-problema a ser enfrentada. Cada um dos alunos assume um lugar no grupo de trabalho, contribuindo com o seu *background*. O grupo avança em conjunto, explorando possibilidades que se traduzem em um processo de aprendizagem mais efetivo. A ABP, assim, tem o condão de estimular a produção de aprendizagem significativa de modo colaborativo, contribuindo decisivamente para a formação de profissionais e cidadãos mais preparados para o mercado de trabalho e para as sociedades do século XXI.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, portanto, justifica-se, para além da sua atualidade e potencial para contribuir para a reflexão daquilo que é compreendido como uma formação jurídica de qualidade, por oferecer subsídios para a eventual readequação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas utilizadas nos cursos de Direito de instituições comprometidas com um papel social transformador, propondo uma nova concepção dos processos de ensino.

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa justifica-se a partir de nossa vivência profissional. Atualmente, dedicamo-nos com exclusividade à docência e, nessa condição, pretendemos permanecer e nos desenvolver de modo contínuo. Desde os

tempos da graduação em Direito, sonhávamos em contribuir para o processo formação e desenvolvimento das pessoas. O caminho natural foi traçado no âmbito do Direito. Após a graduação, buscamos cursos de especialização e, posteriormente, mestrado na área das Ciências Jurídicas. Uma vez tendo concluído o mestrado em Ciências Jurídico-Políticas na Universidade de Lisboa, passamos a exercer a atividade docente em IES privadas particulares na cidade de Porto Alegre, fortemente marcadas pela diversidade.

A experiência de exercer a docência na educação superior, ao longo dos últimos quatro anos, fez surgir uma série de questionamentos acerca das condições do ensino e da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento dos professores, das motivações e do perfil dos discentes e dos docentes, entre outras questões que convergem para a temática da qualidade. Tivemos a oportunidade de identificar e lidar com nossas limitações, bem como aquelas impostas pelo sistema educacional terciário brasileiro.

Ao longo dos anos de 2012 a 2016, tivemos a experiência de lecionar disciplinas propedêuticas do curso de Direito em turmas diversas do turno noturno, bem como do turno matutino. Em regra, as disciplinas propedêuticas situam-se no início do curso – ao longo do 1º e 3º semestre –, ainda que uma ou outra possam se situar em estágio mais avançado do currículo. Nas instituições em que tivemos a oportunidade de lecionar não foi diferente: lecionamos para turmas de, em média, 40 (quarenta) alunos, cursando entre o 1º e o 4º semestre. Durante essas vivências, embora tenham sido propostas, em algumas oportunidades, análises de julgados de tribunais brasileiros e a resolução de casos fictícios, bem como tenha sido sugerida a leitura de textos para a realização de seminários bibliográficos, a metodologia adotada caracterizou-se preponderantemente pela centralidade no professor, tendo sido o conteúdo desenvolvido a partir de aulas expositivas-dialogadas. Não que essa tenha sido a estratégia didático-pedagógica inicialmente concebida por nós enquanto docente; mas essa é uma constatação daquilo que foi efetivamente implementado em sala de aula. Nas oportunidades em que foi dado espaço para o trabalho autônomo ou colaborativo por parte dos discentes, esses pouca iniciativa demonstraram. Naquelas ocasiões não foi possível compreender se a falta de iniciativa decorreu de uma cultura arraigada desde os bancos escolares de que o conhecimento deve ser transmitido pelo professor aos alunos, com se fosse pronto e acabado; ou, alternativamente, se, de fato, decorreu da falta de interesse dos

alunos, da ausência de autonomia dos mesmos ou da carência de uma maior sistematização no desenrolar das atividades propostas – essas são apenas algumas das hipóteses que lançamos, a partir da reflexão sobre a nossa prática docente. Independentemente da razão determinante da falta de iniciativa, a experiência, em grande medida infrutífera, serviu para revelar a limitação da aula expositiva, que pouco contribui para o engajamento dos alunos nas atividades propostas; ao contrário, reforça a postura passiva.

Foi a partir de uma reunião do Núcleo Docente Estruturante do curso de Direito da UniRitter, aberta a todos os professores, que se colocou a possibilidade – ou mesmo, a necessidade – de se experimentar metodologias inovadoras no âmbito do curso, em especial, a da aprendizagem baseada em problemas. Considerando que a instituição em que atualmente trabalhamos – UniRitter –, bem como a rede internacional de universidades a que ela está integrada – *Laureate International Universities* –, oferecem oportunidades de desenvolvimento contínuo aos integrantes de seu quadro docente e demais colaboradores por meio de cursos de capacitação a distância e presenciais e que um desses cursos é sobre a ABP, pareceu-nos natural explorar essas possibilidades nesse ambiente.

Na condição de docente do curso de Direito, atuamos nessa instituição e nos defrontamos cotidianamente com as limitações advindas do emprego de metodologias tradicionais. Na fase da vida profissional e acadêmica que nos encontramos, tencionamos contribuir efetivamente para a pesquisa na área do Direito e, também, na área da educação superior no Brasil. Os próximos passos de nossa vida acadêmica estão atrelados a um compromisso social, e esse compromisso passa pela construção de autonomia daqueles que são os beneficiários diretos da nossa atividade profissional, os discentes.

## 1.2 PLANO DE EXPOSIÇÃO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO

Para além da presente Introdução e das Conclusões Sumárias apresentada ao final do trabalho, a presente dissertação desenvolve-se ao longo de outros três capítulos.

Tendo em conta que o estudo pretende investigar a aptidão da ABP para contribuir para o incremento da qualidade da educação jurídica, nos pareceu ser oportuno primeiramente refletir acerca do conceito de qualidade da educação superior em face do atual contexto do sistema educacional brasileiro, fortemente

impactado pelos fenômenos da democratização, privatização e internacionalização. De que qualidade se está a falar? Essa é a pergunta que norteia as reflexões integrantes do capítulo que segue a essa Introdução. Muito se tem feito referência à baixa qualidade da educação superior brasileira, mas o que isso significa? Estará, a educação superior brasileira, a atender os seus propósitos? Estará, a educação superior brasileira, a atender as expectativas do mercado? Estará, a educação superior brasileira, alinhada aos padrões internacionais indicativos de qualidade? Essas são algumas das questões que impulsionaram as reflexões.

No capítulo posterior, nos propomos, através da revisão da literatura, compreender a tão debatida crise do ensino jurídico. Primeiramente desejamos mapear, através das obras de referência consultadas, o que tem sido fonte de preocupação em relação à qualidade da educação jurídica. A partir de uma análise da literatura acerca da temática, fomos levados a concluir que as preocupações, ao longo da história da educação jurídica e ainda hoje, estão centradas no marco normativo regulatório, na estruturação dos currículos e nos seus conteúdos e que a superação da crise passaria por uma nova reforma do marco normativo e da política regulatória. Questionaremos, contudo, essa proposição, refletindo se efetivamente a crise é resultante de uma marco normativo e política regulatória insuficientes.

Dada a reflexão feita no capítulo precedente e as conclusões nele construídas, no último capítulo, a partir de uma revisão de pesquisas precedentes que investigaram o emprego da ABP em cursos jurídicos, nos propomos a compreender se essa metodologia teria aptidão para contribuir para a qualidade dos cursos de Direito, superando a crise atual, na nossa percepção, em grande medida decorrente da negligência das necessidades de aprendizagem dos discentes. Nele, identificaremos os limites e possibilidades da ABP, que nos permitirão compreender se essa metodologia seria uma alternativa viável para formar os egressos com o perfil desejado.

Por certo que a estrutura do presente estudo não segue o padrão dos de mesma natureza produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação, nos quais, após a introdução, procede-se à apresentação do marco teórico e, na sequência, da metodologia empregada, das análises e dos resultados. Esta foi uma escolha da pesquisadora. Já que a proposta do estudo é justamente avaliar a possibilidade do emprego de uma metodologia não tradicional para a formação jurídica, por que não aproveitar as potencialidades de uma pesquisa qualitativa e afastar-se da tradicional

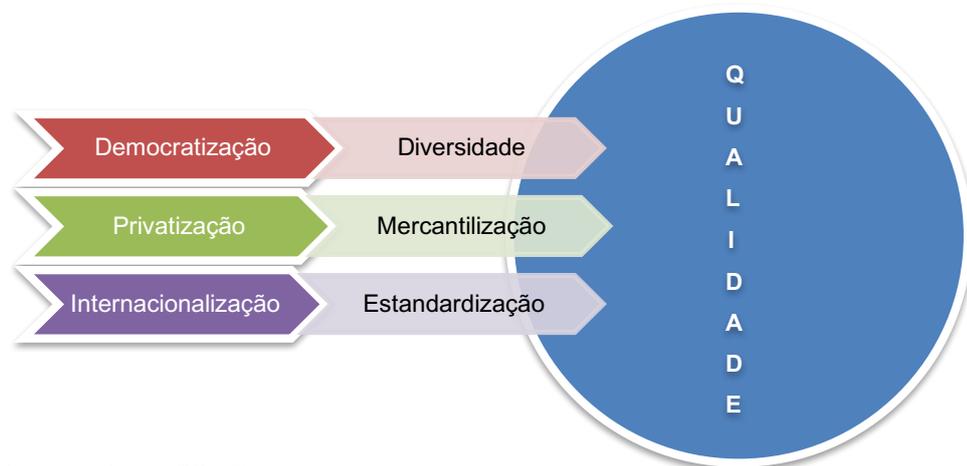
rigidez também na construção e escrita da presente dissertação? Se desejamos que o pensamento crítico-reflexivo seja estimulado, criemos condições de maior flexibilidade para ele se manifestar. Não é disso que se trata todo este estudo? Assumimos os riscos de tal opção.

## 2 CONTEXTUALIZANDO: De que qualidade se está falando?

Começa-se o presente capítulo assumindo-se uma hipótese: Há muito menos de singularidade na crise do ensino jurídico do que se imagina. A crise da qualidade do ensino jurídico é também a crise da qualidade da educação superior brasileira, razão pela qual, antes de atentarmos para o que há de específico, revela-se prudente compreender o contexto mais amplo.

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais em todos os seus níveis passaram por significativas transformações, resultantes de três principais fenômenos: democratização, privatização, internacionalização. Esses certamente não são os únicos fenômenos que impactaram os sistemas educacionais no Brasil e no mundo, mas possivelmente são aqueles que levantam os maiores desafios sobretudo quando pensamos a questão da qualidade. Associados a eles, outros três relevantes fenômenos surgem como a outra face de uma mesma moeda: a diversidade, a mercantilização e a estandardização. Qualquer reflexão acerca da qualidade da educação, nesse sentido, deve ser pensada a partir desse contexto.

Figura 2 – Representação dos fenômenos que impactaram os sistemas educacionais e a sua qualidade



Fonte: A autora (2015)

Primeiramente merece atenção a democratização e, associado a ela, a diversidade. A ideia de democratização, em regra, é compreendida de modo positivo.

De fato, corresponde aos anseios da humanidade um acesso universal à educação, na medida em que é através da experiência educativa que o ser humano

é preparado para o convívio em sociedade e para contribuir para o seu desenvolvimento (SAVATER, 2005).

Tomando em consideração as especificidades da educação superior, sob o viés da perspectiva econômica na era da sociedade do conhecimento, não se pode negar que as condições de possibilidade de desenvolvimento humano, social e econômico dos países e das próprias comunidades locais que os integram estão diretamente relacionadas às inovações produzidas através das atividades de pesquisa, ensino e extensão desempenhadas no seio da universidade<sup>11</sup>.

Nesse sentido, há muito a educação, em qualquer dos seus níveis, é compreendida como um bem público. Embora atualmente possa se reconhecer que os sistemas educacionais contemporâneos estejam em crise, certo é que formalmente não há quem negue a importância de tais sistemas e a necessidade de sua existência. Não obstante os sistemas educacionais sejam falhos e a própria educação cumpra apenas uma parte dos seus melhores propósitos, ainda assim não há sociedade que ignore o valor da educação (SAVATER, 2005).

Um dos mais importantes documentos de afirmação de direitos em prol da pessoa humana, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH)<sup>12</sup>, elaborada em 1948 no marco do pós-guerra pelos países integrantes da recém criada Organização das Nações Unidas (ONU), declarou, em seu artigo 26, que toda a pessoa tem direito à educação. O direito à educação foi, portanto, um dos trinta direitos básicos reconhecidos aos seres humanos, naquele instrumento que pretendeu – e ainda pretende – construir um mínimo ético a ser respeitado universalmente.

Especificamente no que diz respeito à educação superior, o artigo 26 da DUDH estabeleceu que esse nível de ensino deverá ser igualmente acessível a

---

<sup>11</sup> Ressalta-se, como bem observa González et. al. (2012), que a sociedade do conhecimento, embora tomada como uma realidade universal, não se consolidou como a mesma intensidade no Norte e no Sul. Não obstante os países periféricos dela façam parte, certo é que as diferenças entre eles e aqueles centrais que efetivamente produzem conhecimento tendem a se aprofundar ao longo do tempo, já que o conhecimento científico-tecnológico, diferentemente de outros que se esgotam com o uso, é um bem passível de acumulação e reprodução. De tal sorte, o conhecimento, na realidade mundial atual, passa a ser um fator determinante de inclusão e exclusão.

<sup>12</sup> Afirma-se ser esse um dos mais importantes documentos de afirmação de direitos em prol da pessoa humana, embora a sua controvertida natureza de *soft law*, na medida em que suas diretrizes e princípios deram sustentação a significativos tratados do sistema global de proteção dos direitos humanos, tais quais o Pacto de Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

todos com base no respectivo mérito. O acesso à educação superior, nesse sentido, não foi tomado como irrestrito, mas condicionado ao mérito.

Não foi diferente o tratamento jurídico dado pela Convenção contra a Discriminação em Educação (1960)<sup>13</sup>, ao impor aos Estados-parte, através da disposição do artigo 4º, o dever de generalizar e tornar acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo sua capacidade individual, a educação superior<sup>14</sup>.

Nota-se que a educação terciária é dotada de especificidades próprias relacionadas aos propósitos por si assumidos, os quais diferem daqueles da educação básica, de modo que, a partir de determinado ponto de vista, pode ser possível justificar o condicionamento de seu acesso ao mérito.

O Brasil, na condição de Estado-membro da ONU e tendo ratificado a Convenção, encontra-se vinculado a ambos os documentos<sup>15</sup>. No âmbito interno e no mesmo sentido dessas diretrizes internacionais, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), embora tenha reconhecido o direito fundamental à educação dentre os direitos econômicos, sociais e culturais, especificamente no que diz respeito ao acesso à formação superior, não o garantiu de modo irrestrito, mas conforme a capacidade de cada um, nos termos do seu artigo 208, inciso V. A ideia central contida no dispositivo constitucional foi reproduzida no artigo 4º, V, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determinou as diretrizes e bases da educação nacional.

Na esteira de tal concepção, o acesso à educação superior brasileira fez-se, por um longo período, exclusivamente por meio do processo seletivo vestibular, concebido e gerido de modo independente pelas diferentes IES públicas e privadas. No processo vestibular, as vagas existentes são distribuídas conforme o mérito dos candidatos: Aqueles que alcançam um melhor desempenho nas provas de conhecimentos gerais e específicos e nas provas de redação acessam os bancos

---

<sup>13</sup> Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960.

<sup>14</sup> A Convenção foi incorporada ao Direito brasileiro, por meio do Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, no governo do Presidente da República Costa e Silva, havendo o Congresso Nacional aprovado pelo Decreto Legislativo n. 40, de 1967. Entrada em vigor, para o Brasil, no dia 19 de julho de 1968.

<sup>15</sup> Embora a Declaração Universal de Direitos Humanos não tenha sido formulada como um instrumento normativo – convenção internacional -, entendemos que seus princípios se impõe com força imperativa aos integrantes da ONU, visto integrar o direito consuetudinário internacional.

universitários; aqueles que não alcançam o rendimento necessário à aprovação e classificação restam excluídos do ambiente da educação superior.

Visando a racionalizar os processos seletivos, progressivamente ao longo da primeira década de 2000, as IES, tanto públicas, quanto privadas, passaram a utilizar como critério de seleção a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – exame implementado em 1998, pelo MEC, com o intuito de mensurar o desempenho dos estudantes do ensino médio. Para a atribuição de vaga, passou-se a considerar o desempenho nele obtido como critério único ou combinado com outros critérios e procedimentos de seleção (BRASIL, 2014). Progressivamente também a partir de 2009, como mais um passo no sentido de racionalização dos processos seletivos, foi implantado o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o qual objetivou selecionar os candidatos às vagas das IES públicas de modo unificado no território nacional, através da nota obtida no ENEM, por meio de um sistema informatizado de cadastro dos candidatos e instituições (BRASIL, 2014).

Tendo em conta que os bens sociais são sempre limitados, considerar o mérito como critério de distribuição dos bens pode, em princípio, ser uma medida de justiça. Afirmamos apenas que pode em princípio ser uma medida de justiça, porque, em determinadas realidades marcadas pelas diferenças socioeconômicas e culturais entendemos que possa se revelar o contrário. Tal visão não é isenta de críticas; contudo, a compartilhamos quando tomamos em consideração a realidade de países em desenvolvimento, em que as diferenças socioeconômicas e culturais se projetam e se acentuam desde a educação de base (VALLE, 2013). As desigualdades decorrentes dos diferentes caminhos percorridos no ensino fundamental e médio acabam por se perpetuar, havendo limitados meios de transformar tal realidade no acesso à educação superior, ao mesmo através do sucesso nesse nível educacional.

Visando a contornar as dificuldades advindas das marcantes diferenças socioeconômicas e culturais e a assegurar a maior eficácia possível ao direito à educação no nível terciário, o governo brasileiro, na esteira de outros, passou, desde o final do século passado, a conceber e implementar políticas públicas para democratizar o acesso ao ensino superior.

Foi nesse contexto que as IES públicas brasileiras passaram a adotar políticas de ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva de grupos sociais minoritários e/ou desfavorecidos histórica e/ou socioeconomicamente, em que há

uma reserva de vagas – cotas – às pessoas integrantes desses grupos. Essas políticas, ao nosso sentir, tem alguma aptidão para enfrentar as dificuldades relacionadas ao acesso à educação superior decorrentes das desigualdades geradas ao longo de todo o percurso educacional de base. De fato, reputa-se a elas significativas mudanças nos perfis dos acadêmicos que hoje acessam os bancos das universidades públicas. Por outro lado, reconhecemos a sua limitação para transformar a realidade social de modo definitivo, o que dependeria, por óbvio, de diminuir as diferenças entre as vivências na educação básica. Assim, não se deixa de reconhecer que tais medidas atacam os efeitos e não as causas do problema, além de apenas se justificarem temporariamente enquanto perdurarem as desigualdades.

Embora tais alternativas aos tradicionais processos seletivos vestibulares tenham contribuído no sentido de produzir mudanças no âmbito das IES públicas – ENEM, SiSU, cotas -, certo é que o movimento de democratização do acesso à educação terciária concretizou-se, sobretudo, a partir da ampliação da oferta de cursos em IES privadas.

No Brasil, destacamos que o período do regime autoritário civil-militar ampliou o espaço para atuação privada, através da Reforma Universitária de 1968 – Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) –, e que o regime democrático sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso sedimentou tais práticas. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pode ser considerada um marco no processo de expansão da atuação do setor privado no domínio da educação, tendo em conta que permitiu, ao lado das instituições privadas sem fins lucrativos, também a atuação daquelas particulares que visam ao lucro. Como bem observa Akkari (2011), o mercado educacional apresentou-se como um mercado garantido e inesgotável; acrescentaríamos, ainda, lucrativo.

Ao lado da LDB, também a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação para os 10 (dez) anos seguintes, destacou a importância do papel a ser cumprido pelas instituições privadas. Somente através da atuação da iniciativa privada seria possível atingir-se os percentuais desejados de matrículas no nível terciário. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em muito contribuíram para tal realidade.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa criado pelo governo federal, através da Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Ele tem por finalidade conceder bolsas de estudos, integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas. São elegíveis estudantes, egressos da rede pública ou da rede particular, previamente cadastrados no sistema de seleção informatizado, que leva em consideração as notas obtidas no ENEM e a condição socioeconômica do estudante (BRASIL, [s.d.]). Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do governo federal (MEC), destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES não gratuitas, em cursos com avaliação positiva no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (BRASIL, [s.d.]).

A privatização da exploração da atividade educacional impulsionada pelos referidos programas fruto das políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior, de tal sorte, foi decisiva o processo de democratização. Não se pretende com essa afirmação negar o impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>16</sup> no fenômeno da democratização do acesso à educação superior; tão somente, chama-se atenção para o fato de que a demanda social por vagas na educação superior sempre foi, e será maior do que a oferta no âmbito das IES públicas. As duas tabelas abaixo ilustram esse descompasso.

Gráfico 1 – Representação gráfica dos percentuais de números de vagas vs. candidatos inscritos e número de candidatos por vagas em 2013, segundo o CENSO da Educação Superior

---

<sup>16</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, de modo que todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao MEC medidas diversas como a ampliação ou abertura de cursos noturno, aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização do currículo, o combate à evasão dentre outros. (BRASIL, [s.d.])

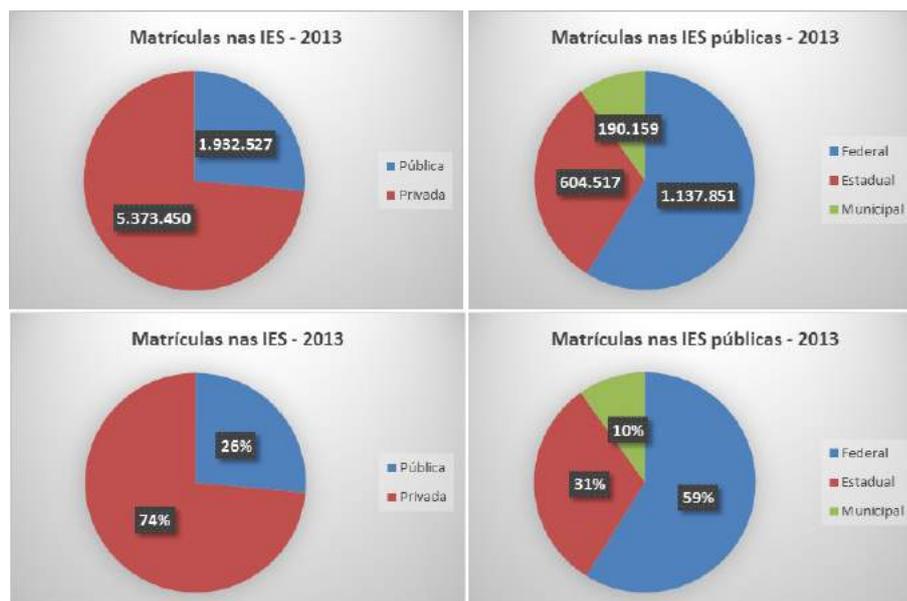


Fonte: A autora (2015)

Nesse sentido, não é demais admitir que a expansão do ensino privado foi determinante para que o governo atingisse as metas de ampliação do acesso à educação terciária. Identifica-se, portanto, o fenômeno da privatização da educação.

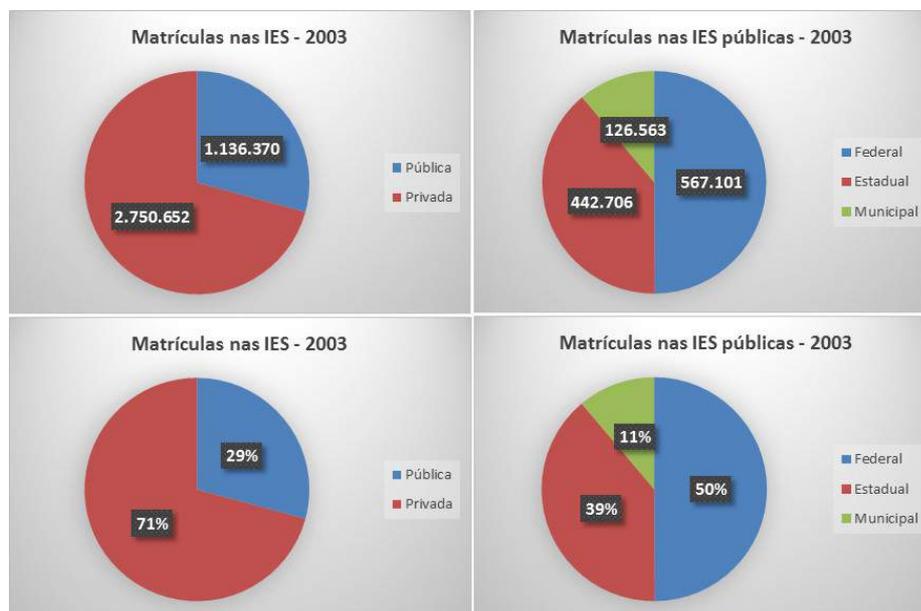
Nos gráficos abaixo, respectivamente, é possível visualizar o avanço do número de taxas de matrículas nas IES públicas e privadas, considerando apenas a última década.

Gráfico 2 – Representação gráfica dos percentuais de matrículas em IES públicas e privadas em 2013, segundo o CENSO da Educação Superior



Fonte: A autora (2015)

Gráfico 3 – Representação gráfica dos percentuais de matrículas em IES públicas e privadas em 2003, segundo o CENSO da Educação Superior



Fonte: A autora (2015)

Verificou-se, pois, na última década, um significativo aumento da taxa de matrículas e, conseqüentemente, uma expansão do tamanho do sistema educacional terciário, fortemente relacionada ao aumento da oferta por instituições privadas. Como consequência, a democratização importou a diversificação do perfil do ingressante e do corpo discente das IES, verificando-se a incorporação de diferenças sociais, econômicas, culturais étnico-raciais e regionais ao sistema e às instituições (GOMES; MORAES, 2009). Os sistemas universitários – e essa não é apenas uma realidade brasileira, mas mundial – tornaram-se mais plurais e marcados pelas diferenças.

Se afirmamos em momento anterior que a ideia de democratização, em regra, é compreendida de modo positivo, a sua concretização na prática nem sempre é vista do mesmo modo. A diversidade dela decorrente frequentemente causa dificuldades de serem geridas e, mais, resistências.

Embora os impactos da diversidade no âmbito educacional possam ser bastante ricos se devidamente explorados, posições conservadoras que tentam frear – ou mesmo reverter – tal processo ainda são partilhadas por significativa parcela da sociedade e dos próprios corpos institucionais. Em regra, o discurso é atrelado à questão da qualidade dos cursos oferecidos por muitas IES privadas. Pelo viés da qualidade, ele tem se legitimado e disseminado.

Ocorre que a privatização da educação se associa à mercantilização da educação: a educação passa a ser um bem, que embora público, é comercializável. E, sustentam alguns, a comercialização da educação impulsionaria mudanças benéficas dos sistemas educacionais. Para esses, por meio da ampla oferta, os clientes estariam livres para escolher e negociar as melhores condições da prestação do serviço educacional, e, em consequência, os atores educacionais se responsabilizariam pelos resultados obtidos através de suas ações e gestões (AKKARI, 2011). Outros, todavia, são descrentes com relação a mudanças benéficas advindas da mercantilização; mais ainda, chamam especial atenção para a disseminação da concepção da relação educacional como uma relação de consumo, ou seja, da educação como um produto de consumo (CONTRERAS, 2012).

Certo é, contudo, que, nesse cenário, aos Estados, são atribuídos novos papéis como regulador e garantidor da qualidade, afirmando-se a indispensável adaptação à globalização econômica, à descentralização da gestão, às obrigações de resultados, às prestações de conta, às boas governanças e à profissionalização docente – para listar alguns dos temas recorrentes nos debates atuais (AKKARI, 2011).

No caso do Brasil, segundo estabelece o Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), cabe ao Estado regular, avaliar e supervisionar a qualidade das IES. A perspectiva da qualidade, na esteira da mercantilização, deixou de ser institucional apenas e passou a ser macrogerencial: É o Estado, como gestor do sistema educacional, que definirá, através da regulação, os padrões de qualidade a serem alcançados pelas IES. A função avaliadora também desempenhada pelo Estado, por sua vez, seria justamente aquela função capaz de garantir que os cursos satisfaçam a razão pela qual foram autorizados a funcionar (BUCCI, MOTTA, 2008).

Verifica-se, pois, que se, em momento anterior, a garantia da qualidade era exercida pela IES ao longo do processo de formação, pelas entidades de classe através do controle do exercício profissional e pelo mercado por meio da oferta de emprego, atualmente coexiste a presença do Estado, através de sua ação reguladora, avaliadora e supervisora (MOROSINI, 2008). Embora não tenha substituído o papel das IES, das entidades de classe e do mercado, o Estado

passou a ser o garantidor último da qualidade, e, se a qualidade está deficiente, é sua, em grande medida, a responsabilidade.

Figura 3 – Representação da garantia da qualidade



Fonte: A autora (2015)

Não sejamos ingênuos, contudo, ao pensar que os Estados são soberanos nessa condição de garantidor da qualidade dos sistemas educacionais. A figura anterior corresponderia de forma ainda mais adequada à realidade atual se fosse substituída pela que segue:

Figura 4 – Representação da garantia da qualidade no contexto da internacionalização da Educação Superior



Fonte: A autora (2015)

O processo de internacionalização da educação iniciado no final do século XX, a partir da consolidação da globalização, impactou fortemente os sistemas educacionais nacionais, em todos os seus níveis, na medida em que passou a promover tensões entre as exigências internas e os imperativos internacionais (AKKARI, 2011).

Desde a globalização, criou-se um lócus internacional para a discussão de qualquer assunto educacional, de modo que tudo aquilo que se refere à educação e a sua adaptação às novas realidades passa a ser discutido globalmente. Por outro lado, no próprio âmbito interno de cada um dos Países, as mudanças na educação não são mais apenas discutidas pelos governos nacionais e/ou das instituições de ensino, mas diferentes instâncias sociais participam do debate. Assim, grupos políticos e sociais, bem como entidades de classe, tomam parte na discussão, trazendo suas contribuições à luz de seus interesses (AKKARI, 2011).

Cada vez mais, o local sofre impacto do global; e os Estados veem suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas. No âmbito da educação superior, ficam evidentes esses “movimentos globais” influenciados em grande medida pelos organismos internacionais, tais quais a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), a *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO), a *Global University Network for Innovation* (GUNI), o Banco Mundial, entre outros.

Certo é, contudo, que as ideias e medidas levantadas no lócus internacional são incorporadas de formas distintas pelos diversos sistemas educacionais nacionais. Os conceitos e boas práticas em matéria de políticas educacionais são partilhados entre todos os Estados, mas influenciam de modo determinante aqueles que possuem uma política nacional de educação frágil<sup>17</sup> (AKKARI, 2011). Os Estados mais fortes, embora tenham um discurso pela internacionalização de práticas e políticas educacionais, seguem a desenvolver suas políticas de modo relativamente independente das influências externas (AKKARI, 2011). A tais Estados, são garantidos, poderes de regulação e de negociação diferentes, o que lhes permite certa margem de manobra no contexto da internacionalização. Alguns Estados exportam ideias, e outros são chamados a observá-las e implementá-las. Essa lógica também acaba por se projetar nos resultados obtidos através dos sistemas de avaliação em larga escala, de modo que se torna possível identificar sistemas vencedores e perdedores e/ou, segundo o Banco Mundial, sistemas maduros e sistemas subdesenvolvidos<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Caracterizaria a solidez de uma política educacional, por exemplo, a presença de sindicatos de professores fortes, capazes de fazer valer os interesses da profissão.

<sup>18</sup> O Banco Mundial não utiliza apenas esses extremos para qualificar os sistemas educacionais. Haveria quatro tipos de sistemas: os sistemas maduros (avançados), os sistemas reformados, os sistemas emergentes e os sistemas subdesenvolvidos.

Visto sob esse ângulo o processo de internacionalização poderia soar um tanto quanto negativo, mas essa é apenas um de suas dimensões. O fenômeno da internacionalização é mais amplo do que a circulação das ideias acerca dos sistemas educacionais, envolvendo também o intercâmbio entre as comunidades acadêmicas – discentes, docentes e pesquisadores -, o compartilhamento de descobertas, experiências e avanços científicos por meio das publicações internacionais, a reconfiguração e flexibilização dos currículos, a cidadania global, entre outras dimensões. Para todos os atores do processo educacional se abre esse lócus global de debate e de oportunidades. Sem dúvidas, a internacionalização, em algumas de suas dimensões, representa ganhos inatingíveis se os sistemas educacionais permanecessem fechados em si mesmo.

Nesse contexto, portanto, as IES assumem um compromisso com a busca da qualidade, sendo orientadas, nesse processo, pelas diretrizes dos governos e dos organismos internacionais, que indicam qual(is) valor(es) conforma(m) o conteúdo da qualidade.

Não é outro o entendimento de Morosini (2008, p. 265), para quem a:

qualidade aplicada aos sistemas universitários corresponde a um conceito de construção social, local e internacional; pressupõe acordo entre atores; indicadores podem ser resultantes de processos de negociação. Qualidade e excelência podem se definir pelo conceito e pela missão das universidades. A representação social da qualidade, apesar de local, precisa do olhar dos atores externos e da comparação internacional.

Também, e especialmente, no domínio da qualidade projetam-se, portanto, as tensões entre o global e o local; e o Estado assume o papel de garanti-la, cobrando os resultados, a prestação de contas e a boa governança, sejam elas instituições particulares ou públicas.

Observa-se que, no marco da sociedade do conhecimento, o tema da qualidade tem sido objeto de constante reflexão, seja no domínio acadêmico, seja no domínio gerencial-administrativo. Não poderia ser diferente na medida em que o conhecimento passou a ser um bem diretamente associado ao desenvolvimento humano, social e econômico (DOS SANTOS, 2012). É possível admitir, inclusive, que a capacidade de produção do conhecimento condiciona as possibilidades de

progresso dos diferentes Estados<sup>19</sup>. Não se pode perder de vista, contudo, que a produção do conhecimento assumida como determinante para o desenvolvimento humano, social e econômico dos países vincula-se à inovação; e inovação pressupõe a qualidade. No marco da sociedade de conhecimento, portanto, inovação e qualidade constituem-se em atributos essenciais da educação terciária.

Por essa razão, países desenvolvidos e em desenvolvimento assumiram como objetivos ampliar o acesso à educação, bem como garantir a sua qualidade.

O Estado brasileiro, no âmbito da competência definida pelo art. 214<sup>20</sup>, da CRFB/1988, ao elaborar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em 2014, estabeleceu duas metas, dentre as vinte estipuladas para o decênio 2010-2020, a serem atingidas no nível da educação superior. As metas se relacionam justamente à ampliação do acesso<sup>21</sup> e à elevação da qualidade da educação terciária<sup>22</sup>. Tais metas foram formuladas a partir das seguintes premissas: a) expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional; b) garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios de cada nível, etapa e modalidade de ensino.

Percebe-se que as metas para o decênio 2010-2020 dão continuidade ao processo de democratização da educação superior e reafirmam a necessária busca pelos padrões de qualidade. A partir das premissas utilizadas para a sua formulação, é possível também inferir que a concepção de qualidade nesse documento legal assumida pelo Poder Público liga-se ao desenvolvimento da cidadania e aos atributos profissionais. Analisando de modo global as ações e políticas

---

<sup>19</sup> “Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos”. (UNESCO, 1998).

<sup>20</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

<sup>21</sup> Meta 12 – Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

<sup>22</sup> Meta 13 – Elevar, de forma consistente e duradoura, a qualidade da educação superior, pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo 35% doutores.

implementadas pelo governo brasileiro nos últimos anos, entretanto, percebe-se uma intensa inclinação à padronização por meio da valorização dos processos de avaliação em larga escala. Essas duas perspectivas distintas – formação de cidadãos e padronização/avaliação –, são projeções de concepções de qualidade bastante diferentes, conforme passamos a demonstrar.

A qualidade é um conceito complexo e multidimensional, demandando constante esclarecimento e reflexão. Embora seja uma ideia dinâmica e que deve se adaptar tanto ao contexto macro – global – como ao particular – local –, também carrega consigo uma conotação axiológica, na medida em que visa à excelência do planejamento, dos meios e dos resultados, os quais são concebidos a partir de determinados propósitos perseguidos pela universidade (CLOTET, 2009).

A conotação axiológica atribuída ao conceito permitiu que diferentes ideias de qualidade fossem afirmadas, as quais foram sintetizadas em três concepções principais: qualidade isomórfica, qualidade com respeito à especificidade e qualidade como equidade. Os valores que sustentam tais concepções dizem, respectivamente, com a padronização de processos e avaliações e com a empregabilidade; o respeito à diversidade e às especificidades regionais; e a equidade, alicerçada em princípios de justiça e inclusão (MOROSINI, 2011).

A qualidade isomórfica é sintetizada como a qualidade do modelo único, em um primeiro momento, associada à ideia de padronização e, posteriormente, à ideia de empregabilidade. Segundo essa concepção, a qualidade liga-se a padronização de procedimentos e afere-se por meio das avaliações estandardizadas, a partir de um modelo de indicadores (MOROSINI, 2001; MOROSINI, 2009; MOROSINI, 2011). Tal concepção foi delineada por Harvey (1999). O autor reconhece que relacionar a formação acadêmica à empregabilidade é sempre algo arriscado, sobretudo em razão dos propósitos da educação que poderiam se deslocar da formação e desenvolvimento do estudante para o preparo para o mercado de trabalho. Desde a afirmação do sistema capitalista de produção, as relações sociais de trabalho e as relações sociais de educação passaram a ter íntima conexão, tornando-se cada vez mais frequentes as tentativas de estabelecer como função da educação e papel da escola o preparo para o mercado, atendendo às necessidades da economia (MARQUEZ, 2010). O autor, contudo, ressalta que, ao realizar tal conexão – qualidade/empregabilidade –, assume como propósito primário da educação superior a transformação dos estudantes, a partir do incremento de seus saberes,

competências e habilidades, como também de sua capacidade crítico-reflexiva como aprendizes comprometidos com a formação continuada (HARVEY, 1999).

A realização de tal propósito – transformação dos estudantes –, segundo o pesquisador (HARVEY, 1999), está condicionada a duas premissas: a) a educação superior precisa mudar, e b) os estudantes assim transformados ocupam um lugar de destaque enquanto agentes de transformação da sociedade. Tomando em consideração duas outras premissas contingentes – o mundo está mudando rapidamente e continuará a mudar na mesma velocidade, bem como que a educação superior deseja contribuir para a acomodação, facilidade e condução da mudança ao invés de resistir a ela –, Harvey (1999) desenha a concepção bastante difundida no Reino Unido.

Refletindo a respeito das novas realidades, assume que, no contexto do século XXI, não bastariam apenas os atributos pessoais e intelectuais tradicionalmente desenvolvidos pelos cursos superiores; outros atributos seriam demandadas pelo mercado de trabalho global como a capacidade de adaptação e, mais, de transformação (HARVEY, 1999). Tais capacidades estariam ligadas à ideia de empregabilidade, definida por Harvey (1999) como a probabilidade do graduado apresentar atributos que o seu empregador tome como necessários para o futuro funcionamento efetivo da organização. Ter um diploma não seria mais garantia de recrutamento. Embora cresçam as oportunidades para os portadores de diplomas de nível superior, também cresce a oferta de graduados no mercado.

Conforme explica Morosini (2009) a qualidade universitária como empregabilidade é considerada multidimensional e complexa o que impõe dificuldades de avaliação. Entretanto, em uma síntese, ela é medida por qualidades pessoais (E), habilidades-chave (S) e desenvolvimento de habilidades (U) e a metacognição<sup>23</sup>.

Harvey (1999) identifica a existência de diferentes ideias de qualidade usadas na educação, que podem, entretanto, ser sintetizadas em seis aspectos-chave: qualidade como excelência, qualidade como perfeição (ou consistência), qualidade como adequação aos propósitos, qualidade como valor para o dinheiro e qualidade como transformação. Essas diferentes dimensões são analisados segundo três padrões: padrão acadêmico, padrão de competência e padrão de serviços. Nesse

---

<sup>23</sup> A construção desse modelo (USEM – *understanding, skills, employability, metacognitions*) de avaliação foi obra de Knight e York em 2003.

modelo, assumem destaque as avaliações, como modo de medir o nível de qualidade atingido, atendendo à lógica do mercado.

O modelo isomórfico proposto por Harvey, portanto, sustenta a existência de um único padrão de qualidade, construído de modo global, a que todas as IES devem se submeter para darem conta da realidade do século XXI, sobretudo atendendo às exigências do mercado. Trata-se da concepção acolhida pelo Banco Mundial. Podemos afirmar que esse modelo se alinha às exigências da internacionalização e à standardização que a acompanha. Um modelo único de qualidade é bastante oportuno pela lógica da internacionalização. Não se tem dúvidas que IES melhores posicionadas em eventuais rankings que partam da avaliação de indicadores relevantes acerca da qualidade na pesquisa, ensino e extensão tendem a ter maior inserção global.

A qualidade como respeito à especificidade, por sua vez, afasta-se de um modelo único, na medida em que, ao lado da presença de indicadores standardizados, coloca-se a preservação do diferente (MOROSINI, 2011). Reconhece que não há um padrão único de qualidade que subordina a todos; há padrões de qualidade que irão se harmonizar com a realidade de um determinado País e por esse serão perseguidos. A concepção da qualidade como respeito à diversidade, em oposição à existência de um modelo único, reflete-se na experiência da União Europeia, a partir da necessidade simultânea de integração e preservação das diferenças entre os Estados-membros. (MOROSINI, 2001; 2009; 2011). Foi esta concepção que deu sustentação à implementação do Processo de Bolonha, que visou à unificação da educação superior no âmbito europeu.

A UNESCO, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*, resultante da Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, também se posicionou a favor dessa concepção. Logo no preâmbulo do documento, reconheceu-se que:

No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades

competentes do Estado” 1. Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. (grifos nossos) (UNESCO, 1998)

No referido documento, tomou-se a qualidade como um conceito multidimensional que envolve todas as atividades desempenhadas no domínio da educação superior - ensino, pesquisa e extensão –, que deve ser assegurada por uma autoavaliação institucional interna e por uma revisão externa realizada por especialistas independentes (UNESCO, 1998). Nesse modelo, ao lado da avaliação externa, assume destaque a integração dos protagonistas no processo de avaliação institucional, por meio da autoavaliação.

As estratégias para manter a qualidade nessa perspectiva envolvem preservação da autonomia de agências independentes ou órgãos governamentais de formular recomendações sobre a qualidade, assim como a criação de redes provedoras de orientações e diretrizes sobre a qualidade da educação superior (MOROSINI, 2011). A ênfase que no modelo anterior recai sobre a função de reconhecimento, avaliação e auditoria de cada IES é deslocada para a função orientadora e reguladora. É nesse sentido que se colocam as estratégias que vem sendo desenvolvidas no âmbito da União Europeia para o fortalecimento das nações, como, por exemplo, as recomendações quanto à qualidade na educação superior formuladas pelo Conselho da UE, a partir de projetos pilotos, e a criação,

em 1999, da rede de qualidade *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), com o objetivo de promover a cooperação na Europa entre os atores envolvidos nos processos de avaliação (MOROSINI, 2001).

O modelo implantado pelo governo brasileiro, através do SINAES, pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, partilha dessa concepção de qualidade (BRASIL, 2004). Através dele, são medidos, a partir de indicadores estandardizados, o desempenho dos estudantes brasileiros, bem como avaliados de modo padronizado as instituições e os cursos por ela oferecidos. Os indicadores que permitem a avaliação, contudo, foram construídos, de modo a considerar as especificidades do contexto brasileiro em face do contexto global. Merece, contudo, ser realizada a crítica de que, nesse modelo, não é dado o devido espaço às especificidades que caracterizam as diversas instituições e suas missões, bem como as várias regiões do Brasil marcadas por significativas assimetrias. A contextualização da IES e do curso deve ser desenvolvida e apresentada apenas como um referencial para os avaliadores procederem a atribuição da nota, mas que não encontra associação direta aos indicadores avaliados.

Por fim, a qualidade como equidade está centrada na concepção material de igualdade, segundo a qual se deve tratar de modo igual, os iguais, e de modo desigual, aqueles que são desiguais, na medida de sua desigualdade. Ademais, toma em conta que pertence à comunidade educativa a responsabilidade pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educacionais (MOROSINI, 2009).

A partir dessa concepção, se impõe a necessidade de um tratamento diferenciado para quem é diferente. Não podem todos ser submetidos a uma padronização de indicadores, mas devem ser considerados estudos qualitativos e quantitativos, que levem em conta alguns fatores relevantes próprio de cada um dos contextos observados. Assumem-se como fatores-chave: a extensão da educação, o tratamento da diversidade, o exercício da autonomia escolar, a liberdade na concepção curricular, a participação da comunidade educativa, a gestão dos centros escolares, a direção escolar, o perfil do professorado, a avaliação, a inovação e as investigação educativas (MOROSINI, 2011, p. 90; 2001).

Esse modelo é bastante adequado a Estados com significativas desigualdades socioeconômicas, que conduzem a uma estratificação social, como o caso dos países em desenvolvimento. Isto porque a equidade em educação tem duas dimensões: a da justiça, que considera que as circunstâncias pessoais e

sociais não devem ser obstáculo ao desenvolvimento do potencial educativo, e a da inclusão, que implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos (MOROSINI, 2009).

A qualidade como equidade tem sido defendida pela UNESCO, a partir da reunião na 7ª Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe, realizada em 2001, em que os Ministros da Educação desses Estados concluíram pela adoção da Declaração de Cochabamba. Nela restou expressa a necessidade de serem envidados maiores esforços para proporcionar serviços educacionais de melhor qualidade, buscando atingir a equidade, dadas as sérias diferenças que persistem, entre os países e dentro deles (UNESCO, 2001). Os impactos decorrentes da situação socioeconômica da região sobre a educação foram objeto de reflexão, tendo sido reconhecido que um número cada vez maior de pessoas é excluído dos benefícios do desenvolvimento econômico e social que acompanham a globalização por serem afetados por limitações educacionais que as impede de participar ativamente do processo. Naquele momento, havia cerca de 220 milhões de pessoas vivendo na pobreza – população vivendo com menos de US\$ 4 por dia – na América Latina e no Caribe. Entre os anos de 2002 e 2007, a taxa de redução da pobreza foi de aproximadamente 4,4% ao ano, e, nos cinco anos seguintes, esse índice caiu para apenas 2,8% (PNUD, 2014). Embora o progresso na redução da pobreza esteja acontecendo em ritmo mais lento, o processo segue sendo promovido, e a educação, nesse contexto, assume papel determinante para impulsioná-lo.

Ao identificarmos essas três diferentes concepções de qualidade, não pretendemos afirmar a superioridade de uma em detrimento de outra, ou mesmo, a melhor adequação de uma à realidade brasileira em relação a outra de modo simplista. O que se pretende é aclarar as ideias que têm circulado nos debates acerca da temática, de modo que possamos efetivamente tomar ciência da complexidade da questão da qualidade.

Em um primeiro contato com a temática, poderíamos apressadamente nos orientar no sentido da concepção de qualidade como equidade, dada a realidade socioeconômica de nosso País, imaginando que os padrões internacionais, embora importantes, não devem ser considerados como objetivos primeiros em razão das urgências da nossa realidade social. Ocorre, todavia, que o processo de internacionalização da educação terciária é irreversível e, atrelado a ele, surgem, as

pressões por padronizações. A standardização como a outra face da mesma moeda da internacionalização, por mais incômoda que possa ser, não pode ser desprezada. É a padronização que garante a circulação das pessoas, experiências e conhecimento no âmbito internacional. A integração mundial – para não usar o termo globalização que para alguns vem carregado de sentidos negativos – é um processo sem volta. Expandir as fronteiras do conhecimento local é uma medida necessária no estágio atual e, mais, irreversível, o que não importa em desprezar os saberes locais.

Quando se toma em conta a questão da qualidade no atual contexto da educação terciária, conforme procuramos delinear, é preciso trabalhar com todos os fenômenos que lhe atingem e suas decorrências. Longe de pretender responder de modo categórico a pergunta que intitula o presente capítulo, desejamos chamar atenção para o fato de que devemos tomar a qualidade no seu aspecto multidimensional e compreensivo. E, mais, devemos considerar que, sobretudo nos Países em desenvolvimento, existem diferentes modelos de universidade que afastam-se dos tradicionais e cujas concepções de qualidade a serem perseguidas por cada um desses modelos possivelmente também devam ser diferentes. Dependendo do modelo identificado, uma ou outra concepção de qualidade pode se colocar como mais adequada. Seria equivocado assumir, ao nosso sentir, uma mesma concepção de qualidade para uma universidade que se propõe inovar, através do investimento em pesquisa sistemática, e outra que se propõe a formar mão de obra para o mercado de trabalho.

GONZÁLEZ et al. (2012) atentam para essa realidade e, ao propor uma reconceitualização da qualidade adequada às especificidades da América Latina, identificam seis diferentes modelos de universidade, nos quais a qualidade é compreendida de forma diversa: universidade profissionalizante, universidade orientada para a pesquisa, universidade voltada para o desenvolvimento, universidade empreendedora, universidade corporativa e universidade socialista. Embora esses modelos não se apresentem de modo puro na realidade, é possível identificar traços marcantes nas diferentes IES que contribuam para o seu enquadramento (GONZÁLEZ et al., 2012).

Segundo as autoras, a universidade profissionalizante é o modelo que tem prevalecido na América Latina, desde meados do século XX. Serviu aos projetos desenvolvimentistas, tendo sido determinante para a modernização dessas

sociedades, bem como para a afirmação das classes médias (GONZÁLE et. al., 2012). Trata-se de uma universidade que assume como propósito principal a formação profissional e o preparo para o mercado de trabalho, para tanto o conceito de qualidade que acompanha essas instituições envolve *“la valoración de la docência como función primordial, y la consideración de indicadores tales como la idoneidad de los profesores, porcentaje de alumnos por profesor, contenidos de los planes de estudio, perfiles por competencias que exige el mercado de trabajo”* (GONZÁLES et. al, 2012, p. 639). Percebe-se, pois, nesse modelo uma inclinação para as concepções de qualidade isomórfica e/ou qualidade com respeito à especificidade.

A universidade orientada para a pesquisa, conforme analisam as autoras, prioriza a produção científica e tecnológica em detrimento de outras funções acadêmicas e, portanto, produz e transmite conhecimento de excelência, razão pela qual também atrai maiores recursos financeiros e os melhores talentos. Observam as autoras que, por outro lado, em determinadas IES, existe uma cultura organizativa em que a investigação é parte do discurso, mas, na realidade, a dedicação maior reside na docência (GONZÁLES et al., 2012). Nessas instituições, a qualidade buscada é a excelência própria da produção científica avançada e da inovação, aproximando-se, portanto, dos padrões globais e da concepção isomórfica (GONZÁLES et al., 2012).

A universidade voltada para o desenvolvimento assume como propósito transformar o meio em que está inserida, razão pela qual se compromete com as necessidades comunitárias. Para além desse comprometimento com a comunidade como um todo, também se compromete com o desenvolvimento humano e sustentável (GONZÁLES et al., 2012). A qualidade para essas instituições está ligada a satisfação das necessidades do contexto em que está inserida, sendo pouco importante os parâmetros globais. Alinha-se, portanto, a concepção de qualidade como equidade acima desenvolvida. Nas palavras das pesquisadoras:

Esse modelo de universidad es específico de los países del sur; su compromiso con la investigación se vincula a modelos alternativos o herodoxos de producción de conocimientos, conducentes a fortalecer la recuperación de saberes y significados construídos desde y en la comunidad, sin que necesariamente se lleve a cabo un proceso sistemático o reproducíbel de investigación, semejante al que trabajamos según una aproximación científica estricta (GONZÁLEZ et al., 2012, p. 640).

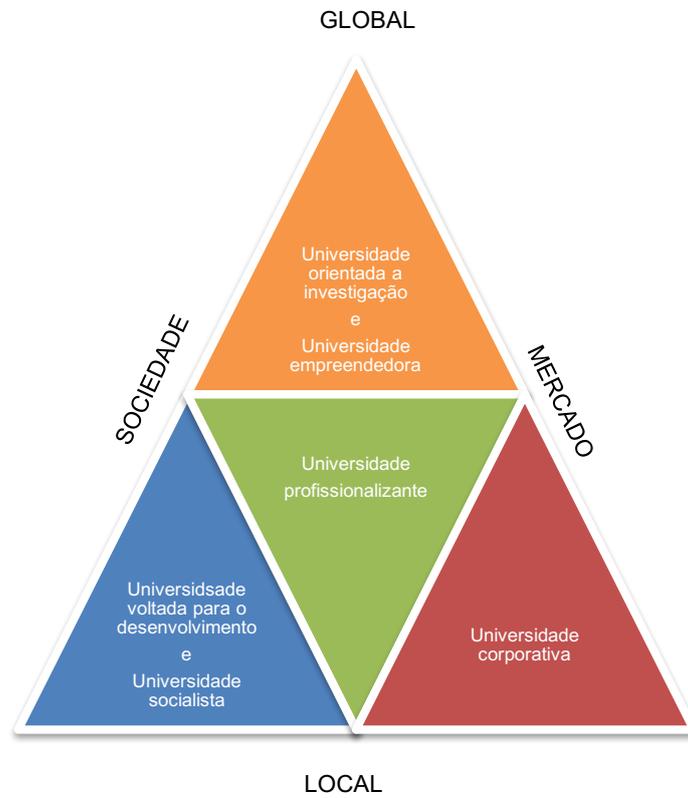
A universidade empreendedora é aquela que estabelece uma relação de cooperação com as indústrias e as empresas, buscando produzir conhecimento e capital humano a ser por elas aproveitados. Compromete-se, portanto, com a inovação e com o empreendedorismo, valores esses que determinam a noção de qualidade por ela buscada (GONZÁLEZ et al., 2012)

O modelo de universidade corporativa, por sua vez, conforme noticiam as autoras, embora ainda pouco difundido no âmbito latino-americano, já está bastante consolidados nos Estados Unidos e na Europa. Trata-se de universidades que surgem no âmbito interno das corporações para capacitar o seu próprio pessoal de modo contínuo, a fim de atingir maior produtividade. Nitidamente, a concepção de qualidade liga-se à competência, à produtividade, à competitividade (GONZÁLEZ et al., 2012).

Identificam, as autoras, por fim, um sexto modelo que seria uma variação do modelo da universidade voltada ao desenvolvimento: a universidade socialista construída atualmente na Venezuela, cuja finalidade é a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar os valores capitalistas e romper com a hegemonia desse sistema. Na visão das pesquisadoras, esse *“és un proyecto de educación superior sólo parcialmente, porque su compromiso central no es formar a los estudiantes para producir conocimientos o para ejercer una profesión, sino adocrinarlos en una concepción socialista del mundo e de la vida”* (GONZÁLEZ et al., 2012, p. 642). Em grande medida, a universidade privilegia uma formação sociopolítica, comprometendo o conceito de qualidade universitária com os fins e Estado socialista (GONZÁLEZ et al., 2012).

Poderíamos pensar esses seis modelos de universidade lançando um olhar a partir dos seus propósitos, bem como a partir do alinhamento às exigências globais e/ou locais e às necessidades do mercado e/ou da sociedade. Teríamos, de tal sorte, a seguinte configuração:

Figura 5 – Modelos de universidades latino-americanas – González et al. (2012)



Fonte: A autora (2015)

Torna-se vital, portanto, situar qualquer discussão acerca da qualidade no contexto do País em que ela se trava e no contexto educacional em que a IES se insere. Precisamos pensar a qualidade de cada uma das IES e dos cursos por elas oferecidas a partir de seu contexto: seus propósitos, sua visão, sua missão, seus alunos, a demanda a que responde.

Assim como não faz sentido comprometer-se, à partida, com uma concepção de qualidade, também não faz sentido pensá-la senão a partir do contexto educacional em que está inserido cada uma das IES.

Com os argumentos desenvolvidos nesse capítulo, pretendemos preservar a discussão da qualidade de meras conjecturas. A questão da qualidade é demasiada complexa e relevante para ser objetos de ilações desamparadas de reflexões mais profundas e situadas. Pouco significam afirmações de que a qualidade dos cursos jurídicos brasileiros é deficiente sem que se tome em conjunto o contexto global, o contexto local e contexto educacional em que as instituições e os curso por ela oferecidos se inserem.

### **3 COMPREENDENDO A CRISE DO ENSINO JURÍDICO: Será resultado de um marco normativo insuficiente?**

Acompanhando o processo de ampliação do acesso à educação superior, verificou-se, nas últimas décadas, a multiplicação dos cursos de Direito por todo o território nacional<sup>24</sup>. Também no que se refere aos cursos jurídicos, essa transformação parece não ter sido adequadamente acompanhada pelo incremento – ou mesmo manutenção – da qualidade, o que tem gerado intenso questionamento não apenas no meio social, mas também no meio acadêmico. Tal questionamento, todavia, diferentemente do que muitos podem pensar, não é algo novo, mas uma constante na história da educação jurídica brasileira.

Em especial, a partir dos anos de 1950, verificam-se diversas contribuições para a reflexão da temática, como dão conta os estudos de Adeodato (1993), Aguiar (2004) Almeida Filho (2008), Almeida Júnior (2008), Arruda Júnior (1989), Barreto (1979), Bastos (1998), Bittar (2006), Bove (2006), Carlini (2006), Costa (2007; 2013), Cruz (2008), Dantas (1979); Fagúndez (2000; 2004), Hironaka (2007), Icochama (2011), Iserhard (2009), Kipper (2000), Lôbo (1993, 1996, 2000), Martínez (2006), Melo Filho (1984, 1997), Oliveira (2003), Rodrigues (1993, 1995, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2010).

Tomando como referência as contribuições desses autores, que, em grande parte, discorrem sobre a evolução histórica da formação jurídica no Brasil, pontuando, a partir de uma análise crítica, avanços e retrocessos principalmente no âmbito normativo, regulatório e curricular, concluímos que a crise do ensino jurídico, de fato, perdura. Em nossa opinião, contudo, as causas da crise não se relacionam, como tem sustentado a OAB, à insuficiência das DCN e da política regulatória atualmente vigentes. Pretendemos, ao longo desse capítulo, demonstrar que o marco normativo se apresenta pleno de potencialidades sequer exploradas até então. Ao nosso sentir, é justamente a falta de exercício da autonomia concedida às IES pelo marco normativo que gera boa parte das deficiências encontradas atualmente no processo formativo do bacharel de Direito.

---

<sup>24</sup> Segundo dados do Ministério da Educação, há 20 anos existiam no país 200 cursos de Direito e em 2013 eram 1.200 cursos, que acolhiam 800 mil alunos matriculados. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/brasil-tem-mais-cursos-direito-todo-mundo-603836.shtml>

O atual marco normativo é fruto de um processo de transformação da concepção da educação jurídica iniciado ainda antes do processo de democratização. Consolidou-se, contudo, na década de 1990. Por si só, mostrou-se limitado para operar as mudanças concretas necessárias à formação jurídica de qualidade, o que, entretanto, não significa dizer que ele seja incompatível com elas. Ao contrário, sob este marco, mudanças significativas e profundas podem ser operadas no sentido de superação da crise, se assim desejarem os atores dos processos educacionais, o que parece não ter acontecido até então.

Debruçando-se sobre a história da formação jurídica no Brasil, verificamos um período inicial, no século XIX, no qual surgiram os primeiros cursos jurídicos<sup>25</sup> e, posteriormente, as primeiras faculdades de Direito<sup>26</sup>, cuja existência ligava-se substancialmente à formação dos filhos da elite brasileira para que viessem a assumir os postos políticos e administrativos na estrutura do Estado. Dentre as características marcantes do ensino jurídico da época, Rodrigues e Junqueira (2002) destacam: a) o controle pelo governo central dos recursos, currículos, metodologias de ensino, nomeação de Lentes e Diretores, definição dos programas de ensino e compêndios adotados; b) a fundamentação jusnaturalista do Direito até a introdução do evolucionismo e do positivismo no Brasil; c) a metodologia limitada às aulas-conferências ao estilo das aulas ministradas na tradicional Faculdade de Direito de

---

<sup>25</sup> A educação jurídica iniciou-se no Brasil, após o processo de independência, em 1827, com a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, respectivamente situados no Convento de São Francisco e no Mosteiro de São Bento (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2012). Até então, os filhos da elite dirigente buscavam sua formação jurídica na Faculdade de Direito de Coimbra. Conforme observa Bastos (2013), um caráter marcante do educação superior brasileira é ser tardia, tendo em conta que, diferentemente da Espanha que já no século XVI instalou universidades em suas colônias americanas, a Metrópole portuguesa impôs a proibição da criação de estabelecimento de ensino superior em suas colônias. Tal realidade, somada a proibição de instalação de casas de imprensa, inviabilizou a expansão da uma cultura letrada à maioria da população, ficando esta restrita a setores privilegiados da população que tinham acesso às instituições europeias. Somente no século XIX, com a transferência da família real para o Brasil, é que foram criadas as primeiras cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais da medicina e da engenharia (BASTOS, 2013). A opção pela criação de cursos jurídicos em solo brasileiro foi nitidamente uma opção política relacionada à necessidade de formação de mão de obra qualificada para a composição dos quadros de direção e de administração do novo Estado (COSTA, 2013). A elite econômica da época impulsionou o processo de criação dos cursos jurídicos com vistas a que seus filhos dominassem os conhecimentos necessários para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país. Conforme observa Carvalho (apud BASTOS, 2013), o ensino superior foi um elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial, haja vista que o acesso a esse bem era exclusividade da elite e o restante da população permanecia sob a condição do analfabetismo – percentual que montava 80% da população.

<sup>26</sup> Em março de 1853, por meio do Decreto n. 1.134, os cursos criados pela Lei de 11 de agosto de 1827 ganharam a denominação de Faculdades de Direito, e, em 1854, a Faculdade de Direito de Olinda foi transferida para a cidade de Recife. Nasceram, nesse momento, as duas tradicionais faculdades de Direito brasileiras: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (São Paulo) e a Faculdade de Direito de Recife.

Coimbra; d) o espaço restrito à elite, para a formação daqueles que ocupariam os cargos políticos e administrativos; e) o distanciamento das mudanças que vinham ocorrendo na estrutura social. Acrescentaríamos ainda às características destacadas pelos autores: a) a transmissão do conhecimento com vistas a manutenção do *satus quo*.

Em um segundo momento da história da educação jurídica (1891-1930), que coincide com período republicano, passou-se a admitir a criação de cursos jurídicos por faculdades livres – particulares –, cabendo ao governo a função de supervisão do seu funcionamento (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 2013). Tal mudança, associada à ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito<sup>27</sup>, favoreceu uma primeira ampliação dos cursos jurídicos no Brasil (MARTINEZ, 2006), permitindo, dessa forma, que a classe média tivesse acesso à educação jurídica, embora esse ainda fosse bastante limitado (RODRIGUES, 2002). Dentre as características marcantes do ensino jurídico da época, destaca-se: a) a rigidez na definição dos currículos pelo Poder Público, não obstante tenha sido dado espaço à iniciativa privada para ofertar cursos jurídicos; b) a influência do positivismo jurídico sobre a matriz teórica, concepção essa que marcará de modo decisivo a compreensão do Direito e de seu ensino no século XX; c) a manutenção das aulas expositivas, embora tenha se passado a discutir a questão da metodologia de ensino; d) a transmissão e reprodução do conhecimento; e) o deslocamento da tônica da educação jurídica da formação jurídico-política dos filhos da elite para o preparo para o exercício da atividade profissional deste mesmo segmento abastado da sociedade; e) a maior ênfase na formação prática e nas disciplinas a ela relacionadas como o Direito Processual (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; MARTINEZ, 2006; COSTA, 2013).

Foi nesse período, ao comemorar o centenário dos cursos de Direito no país, que se insinuaram as primeiras intenções no sentido de modificar a metodologia das aulas até então ministradas ao estilo coimbrão – aula-conferência –, que, no entanto, não privilegiava o desenvolvimento de habilidades práticas por parte dos alunos desejosos de aperfeiçoar a formação profissional (COSTA, 2013). Embora a proposta para a adoção de uma metodologia mista que atentasse para os aspectos

---

<sup>27</sup> Os lentes, nesse momento, eram escolhidos pelo seu sucesso profissional enquanto operadores do Direito, valorizando-se, portanto, não a formação e preparo acadêmico, mas o conhecimento prático, realidade que ousou afirmar perdura até os dias atuais, embora a exigência de que parte do corpo docente tenha mestrado e doutorado. (MARTINEZ, 2006)

teóricos e práticos não tenha vingado, a reflexão promovida no âmbito do Congresso de Ensino Superior ocorrido em 1927, no Rio de Janeiro, abriu espaço para que, em 1931, sobreviesse uma nova reforma na lei de criação dos cursos de Direito no Brasil – a Reforma Francisco Campos (COSTA, 2013). Através de tal Reforma, a formação jurídica foi desdobrada em Bacharelado e Doutorado, tendo cada um dos cursos propósitos diferentes: caberia, ao bacharelado, a formação técnica dos operadores jurídicos; e, ao doutorado, a formação dos professores e pesquisadores. Na prática, tal desdobramento não vingou (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Diante da crise do Estado Liberal e do esvaimento das forças das oligarquias agrícolas, a nova classe dominante passou a ser urbana, centrada no comércio e na industrialização do País (MARTINEZ, 2006). A ideia de que a tônica do processo de formação dos bacharéis deveria residir na técnica, desenvolvendo as competências necessárias para a futura atividade profissional, apenas foi reforçada nesse ambiente. Não obstante efervescessem no mundo as ideias da “Escola Nova”, a academia jurídica estava blindada pela sua pretensa pureza científica, pela reprodução do conhecimento e pela valorização do tecnicismo (MARTINEZ, 2006). É possível afirmar que, na década de 1930, a educação jurídica no Brasil em muito conservou os padrões do período anterior.

San Tiago Dantas foi uma das primeiras vozes a denunciar a insuficiência desse modelo de formação jurídica, já em 1941, em discurso proferido na sessão magna comemorativa ao cinquentenário da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, intitulado “Renovação do Direito” e, posteriormente, em 1955, em aula inaugural proferida no Rio de Janeiro (DANTAS, 1941; 1955). Para ele, as deficiências do ensino do Direito resultavam tanto projeções de problemas do sistema educacional como um todo e da educação superior especificamente, quanto projeções da própria cultura jurídica limitada. Ambas as possibilidades de explicações para a crise do ensino jurídico associavam-se aos mesmos fundamentos: manutenção do *status quo*, burocratização estéril, falta da criatividade, ausência de preocupação com o novo, reprodução (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Em ambas ocasiões, o jurista dirigiu duras críticas às metodologias de ensino tradicionalmente utilizados na educação jurídica brasileira, mostrando-se absolutamente incrédulo quanto a aptidão das aulas-conferências, construídas exclusivamente a sobre conhecimentos descritivos e sistematizados de normas, para a formação do bacharel de Direito. Para o jurista, a crise do Direito e de seu

ensino somente seria superada através de uma reaproximação entre o Direito e a realidade social (DANTAS, 1941; 1955). O pensamento crítico e reflexivo capaz de levar a superação da crise, na visão do jurista, não seria desenvolvido ao estilo das aulas coimbrãs, mas a partir de uma interligação entre teoria e prática no espaço da sala de aula (COSTA, 2013). Sua crítica ecoou e continua a ecoar.

Em 1961, no governo de João Goulart, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961). A década de 1960, foi marcada pelo debate acerca da reforma universitária, no qual participaram não apenas o Poder Público e o meio acadêmico, mas também a sociedade civil. As transformações econômicas e sociais ocorridas no Brasil em razão da intensificação dos processos de industrialização e urbanização deram origem a uma crise no sistema de ensino, o qual não conseguia atender às demandas por vagas. Naquele momento, os graus acadêmicos significavam a possibilidade de ascensão ao topo das burocracias privadas e públicas, de modo que a sociedade passou a cobrar a ampliação e reformulação do sistema escolar e universitário (DIAS, 2008). Foi nesse contexto que os movimentos estudantis encabeçaram a luta pela reformulação das universidades, tendo sido promovido pela União Nacional dos Estudantes, na cidade de Salvador, em 1961, o I Seminário Nacional da Reforma Universitária. O encontro foi seguido pelo II e III Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizados nos anos seguintes em Curitiba e Belo Horizonte, respectivamente. Como resultado de tais encontros, foram redigidos a Declaração da Bahia, a Declaração do Paraná e o Substitutivo da LDB. Em todos esses documentos, destaca-se o manifesto contra a estrutura oligárquica, antidemocrática e conservadora da ideologia vigente na sociedade brasileira, projetada também na universidade. Pela primeira vez, de modo consistente, passa-se a questionar o perfil marcante da educação superior brasileira voltada, desde a sua origem, a acolher apenas a elite.

No âmbito do ensino jurídico, na década de 1960, buscou-se instaurar uma nova fase, a partir da proposta para a implantação de currículos mínimos – Parecer n. 215, emitido pelo Conselho Federal da Educação, em de 15 de setembro de 1962, e homologado pela Portaria Ministerial n. 4 de dezembro de 1962 –, que garantiriam a flexibilidade aos cursos jurídicos no Brasil, na medida em que permitiram que os currículos plenos fossem adaptados às necessidades e realidades regionais e locais do contexto de inserção da IES ofertante. A proposta formulada em conformidade

com o estabelecido no art. 9º da LDB, todavia, não vingou (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Os currículos mínimos foram tomados pelas IES como currículos plenos o que, em grande medida, é explicado pela sua dilatação (COSTA, 2013). Tendo em conta os conteúdos que compunham a matriz curricular proposta para os cursos de Direito nesse período, é possível concluir que essa iniciativa reafirmou à tendência na formação de técnicos jurídicos: Muitas eram as disciplinas técnicas e poucas as propedêuticas, conforme se pode depreender da ilustração abaixo. Manteve-se, assim, a tendência implementada a partir da Reforma Francisco Campos (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

Figura 6 – Representação da matriz curricular proposta para o Curso de Direito – 1962



Fonte: COSTA (2013)

Não seria demais afirmar que, na exata medida em que se passa a buscar a ampliação do acesso à educação superior, esse nível de formação vai voltando-se ainda mais ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos. O espaço para o desenvolvimento humanístico e cultural paulatinamente vai sendo restringido, o que se evidencia, no âmbito da formação jurídica, pela diminuição da oferta de disciplinas propedêuticas (Filosofia do Direito, Direito Romano, História do Direito), bem como pela especialização das disciplinas. Há quem relacione também a esses primeiros passos no sentido da ampla expansão dos cursos jurídicos, o declínio do nível cultural dos corpos docente e discente (ARRUDA JÚNIOR, 1984). Ao nosso

sentir, por certo, a diversidade que vai galgando espaço na normalidade da educação superior elitista impacta no nível cultural; contudo, há de se destacar também que passa a haver uma clara tendência a menosprezar a formação de uma bagagem de cultura jurídica em prol da formação técnico-burocrático. Note-se que não precisava ser assim, os currículos mínimos poderiam ser enriquecidos se esse fosse o desejo; não era, todavia.

Ao longo do período do regime autoritário civil-militar, seguiu-se o mesmo padrão até então vigente: tecnicismo, metodologias centradas na transmissão do conhecimento e controle do pensamento crítico. O resultado foi o aprofundamento da crise do ensino jurídico, e, como remédio, tentou-se nova reforma dos currículos pela via legislativa.

Em 1972, há nova proposta de implantação de currículos mínimos para os cursos de Direito, através da reforma levada a efeito pela Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação. Acreditava-se que a extensão dos currículos mínimos dos cursos de Direito anteriormente proposta consistia em obstáculo intransponível para a implantação de metodologias inovadoras fundamentais à superação da crise (MARTINEZ, 2006). Rodrigues e Junqueira (2002) salientam ser importante conhecer e compreender tal Resolução, pois identificam nela o primeiro grande passo no sentido de permitir a flexibilização dos currículos do Curso de Direito, destacando ter sido estabelecido um número mínimo de 2.700 horas-aulas, um período mínimo e máximo para a sua integralização e também a possibilidade de criação de habilitações específicas para além da geral prescrita em lei. Note-se que as disciplinas foram separadas em básicas e profissionais, bem como foi criado espaço para a escolha por matérias opcionais (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 2013). Essas inovações reforçavam significativamente a autonomia das IES, que, ao criar seus cursos jurídicos, poderiam ter exercitado, desenhando currículos plenos que viabilizassem a formação de profissionais e cidadãos alinhados às diferentes necessidades locais e regionais do mercado de trabalho e da própria sociedade. As IES, contudo, sem saber usar da liberdade que lhes foi dada, continuaram a se limitar, tomando os currículos mínimos como plenos (MELO FILHO, 1984).

Na visão do Conselho Nacional de Educação, por outro lado, a própria concepção de tais currículos mínimos acabava por implicar um elevado

detalhamento das disciplinas e cargas horárias a ser obrigatoriamente cumpridas, o que impedia inovações por parte dos projetos pedagógicos institucionais.

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!... (BRASIL, 2013)

Independentemente da causa, certo é que, assim como a Reforma de 1962, a de 1972 não surtiu efeitos práticos na flexibilização curricular e na transformação do ensino jurídico em favor da heterogeneidade e do respeito a diversidade dos contextos educacionais. Pode-se afirmar que, até esse momento, a única mudança efetiva na realidade dos cursos jurídicos foi o aumento das vagas ofertadas, o que acabou por chamar a atenção da OAB e do MEC. O MEC, diante desse cenário, no início da década de 1980, criou a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED) com o propósito de elaboração de nova proposta curricular para os cursos jurídicos (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 2013). Embora a CEED efetivamente tenha formulado uma proposta bastante rica – previa a estrutura curricular conformada por um eixo básico e de formação geral, integrados por um número bastante significativo e superior de disciplinas propedêuticas ao que era oferecido à época, e de formação profissional e de habilidades específicas, integrados por disciplinas técnico-profissionalizantes; determinava a criação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 horas-atividades, integralizáveis no prazo de dois anos; aumentava a carga horária mínima para 3.00 horas-aulas (nelas não incluídas o Estágio, o Estudo de Problemas Brasileiros e a Educação Física); permitia a criação de habilitações específicas –, a proposta jamais foi implantada (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 2013).

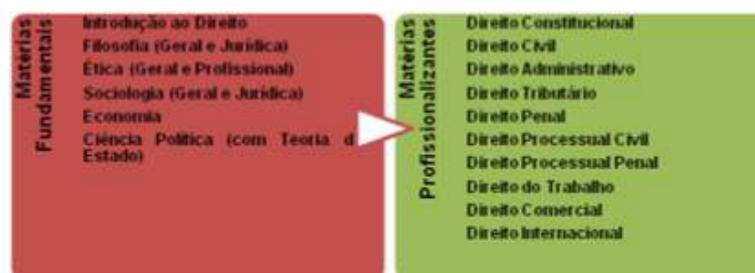
Na década de 1990, no marco da vigência da CRFB/1988, adentra-se em uma nova fase da educação jurídica no Brasil. Ainda no período de transição democrática, eclodem diversos movimentos críticos do Direito, questionando os fins por esse perseguido, bem como o ensino do mesmo. Clamou-se por uma reestruturação da educação jurídica que a tornasse compatível com a complexidade dos problemas contemporâneos, bem como com a nova forma de pensar o Direito. A OAB tomou parte nos debates apoiando a necessidade de proceder a alterações na formação jurídica no sentido de torná-la mais humanista, crítica e reflexiva, o que se colocava como uma exigência do novo paradigma democrático (COSTA, 2013). A nova Constituição, afinal, era composta de uma ampla gama de normas principiológicas que obrigavam ao intérprete ir além de simples operações de subsunção. Manejar com o conteúdo axiológico incorporado pela Constituição cidadã requereria outro processo de formação necessariamente mais rico.

O Conselho Federal da OAB criou, em 1981, a Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) e, posteriormente, em 1991, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (CCEJ). O MEC, por sua vez, criou, em 1993, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESU/MEC (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; MARTINEZ, 2006; COSTA, 2013). Todos esses grupos de trabalho institucionalizados tinham a mesma função: realizar diagnósticos acerca da educação jurídica e formular propostas de melhoria no sentido de contemplar as demandas sociais, dar espaço aos novos sujeitos e resgatar a ética profissional (COSTA, 2013). Reforçando a posição da CEED, assumiu-se, entretanto, que a simples alteração da matriz curricular não seria suficiente para dar conta da crise no ensino jurídico. Resultados exitosos dependeriam também do engajamento dos professores e da revisão das práticas pedagógicas (COSTA, 2013).

Nesse contexto, a década de 1990 veio a ser marcada por seminários, encontros e obras que discutiam a qualidade da educação jurídica. A tônica da discussão girava em torno da necessidade de que os currículos dos cursos jurídicos reunissem de modo obrigatório conteúdos de formação geral e conteúdos profissionalizantes, disciplinas optativas, atividades práticas e atividades extracurriculares complementares (COSTA, 2013). Enfim, urgia enriquecer os cursos jurídicos, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. A conclusão desse processo reflexivo sobre o ensino jurídico foi novamente uma proposta de estrutura curricular para o curso, introduzindo-se importantes inovações qualitativas (MARTINEZ, 2006).

Além da contemplação de conteúdos propedêuticos que garantiriam uma formação mais humanista ao bacharel em Direito, a aproximação entre teoria e prática foi reforçada pela obrigatoriedade dos estágios supervisionados e pela exigência de criação de núcleos de prática jurídica. Ainda, a previsão da elaboração de uma monografia de final de curso e da integralização do currículo por meio das atividades complementares contribuíram significativamente para o enriquecimento da formação jurídica. A proposta foi aprovada pelo Ministro da Educação, Murilo Hingel, por meio da Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994). A partir de então, efetivamente, buscou-se a superação de uma formação técnica para a formação de profissionais e cidadãos comprometidos com os valores sociais, humanos e políticos (COSTA, 2013).

Figura 7 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Portaria n. 1886/1994



Fonte: COSTA, 2013

Desde então, tenta-se afirmar, progressivamente, a construção de um novo paradigma para a educação jurídica, no sentido de formar profissionais transformadores da realidade social, como se extrai dos pressupostos que impulsionaram as discussões sobre a crise e os problemas do ensino de Direito que culminaram na elaboração da Portaria n. 1.886 assim sintetizados por Rodrigues e Junqueira (2002, p. 51):

- (a) o rompimento com o positivismo normativista;
- (b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce a atividade forense;
- (c) a negação de auto-suficiência do 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)

Pela primeira vez, efetivamente conseguiu-se implementar os currículos mínimos dos cursos de Direito, que deveriam adaptar seus currículos a suas

realidades, em conformidade com as demandas sociais, do mercado de trabalho e com os costumes regionais (COSTA, 2013). Com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, no âmbito da educação superior, todavia, estabeleceu-se não mais a ideia de currículos mínimos, mas a de diretrizes curriculares nacionais (art. 9º)<sup>28</sup>, as quais, conforme o Parecer CNE n. 776/97, orientam-se pelos seguintes princípios e funções:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997).

As diretrizes curriculares nacionais (DCN) –, destarte, fixam orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e seus currículos, a serem respeitadas por todas as IES, de modo a assegurar, principalmente, a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Com bem observa Costa (2013, p. 64):

A flexibilização dos currículos significou um expressivo avanço do ponto de vista dos currículos dos cursos jurídicos. Essa seria uma forma de adequar a matriz do curso às áreas emergentes dos novos direitos e a construção de respostas transdisciplinares aos novos desafios enfrentado. A partir de uma formação de base consolidada,

---

<sup>28</sup> A ideia de estabelecer DCN já havia sido prevista pela Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo sido conferida à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional a competência para a elaboração do projeto das mesmas (art. 9).

ao aluno seria oportunizadas a escolha pela área que gostaria de se especializar. Essa alternativa proporciona a formação de profissionais com diferentes perfis, evitando o processo (de)formativo da educação jurídica que formata um padrão único de egresso para o mercado de trabalho.

Foi a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Direito – normativa atualmente vigente –, mantendo, em grande medida, os significativos avanços já alcançados por meio da Portaria n. 1.88/94<sup>29</sup>.

É preciso destacar, primeiramente que a Resolução CNE/CES n. 9/2004, orientada pela concepção do que deveriam ser as DCN, manteve o espaço para a manifestação da autonomia das IES no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos, e essa característica é uma de suas grandes potencialidades. Como bem observa Rodrigues (2005), o projeto pedagógico se insere em uma concepção de planejamento educacional mais amplo, visto que nele não apenas o currículo e seus componentes são pensados, mas também, de forma articulada, os objetivos do curso, o perfil do egresso desejado, as metodologias, a integração entre a teoria e prática.

Atualmente, é dado a cada um dos cursos, a partir do contexto institucional, político, geográfico e social em que está inserido, criar o seu projeto pedagógico. O fato de o contexto condicionar, em grande medida, a concepção do curso, a sua vocação e as condições objetivas de oferta não é um limite; pelo contrário, reforça uma aderência do curso e de seus propósitos à realidade regional e local. Nota-se, assim, por parte desse espaço de manifestação de autonomia institucional criado e assegurado pelo próprio Poder Público, uma inclinação ao reconhecimento das diferentes necessidades locais e regionais, que se projetarão sobre os projetos pedagógicos dos cursos. A autonomia concedida às IES veio acompanhada de sua responsabilização pelos impactos que projetará na comunidade em que está inserida, o que apenas reforça o exercício da autonomia. A partir dessa contextualização, se fortalecem as especificidades de cada curso. Os objetivos gerais e específicos não serão mais construídos de forma abstrata, mas, ao

---

<sup>29</sup> Antes da referida Resolução propor as novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos com base no Parecer 55/2004, havia sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer n. 146/2002 com o mesmo objetivo. A OAB, entretanto, contestou a sua legitimidade sob o prisma formal e também material, o que culminou com a suspensão de seus efeitos pelo Superior Tribunal de Justiça, sob o argumento de que as diretrizes fixadas eram excessivamente vagas, permitindo a cada Curso definir os conteúdos a serem explorados de maneira autônoma (COSTA, 2013).

contrário, de forma concreta, articulados com a concepção e vocação do curso nascidas a partir do contexto.

O art. 2º da Resolução consagra expressamente essa autonomia ao determinar que a organização e a concepção do curso se expressam através do projeto pedagógico, o qual necessariamente terá como elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

- I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. (BRASIL, 2004)

De tal sorte, é dado aos cursos criar a sua identidade própria, desde que integrem em seus currículos conteúdos e atividades que atendam às diferentes dimensões de formação do aluno, traduzidas em três eixos, conforme o artigo 5º: o eixo fundamental, o eixo profissional e o eixo de formação prática (art. 5º).

Figura 8 – Representação da matriz curricular do Curso de Direito – Resolução n. 9/2004



Fonte: Autora (2015)

O eixo de formação fundamental é integrado por disciplinas propedêuticas, voltadas a apresentar os fundamentos do campo jurídico, mas também a propiciar as condições necessárias para uma visão crítica da dogmática jurídica. Através dos conteúdos essenciais desse eixo, a formação jurídica se enriquece pelo contato com as outras áreas do saber, permitindo uma visão mais próxima da complexidade do fenômeno jurídico. Trata-se de um eixo com grande aptidão para promover a interdisciplinaridade.

O eixo de formação profissional é integrado por conteúdos de cunho dogmático, nos quais o aluno estuda de modo sistemático a legislação e a jurisprudência em diferentes unidades curriculares, construindo o arcabouço teórico necessário para a construção do raciocínio jurídico e aplicação do Direito. Embora pudéssemos antecipadamente crer tratar-se de um eixo exclusivamente dogmático, os objetivos tais quais foram redigidos nos permitem concluir que também esse eixo foi concebido no sentido de favorecer a relação entre teoria e prática, já que enfatiza

não apenas o conhecimento das normas jurídicas, mas de sua aplicação, favorecendo, assim, a aproximação com o eixo da formação prática.

Por sua vez, o eixo de formação prática visa a propiciar a integração dos conteúdos teóricos às atividades práticas curriculares e extracurriculares, o que permite um espaço rico para a consolidação das competências desenvolvidas a partir dos outros eixos de formação. Tal concepção alinha-se às normas gerais definidas pela LDB, a partir das quais foi proposta uma abordagem apta a desenvolver competências para os diferentes níveis educacionais, bem como apta a valorizar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos fora do ambiente escolar, podendo ser essas experiências contabilizadas para o currículo.

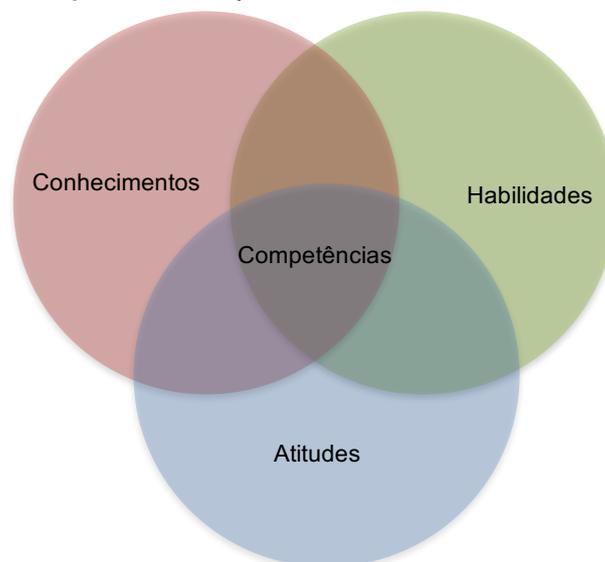
Há quem sustente que, embora definidos como conteúdos essenciais, tenha havido a manutenção, no eixo da formação profissional, da compartimentação dos saberes, que, estando na origem integrados no eixo de formação fundamental, somente se integrariam novamente no eixo da formação prática (COSTA, 2013). Discordamos, contudo, de tal visão. Efetivamente a concepção das diretrizes parece ser no sentido de que, mesmo o eixo de formação profissional deva dialogar com os demais e estruturar-se de modo interdisciplinar. Tampouco os conteúdos que devem o integrar - Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual – necessariamente precisam ser contemplados em disciplinas individualizadas e compartimentadas. Esse é o desafio: tomar os eixos de formação como complementares, entrelaçando seus conteúdos e objetivos ao longo de todo o currículo e em cada um das unidades curriculares. Não se trata de contemplá-los de modo estanque, mas de modo concatenado, o que infelizmente não ocorre na maior parte da realidade dos cursos jurídicos. As competências esperadas dos egressos dos cursos jurídicos seriam construídas em uma espiral de complexidade ao longo do processo formativo.

Note-se que a abordagem por competências foi adotada no sentido de provocar uma mudança na educação contemporânea, aproximando-a das exigências do mundo do trabalho e da sociedade, conforme expresso na própria Resolução CNE/CEB n. 04/99. Embora tenha sido acolhida primeiramente no seio da educação profissional, influenciada por necessidades do mundo empresarial, a abordagem por competências migrou para outros domínios educacionais (ZABALA; ARNAU, 2010). Em um primeiro olhar, poderíamos tender a afirmar a limitação de

uma formação por competências, sobretudo ao pensar a sua origem no âmbito empresarial. Devemos entender, contudo, que uma formação dessa natureza não necessariamente esta à serviço do mercado, mas à serviço do mundo do trabalho, o que alarga as perspectivas.

As competências podem ser definidas como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999). Zabala e Arnau (2010, p. 11), por sua vez, a definem como “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionadas, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” e destacam “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes”. As competências, nesse sentido, seriam uma capacidade compreensiva, podendo ser representadas como resultantes da intersecção de três elementos principais: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Figura 9 – Formação das competências



Fonte: A autora

O conhecimento liga-se ao domínio do saber – conceitos e informações –, servindo como base para qualificação de toda e qualquer ação (ZABALA; ARNAU, 2010). O saber conceitual permite saber o que e por que fazer. As habilidades, por sua vez, estariam relacionadas ao domínio do saber fazer, ou seja, à capacidade de

aplicar e fazer uso do conhecimento adquirido, caracterizando-se, portanto, como um saber procedimental (ZABALA; ARNAU, 2010). Essa dimensão liga-se à prática e à técnica, permitindo que os conceitos e informações (conhecimentos) sejam empregados em uma ação, com vistas a atingir um propósito específico. As habilidades podem ser classificadas em intelectuais – processos mentais – e motoras – coordenação neuromuscular. Integra-se ainda nas competências um saber atitudinal, o qual diz respeito a aspectos sociais e afetivos relacionados à ação. As atitudes, por sua vez, relacionam-se ao domínio do ser, sendo caracterizadas como uma disposição da pessoa para resolver as situações-problemas com as quais se depara. Dizem com o interesse que anima a pessoa a agir (ZABALA; ARNAU, 2010).

Embora as DCN orientem no sentido de desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas ao longo do processo de formação jurídica, isso, por certo, não exclui as atitudes e o reconhecimento de sua importância, visto que elas são um dos elementos formadores da competência. A fim de se evitar um processo deformativo que atinja o próprio cerne das competências, também as atitudes precisam ser experimentadas e refinadas ao longo da formação; é preciso propiciar experiências que impactem a disposição dos estudantes para agir. Assim, ao consagrar uma educação por competências, as DCN sinalizam no sentido do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O perfil desejado do egresso dos cursos de Direito é descrito no artigo 3º, o qual compreende:

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise e domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

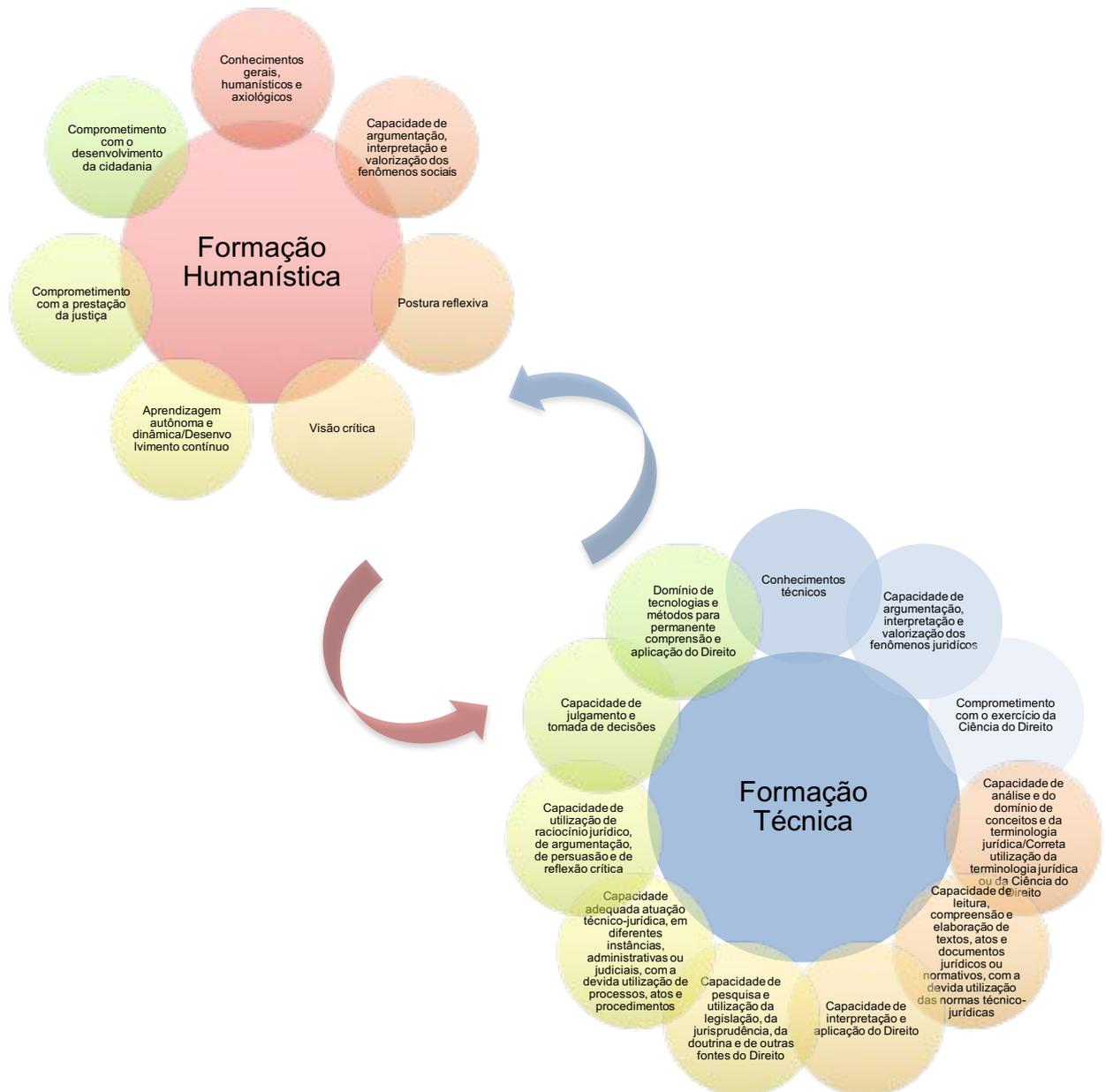
Ademais, conforme o artigo 4º das DCN, o perfil do egresso é constituído por, pelo menos, as seguintes competências e habilidades específicas:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Considerando as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas, é possível agrupá-las em dois conjuntos, conforme a natureza dos valores que lhes dão sustentação, humanísticos ou técnicos.

Figura 10 – Representação das competências de formação humanística e técnica



Fonte: A autora (2015)

Uma formação jurídica integral, portanto, pressupõe o desenvolvimento de competências humanísticas e técnicas, ou seja, a capacidade de articulação, de forma indissociável, de conhecimentos, habilidades e atitudes de naturezas distintas e complementares diante dos diferentes contextos. Isso, como bem observa COSTA (2013), implica na “necessidade de novas estratégias metodológicas, que não se concentrem apenas na transmissão do conhecimento (aulas expositivas), mas que privilegiem a atitude crítica e investigativa dos alunos”.

Dada a evolução da formação jurídica e de sua disciplina ao longo do tempo, a questão de maior relevância que se coloca no presente momento não liga-se mais

às limitações e/ou insuficiências curriculares – seja no que diz respeito à rigidez da estrutura curricular, à separação entre teoria e prática, à ausência de interdisciplinaridade. O que deve ser o currículo, como deve estar estruturado, o que deve promover, quem deve formar são questões sobre as quais já há um significativo e avançado consenso desde a década de 1990. Um dos grandes desafios que ora se coloca, conforme destaca Costa (2013), é rever as estratégias didático-pedagógicas e metodológicas para viabilizar que os objetivos traçados sejam efetivamente alcançados, uma vez que as aulas expositivas não dão conta de tal tarefa. A qualidade da educação jurídica depende, pois, do emprego de novas metodologias aptas a desenvolver as competências esperadas dos egressos dos cursos de Direito.

Não é outro o entendimento de Martínez, ao se referir ao marco da transformação da formação jurídica no Brasil estabelecido pela Portaria n. 1.886/94. Segundo o autor:

[...] o arquétipo liberal ainda se realiza, pois é a sala de aula o local onde os estudantes continuam a permanecer durante grande parte de seus cinco anos de curso de Direito, ou seja, na maioria das 3.300 horas de atividades exigidas durante o curso.

Daí a crítica de que todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno, com a finalidade de atingir o plano endógeno do curso. O tipo do medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do Estado Neoliberal.

Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, o seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Ora, não se pode negar a importância de tal reflexão. Discorrer sobre a evolução da educação jurídica no Brasil corresponde a discorrer sobre a série de atos normativos que, ao longo da história, tentaram incrementar a qualidade dos cursos jurídicos, mas que se limitaram em boa parte a alterar as matrizes curriculares dos cursos de Direito<sup>30</sup>. Como bem salienta Bastos (2013), diante das situações de crise, o remédio, na experiência brasileira, costuma a ser a edição de

---

<sup>30</sup> Para uma perspectiva detalhada da legislação acerca do ensino jurídico e da evolução das matrizes curriculares, vide: COSTA, Bárbara Silva. *Saberes Propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

leis, decretos, regulamentos. Tradicionalmente – e ainda hoje – acredita-se que, pela via normativa, a realidade será transformada, ignorando-se a incapacidade dessa via em operar mudanças significativas isoladamente. O caminho narrado acerca da evolução da educação jurídica não deixa dúvidas: É preciso reconhecer tal incapacidade e passar a provocar a mudança também no âmbito da sala de aula. Crê-se que, a partir desse espaço, a qualidade da educação jurídica poderá ser reconstruída com maior agilidade.

Não é outro o entendimento de Rodrigues (2005), ao analisar as alterações implementadas ao longo dos anos e constatar que nenhuma delas pôs fim a crise do ensino jurídico. O jurista assim conclui:

Isso leva a duas hipóteses: a) ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados; b) ou a questão do ensino do Direito no país não se resume às questões pertinentes às questões curriculares. Como resposta a essa questão, pode-se afirmar, com base na experiência histórica, que a pretensão de corrigir o ensino do Direito através da simples alteração da matriz curricular do curso é equivocada. A introdução ou alteração de componentes curriculares não é capaz de solucionar problemas de percepção do próprio mundo (RODRIGUES, 2005, p. 17).

Como afirmamos no início desta seção: Estamos diante de um marco normativo regulatório pleno de potencialidades; o incremento da qualidade, contudo, não depende exclusivamente dele, mas da (re)construção da concepção dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüente, revisão das metodologias e estratégias didático-pedagógicas utilizadas no âmbito da sala de aula.

#### **4 MANTENDO O OTIMISMO: Poderá a ABP contribuir para o incremento da qualidade dos cursos jurídicos?**

Durante muito tempo – e ainda hoje – a expressão utilizada no meio jurídico para tratar das questões relacionadas à formação do bacharel em Direito foi “ensino jurídico”, esquecendo-se que, no mesmo processo, está implicada a aprendizagem. Parece necessário – e urgente – que nos perguntemos, pois, como se aprende o Direito e, se há, quais estratégias didático-pedagógicas e metodologias facilitam tal processo. Possivelmente nessas reflexões encontremos explicações mais consistentes para que possamos entender as razões pelas quais a crise da educação jurídica perdura, embora tenhamos avançado no domínio do marco normativo, garantindo, em abstrato, um padrão formativo mais rico.

Pretender superar concretamente a crise envolve estar disposto a questionar aspectos que vão além do Direito. Acreditamos que a Educação possa trazer significativos aportes nesse sentido. Por essa razão, ao longo da presente escrita, optamos por privilegiar o uso das expressões “educação jurídica” e “formação jurídica”. Não se trata apenas de ensino jurídico, mas também de olhar para o outro lado do processo, ou mesmo, para o seu propósito: a aprendizagem. A aprendizagem certamente não está acontecendo como deveria, possivelmente porque tradicionalmente negligenciamos esse viés do processo, bem como as necessidades de nossos alunos enquanto aprendizes.

A sala de aula mudou, passando a ser um ambiente plural. O perfil dos alunos que frequentam os bancos universitários alterou-se radicalmente e continuará a alterar-se à medida que o acesso à educação superior amplia-se e que a internacionalização expande-se. Tendo mudado o perfil do corpo discente, que deixou de ser formado por alunos que partilham de um *background* educacional comum, presume-se que tenham sido impactadas as condições de aprendizagem e, portanto, também tenham mudado as metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas. Isto, todavia, não ocorreu no domínio da educação jurídica.

No que se refere à metodologia, os docentes têm reproduzido uma tradição centenária nos cursos de Direito: a aula magistral<sup>31</sup>. Também denominada de aula-conferência, ao estilo daquelas praticadas nas salas de aula da Faculdade de Direito

---

<sup>31</sup> Note-se que essa não é uma realidade exclusiva da formação jurídica no Brasil. Rué et. al. (2011) noticiam semelhante realidade na Espanha.

da Universidade de Coimbra, tem-se na figura do professor o protagonismo. Cabe a ele expor o conteúdo aos alunos, permitindo apenas pouca, quando nenhuma, interação. As aulas exclusivamente expositivas vêm demonstrando há significativo tempo suas limitações ao não dar conta dos resultados que desejamos alcançar atualmente ao longo da experiência formativa nos cursos jurídicos, uma vez que, centradas na figura do professor, favorecem a transmissão de conteúdo exclusivamente dogmático e a reprodução acrítica desse conhecimento por parte dos alunos (RODRIGUES, 2010). A escolha dos conteúdos, a forma de abordagem dos mesmos e o ritmo da aula são ditados pelo professor. Aos alunos, cabe acompanhar o docente ao longo do percurso de forma passiva. Em outros tempos, em que os bancos universitários eram partilhados pelos filhos da elite brasileira – estudantes em tempo integral com acesso aos recursos que proporcionam bem-estar, tal metodologia poderia ainda funcionar. Essa, todavia, já não é mais a realidade atual.

Não se pode deixar de reconhecer, contudo, que, atualmente, muitos professores dos cursos de Direito venham adotando, como opção metodológica, as aulas expositivo-dialogadas, na tentativa de permitir a participação dos alunos e de estimulá-los a um contato prévio com o conteúdo, sobretudo a partir da realização de leituras de textos de referência indicados. Do mesmo modo, as aulas em formato de seminário, frequentemente empregadas no âmbito da pós-graduação, também passaram a fazer parte do repertório de metodologias aplicadas na graduação para estimular os alunos à leitura e à participação. Não obstante, ainda assim entendemos ser limitada a estratégia pedagógica que contempla apenas essas duas modalidades, na medida em que tomam parte no processo apenas alguns alunos – assumidos pelos professores como os interessados. Os demais – assumidos como desinteressados – ficam à parte do processo; muitas vezes sem que o professor entenda a real razão que os coloca nesta condição.

Não seria demais supor que o desinteresse talvez resida também nos próprios professores. Poucos se importam em conhecer quem são os seus alunos, quais são as suas experiências educacionais prévias, quais são as competências que já dominam e quais são as suas motivações. Embora os docentes tenham uma ideia geral sobre o perfil dos estudantes que frequentam as suas aulas, em grande medida essa ideia geral é construída como decorrência do perfil da instituição e das suas próprias expectativas e não a partir daquilo que compartilham os estudantes.

Por ser construída com base no perfil institucional ou em expectativas, frequentemente, a ideia geral se afasta da realidade ou resulta em estereótipos. Importa observar que muitas IES, no âmbito de atuação das Comissões Próprias de Avaliação, coletam dados a respeito do perfil de seus discentes e produzem relatórios aptos a embasar o processo educativo; contudo, poucas instituições asseguram meios de tais materiais chegarem aos professores a fim de subsidiar a sua prática docente. De tal sorte, se sequer conseguimos construir o engajamento adequado do professor na experiência educativa, como esperar que os alunos se engajem? O engajamento do aluno depende do professor.

Uma explicação possível para a ausência de engajamento adequado por parte do professor reside na baixa profissionalização do exercício da função docente nos cursos de Direito. Em virtude da própria história dos cursos jurídicos, assume-se que pode ser professor o profissional com conhecimento significativo dos conteúdos que ministrará e, por essa razão, são bem-vindos na condição de docentes advogados, magistrados, promotores bem-sucedidos em suas respectivas áreas de atuação. A carreira docente sempre esteve associada ao conhecimento dos conteúdos jurídicos. Por conseguinte, também ela empresta certo prestígio à carreira originária do profissional. É como se a docência atestasse a capacitação do profissional. Os advogados-professores, os juízes-professores, os promotores-professores, os políticos-professores e tantos outros nutrem suas carreiras a partir dessa associação com o exercício do magistério superior. Uma função alimenta a outra. Não se pretende com essa constatação afirmar que não haja aspectos positivos derivados de tal associação. Certamente, há e muitos. Apenas pretende-se ressaltar que existe uma baixa profissionalização da carreira docente no âmbito dos cursos jurídicos, o que torna mais difícil construir o engajamento do professor, que não assume a docência como sua atividade primeira.

Em decorrência dos processos de regulação, passou-se a exigir em grande parte das IES, para além do saber jurídico, também a titulação mínima de mestre, sempre que o profissional com tal qualificação esteja disponível no mercado. Isto poderia nos fazer supor que teria contribuído para alteração do cenário descrito. Os cursos de pós-graduação no Brasil, na área do Direito, todavia, voltam-se à pesquisa – principalmente, teóricas – e não à formação docente. Raros são os cursos que oferecem aos pós-graduandos a possibilidade de conhecer, refletir e questionar a educação jurídica. O professor de Direito no Brasil constitui-se docente por meio de

sua prática exclusivamente. Em regra, lhe falta conhecimento consistente de didática e de alternativas metodológicas, compreensão sobre a aprendizagem, dentre outras questões fundamentais para bem desempenhar a função docente. Parece haver, não apenas por parte dos professores, mas do sistema como um todo, pouca preocupação com a formação jurídica para além dos seus conteúdos. Reforça-se, com isso, o argumento no sentido de que se tem negligenciado as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Nos dias atuais, estão em sala de aula alunos pertencentes a diferentes gerações, o que impacta em seus perfis e em suas motivações para a aprendizagem. Isso é um fator a ser considerado, assim como também a faixa etária, a experiência educacional prévia, o exercício de atividade laboral, o acesso de familiares de gerações anteriores a esse nível de ensino. Estudantes tradicionais do nível terciário são aqueles que têm entre 18 (dezoito) e 22 (vinte e dois) anos de idade, recém egressos do ensino médio e que ainda não se graduaram em um curso de bacharelado ou licenciatura. Cada vez mais, ao lado dos estudantes ditos tradicionais, coexistem nas salas de aulas estudantes que retornam aos bancos universitários já tendo concluído um curso de nível superior previamente ou, ainda, estudantes que apenas tiveram condições de ali chegar depois de percorrer certa trajetória profissional já na faixa dos 30-40 anos de idade. Grande parcela dos estudantes universitários encontra-se já no mercado de trabalho e, inclusive, dependem de seus empregos para continuar seus estudos; são os chamados estudantes trabalhadores.

Desses diferentes perfis de estudantes, se projetam diferenças no uso da linguagem, nas formas de comunicação, na capacidade de uso da tecnologia, dentre outras diferenças que podem servir como fator de exclusão de alguns ou como fator de enriquecimento da experiência educativa, a depender de como forem trabalhadas no contexto educacional. Um dos grandes desafios atuais no âmbito da educação superior é justamente criar fluência intercultural e intergeracional nesse ambiente plural (THEALL, 2009). Para tanto é preciso (re)construir a concepção dos processos ensino-aprendizagem, através da criação ou adaptação de novas estratégias didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem que efetivamente consigam incluir os diferentes no processo, de modo que seja possível assegurar a todos – ou a grande parte – dos egressos sucesso, tanto na condição de cidadão,

quanto na condição de profissional. A tradicional aula magistral não dá conta de tal tarefa.

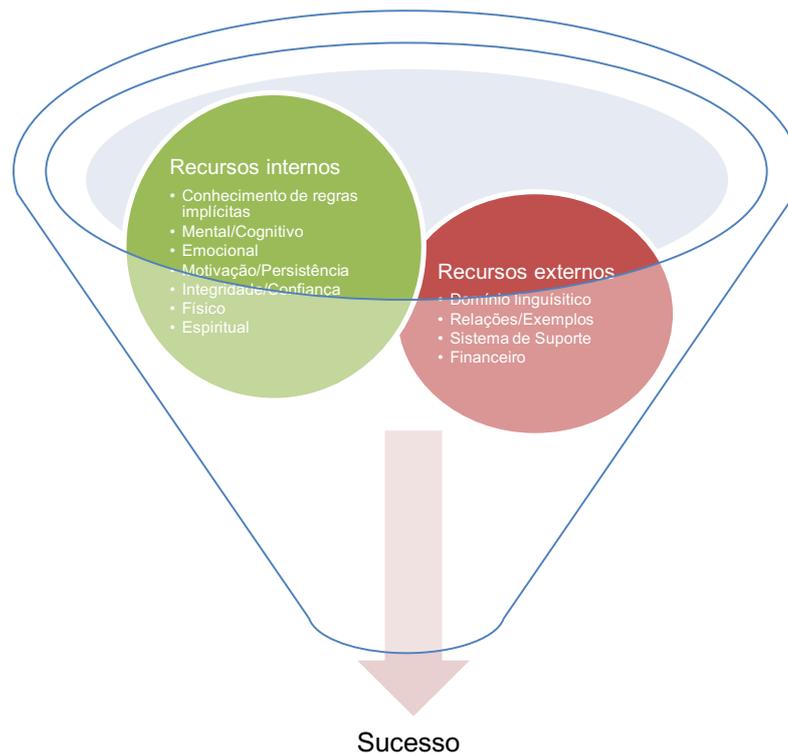
O que se exige da educação superior não é mais o mesmo o que se esperava a anos atrás; a sua missão, destarte, mudou, em grande medida pressionada por fatores externos próprios da sociedade e do mercado. Atualmente, deseja-se que a educação superior consiga acolher um maior número de alunos e se comprometer com o sucesso dos mesmos, atentando-se para o fato de que o comprometimento com o sucesso também importa, por óbvio, comprometimento com o seu engajamento e com sua aprendizagem, dentre outras dimensões relevantes que o conformam. A noção de sucesso educacional é uma noção compreensiva. É preciso, portanto, que a educação superior avance nesse sentido (THEALL, 2009). O sucesso dos egressos deve ser a medida da qualidade.

Diante de tal contexto, a perspectiva de mudança é positiva, visto que abre espaço para esse avanço tão necessário. O que é preciso criar são as condições para que ele ocorra; precisamos considerar que os nossos alunos chegam às salas de aulas com diferentes experiências passadas, as quais afetarão a suas oportunidades ou habilidades de atingir o sucesso (THEALL, 2009). Dessa premissa devem partir as IES e os docentes a elas vinculados ao conceber desde os currículos até as metodologias aplicadas no âmbito da sala de aula e fora dela. As tradicionais visões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos recursos necessários a eles não dão mais conta da diversidade (THEALL, 2009). As necessidades dos alunos na atualidade são mais variadas, e é preciso supri-las ao longo do processo educativo se tencionamos construir uma educação de qualidade. O sucesso educacional depende da mobilização de diferentes recursos internos e externos ligados ao bem-estar, nem sempre disponíveis a todos os alunos.

Os recursos são entendidos como qualidades pessoais adquiridas e desenvolvidas a partir da família, amigos, comunidades, experiências e ambiente em geral (BECKER et. al., 2009). Dependendo da IES, uma parte significativa dos estudantes que hoje acessam o nível terciário chega aos bancos universitários sem ter os recursos relacionados ao bem-estar necessários para que tenham uma experiência bem sucedida. BECKER et al. (2009), apoiados na pesquisa de Payne (2008), listam onze recursos necessários, agrupados em dois conjuntos diferentes dependendo de sua natureza, se interna ou externa. O conhecimento de regras implícitas, o mental/cognitivo, o emocional, a motivação/persistência, a

integridade/confiança, o físico e o espiritual são recursos internos; o domínio linguístico, as relações/exemplos, o sistema de suporte e o financeiro são recursos externos.

Figura 11 – Representação dos recursos relacionados ao bem-estar e, por conseguinte, ao sucesso educacional



Fonte: A autora (2015)

Na ausência de tais recursos, precisarão ser eles alcançados aos alunos ou constituídos pelos próprios ao longo do processo de formação. É bem verdade também que a privação de acesso a certos recursos poderá ser uma constante. Visando ao sucesso em um contexto de diversidade, contudo, as limitações terão de ser contornadas, quando não possam ser superadas, e, para tanto, será fundamental o estabelecimento de uma parceria entre todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fundada no respeito mútuo e na responsabilidade partilhada (THEALL, 2009).

Acreditamos, como Theall (2009), que sobre esses três pilares – parceria, respeito mútuo e responsabilidade partilhada – é possível construir uma nova concepção dos processos de ensino-aprendizagem e, a partir dela, explorar as

possibilidades da ABP, a fim de incrementar a qualidade da educação jurídica, formando-se egressos com o perfil desejado.

A ABP foi desenvolvida, originariamente, em 1969, na *The McMaster University Faculty of Health*, para ser aplicada em cursos de Medicina; contudo, tem evoluído e se adaptando às necessidades das diferentes áreas do saber e das distintas IES que a empregam. Mundialmente, na área do Direito, temos, pelo menos, duas experiências bastante significativas e já suficientemente longas de aplicação da ABP em cursos jurídicos: É o caso da Universidade de York e da Universidade de Maastrich.

É importante grifar que se escolheu por contemplar, no presente trabalho, as especificidades do modelo de York. Tal escolha não ocorreu de modo aleatório, mas deveu-se ao fato de termos tido a oportunidade de observar diretamente tal experiência, durante uma semana de visita ao local, no mês de outubro de 2015. Com isso pudemos enriquecer nossas considerações com algumas conclusões que somente foram possíveis formular a partir da reflexão sobre a observação direta da aplicação da metodologia e da conversa com os alunos, tutores e gestores.

A Universidade de York concebeu o curso de Direito, ao longo de 2007, a partir do modelo da ABP já estabelecido em seus cursos da área médica, tendo recebido os primeiros estudantes no ano de 2008. Revela-se adequado ressaltar que a formação jurídica na Inglaterra e no País de Gales é dividida em três etapas: uma primeira etapa com duração de 3 (três) anos denominada “acadêmica”, dedicada ao estudo dos conteúdos básicos e fundamentais do Direito; uma segunda etapa com duração de 1 (um) ano denominada de “vocacional”, na qual são desenvolvidos, sobretudo, competências profissionais; e uma terceira etapa com duração de 1 (um) ou 2 (dois) anos, em que são realizadas atividades de prática profissional, através de estágios (GRIMES, 2015). O curso ofertado pela York Law School refere-se à primeira etapa da formação jurídica. Assim, a ABP foi utilizada para a formação acadêmica e por meio dela são aprendidas os conteúdos fundamentais do Direito.

A ABP situa-se no marco de uma “pedagogia baseada em problemas”, popularizada, pela *Havard Business School*, a partir da introdução da metodologia do estudo de caso no início do século XXI (DIMATTEO; ANENSON, 2007). A metodologia do estudo de caso, desenvolvida no âmbito da Escola de Administração, pode ser compreendida como uma variação da tradicional

metodologia de caso aplicada na Escola de Direito de Harvard. Enquanto essa última foi concebida pelo decano da Escola de Direito Christopher Columbus Langdell no final do século XIX, baseando-se no uso de decisões judiciais para exemplificar a aplicação das normas jurídicas na resolução de casos e no diálogo maiêutico entre professor e alunos (método socrático); a metodologia do estudo de caso previu uma nova abordagem para a aprendizagem, a partir da narrativa de um dilema real, porém ainda não resolvido, que exigiria a discussão em grupos colaborativos de trabalho e o emprego de competências<sup>32</sup>. A partir da consolidação dessa segunda metodologia, teve-se uma significativa mudança nos processos de ensino-aprendizagem, inclusive no âmbito do Direito nos países da tradição da anglo-saxã. Passou-se a desenvolver o que Dimatteo e Anenson (2007) denominam de “pedagogia baseada em problemas”, afirmando-se um compromisso com o engajamento dos alunos na aprendizagem ativa e com a superação do distanciamento entre teoria e prática. Dimatteo e Anenson (2007) noticiam que os professores da área jurídica abraçaram definitivamente as metodologias de ensino que promovem a aprendizagem ativa, visto que favorecem uma aprendizagem mais profunda dos conteúdos estudados, bem como o desenvolvimento de competências. Surgiram, a partir da criatividade manifestada no âmbito da sala de aula, diversas variações e formatos, todas elas centradas na ideia de aprender fazendo, ou seja, aprender por meio de situações de aprendizagem baseadas em situações reais que requeiram a manifestação de competências por parte dos alunos. A ABP seria uma delas.

A ABP diferencia-se, de tal sorte, profundamente das abordagens tradicionais aplicadas no ensino do Direito no contexto brasileiro, e, de pronto, dessa constatação emergem possibilidades, mas também um enorme limite: a adoção dessa metodologia impõe uma significativa modificação das práticas docentes e o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores. Enquanto a maior parte das universidades ensina o Direito a partir da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos, valendo-se para tanto de aulas magistrais, seminários em grandes grupos e discussões sobre leis e casos jurídicos prévios, para depois chegar à resolução de problemas reais; a ABP inverte a lógica. Parte-se de um cenário factual desenhado no problema proposto para, então,

---

<sup>32</sup> Maiores informações podem ser obtidas em: <http://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>

desencadear a aprendizagem de um conteúdo ainda não estudado (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). O problema coloca-se justamente como o veículo de aprendizagem, que, à partida, desperta o interesse dos alunos por chamar a atenção da vinculação do conteúdo a ser estudado com o real (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Ao invés das normas jurídicas serem aprendidas em abstrato, trata-se de contextualizá-las, percebendo o impacto que têm em situações da vida real. Do mesmo modo, a aprendizagem também é contextualizada; os objetivos de aprendizagem são construídos a partir do contexto e, portanto, a relevância do que se está aprendendo resta evidente, o que facilita a retenção do conteúdo (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Tem-se aí grandes virtudes da aplicação da metodologia no domínio dos cursos jurídicos: a) Aumenta-se a probabilidade de se produzir aprendizagem significativa, dada a contextualização da experiência educativa e o comprometimento dos alunos, tutores e professores com a mesma; b) Os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem são transferidos para a realidade de um modo mais natural, visto que as situações problemas exploradas na ABP são verossímeis; c) Aprende-se a, diante das situações concretas, pensar as soluções jurídicas, a partir do seu arcabouço teórico, ou seja, aprende-se, desde logo a pensar e agir como um operador jurídico. Efetivamente os estudantes parecem assim perceber as potencialidades da metodologia, conforme relata Rué et. al. (2011, p. 37):

El conjunto de evidencias manifestadas en el análisis de los dos tipos de declaraciones de los estudiantes alientan la aplicación de la metodología ABP a los estudios profesionalizadores, como es el caso de Derecho. Mediante la metodología de enseñanza-aprendizaje ABP los estudiantes consideran que adquieren conocimientos y competencias que les ayadarán en la práctica profesional futura, puesto que consideran al estudio planteado como un ejercicio relevante para comprender mejor la realidad profesional para la que se están preparando.

Revela-se importante ressaltar que a ABP não deve ser confundida com a resolução de problemas, que é uma importante competência a ser desenvolvida ao longo da formação jurídica. A competência para a resolução de problemas – que, enquanto competência, envolve as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais – liga-se a solução efetiva do problema. A ABP, ao contrário, liga-se com a aprendizagem. Isso significa dizer que não é objetivo principal da ABP a construção da resposta jurídica adequada ao problema proposto – embora ela possa

ser construída –, mas sim compreender os conceitos jurídicos envolvidos no problema, diferenciar de conceitos similares, aplicar os institutos jurídicos pertinentes, interpretar as normas incidentes no caso, etc. (GRIMES, 2015). Enquanto a resolução de problemas é uma competência jurídica primordial, a ABP é uma metodologia para viabilizar a aprendizagem dos conceitos jurídicos e de suas aplicações (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]).

Deve-se considerar que a ABP pode ser adotada no marco da estratégia didático-pedagógica para o desenvolvimento de uma ou outra unidade curricular, ou mesmo de certo conteúdo programático de determinada disciplina, mas também pode ser adotada como princípio norteador da concepção curricular. Em ambas as hipóteses, encontramos alguns limites: na primeira, embora o impacto seja menor, é preciso repensar a estrutura da sala de aula tradicional; por outro lado, na segunda, além de repensar a estrutura da sala de aula, é necessário proceder a uma revisão da estrutura curricular. Nesse sentido, colocam-se custos a ser manejados que dependem tanto da disponibilidade financeira, quanto da vontade institucional.

A York Law School adotou a metodologia como um princípio norteador de toda a concepção curricular, verificando-se, nitidamente, significativa disponibilidade financeira e vontade institucional na implementação do currículo fundado na ABP. O currículo foi desenhado da seguinte forma:

a) No primeiro ano são ofertadas as disciplinas:

- Direito das Obrigações I
- Direito da Propriedade I
- Direito Público I – Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direitos Humanos
- Direito Criminal
- Introdução ao Direito e Sociedade
- Habilidades Legais

b) No segundo ano são ofertadas as disciplinas:

- Direito das Obrigações II
- Direito da Propriedade I
- Disciplina Optativa
- Disciplina Optativa
- Profissionalismo e Ética

- Habilidades Legais Avançadas
- c) Terceiro ano são ofertadas as disciplinas:
- Direito Público II
  - Direito da União Europeia
  - Disciplina Optativa
  - Disciplina Optativa
  - Dissertação

As disciplinas, com exceção da “Dissertação”, são de 20 (vinte) créditos cada. Esses 20 (vinte) créditos conformam 200 (duzentas) horas e, embora a proporção possa variar, em regra, são distribuídas ao longo do módulo da seguinte forma:

- a) 20 horas de sessão em grande grupo (aulas magistrais);
- b) 20 horas de sessões em pequenos grupos (PBL ou outro formato);
- c) 50 horas de avaliação (2 horas de exame e 36 horas de preparação)
- d) 110 horas de estudo autodirigido.

O currículo é ainda enriquecido com a possibilidade de atuação *pro bono* em uma clínica, que presta serviços jurídicos à comunidade.

Em especial, chama a atenção, dado o parâmetro brasileiro, o grande número de horas dedicadas ao estudo autodirigido, bem como a consagração da disciplina de habilidades jurídicas. Não há dúvidas de que existe naquele modelo um enorme comprometimento com a capacidade de aprender a aprender, bem como com o desenvolvimento de competências.

Do mesmo modo como o currículo foi pensado para o sucesso da metodologia adotada, também as salas de aula o foram. As salas em que ocorrem as sessões de ABP possuem a infraestrutura ilustrada nas fotos do Apêndice A, sendo composta por: a) uma mesa oval ampla para o trabalho colaborativo; b) uma lousa digital; c) um computador ligado à uma impressora e à lousa digital; d) sistema de som; e) uma minibiblioteca com alguns exemplares dos livros das disciplinas básicas; f) acesso à internet (GRIMES, 2015).

Nesse ambiente, pensado para o trabalho colaborativo, os alunos, confortavelmente, têm acesso àquilo que necessitam para bem desempenhar suas atividades.

Para se justificarem os custos, os ganhos precisam ser comprovados e significativos, razão pela qual a metodologia deve demonstrar a sua contribuição

para o incremento da qualidade. Assim, não mais percebido como custos, os aportes financeiros passam a ser vistos como investimentos, superando-se essa limitação.

Buscando uma definição acerca da metodologia, pode ser ela conceituada como uma metodologia ativa, derivada das modernas teorias de aprendizagem construtivistas, em que são utilizados problemas como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes pelos próprios estudantes, que trabalham em pequenos grupos colaborativos (GIJSELAERS, 1996).

Os grupos colaborativos encontram-se, então, para sessões de ABP, que são assistidas por um tutor. Na experiência da York Law School, os tutores são professores em tempo parcial, contratados na condição membros adjuntos da faculdade com a responsabilidade de conduzir os ciclos da ABP. Para o desempenho da função, os tutores, além de ter competências próprias da prática jurídica, são treinadas de modo constante a fim de aperfeiçoar o processo da ABP. Seu papel, ao longo da sessão – ao invés de aula, usa-se o termo sessão –, é facilitar a discussão, assegurando um ambiente que permita que todos os membros do grupo participem do debate. Em princípio, a sua postura é passiva; contudo, pode sempre estimular a discussão e a participação através de perguntas. Ocorre que, quando os alunos tentam atingir seus objetivos de aprendizagem de modo mais facilitado, buscando respostas com o tutor, o processo não se integraliza e há significativas perdas (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Para garantir o sucesso da ABP, é preciso também reconhecer que o tutor é um membro do grupo e que, diante de certas posturas nocivas ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, também a sua forma de assistência pode ser objeto de reflexão pelo grupo (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]).

Além do tutor, cada sessão de ABP deve ser liderada por um integrante do grupo: é o administrador da sessão. Cabe ao administrador gerir a sessão, conduzindo e mediando a discussão, através do processo. De tal sorte, espera-se que ele assegure que todos os membros da equipe tenham entendido quais serão as etapas do processo, quais são as tarefas que precisarão ser desempenhas, quais são as suas atribuições, quais são os comportamentos esperados e aceitos, qual o tempo para a execução das tarefas, quais eventuais interrupções se realizarão, etc. Trata-se de assegurar “as regras da sessão” para o bom andamento do trabalho. Também é atribuição do administrador, introduzir o problema apresentado,

motivando e convidando os colegas para tomar parte na discussão; e, ao longo dela, resumir as falas dos participantes, garantindo a manutenção do foco da discussão e evitando distrações (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Essa posição deve ser assumida pelos diferentes integrantes do grupo, ao longo das sessões de ABP, de modo que todos os membros possam desenvolver competências de liderança.

O grupo ainda beneficia-se da indicação de um integrante para o assessoramento do líder, a quem cabe escrever as ideias expressas pelo grupo na lousa e, ao final da primeira sessão da ABP, entregar um esquema delas para os demais integrantes, com o objetivo de nortear as pesquisas autônomas. Como a posição do líder, também a do assessor é alternada entre os membros do grupo, ao longo das sessões de ABP (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]).

Dos demais integrantes do grupo, espera-se que reconheçam a responsabilidade partilhada para o sucesso da empreitada, contribuindo com suas reflexões e respeitando as posições dos demais. Da colaboração de todos os membros, depende o processo. Isso significa que os alunos devem desenvolver a compreensão do seu papel para o processo e do que é ser um “aprendiz ativo” (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]).

Tal qual formulada por Barrows, a metodologia é desenvolvida através de 7 (sete) passos, a seguir representados:

Figura 12 – Representação passos da ABP – Proposta original de Barrows

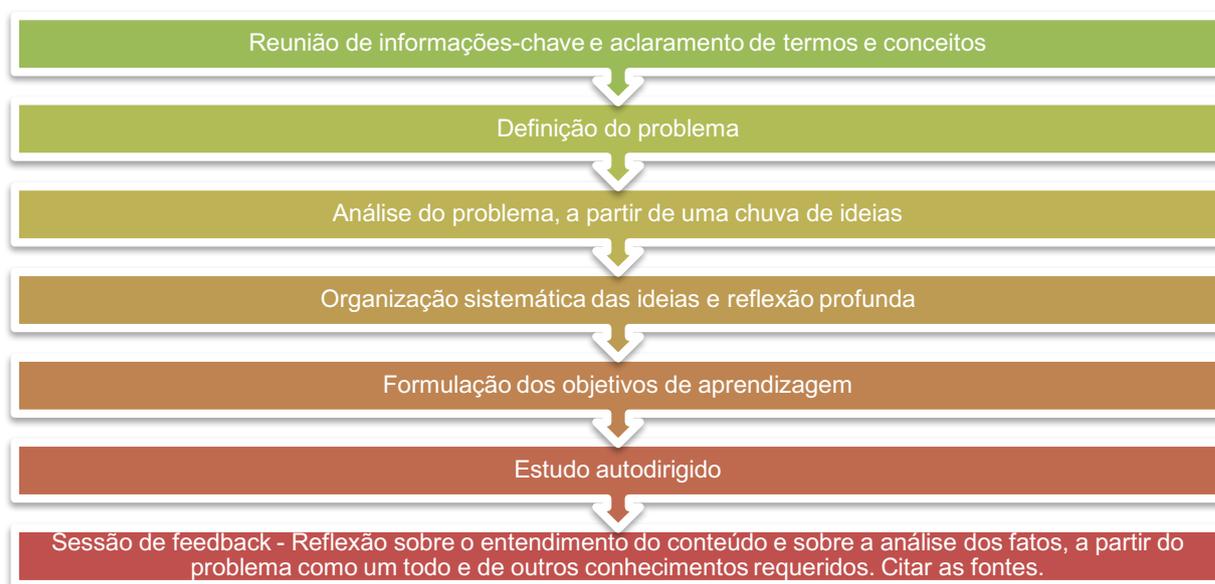


Fonte: A autora (2015)

Em uma primeira sessão de ABP, é apresentada a situação-problema, devendo, os alunos, proceder à leitura e à análise do mesmo. Como parte da análise, há a necessidade de definir o problema, por meio de perguntas deduzidas a partir dele. Na sequência, criam-se hipóteses de soluções possíveis, por meio de um *brainstorming*. Encaminhando-se para o término da sessão, é feito um resumo que conduz a formulação dos objetivos de aprendizagem, os quais pautarão a busca de informações necessárias para a validação das hipóteses geradas. Formulados os objetivos de aprendizagem, encerra-se a primeira sessão. Após alguns dias – em regra, uma semana – o grupo volta a se reunir para uma segunda sessão de ABP. No período compreendido entre as sessões, os alunos realizam pesquisas de forma autônoma, sendo guiados pelos objetivos de aprendizagem construídos. Já preparados, retornam, então, para a discussão e apresentação dos resultados. Os sete estágios, portanto, são desenvolvidos ao longo de duas sessões.

A Escola de Direito da Universidade de York adaptou o modelo originário proposto por Barrows à sua realidade, bem como às especificidades da educação jurídica, conforme retratamos abaixo:

Figura 13 – Representação passos da ABP – *York Law School*<sup>33</sup>



Fonte: A autora (2015)

<sup>33</sup> Em artigo publicado na RDU, Richard Grimes, Professor da York Law School, desenvolve a metodologia a partir de 10 (dez) passos, o que, na sua visão, a torna mais compreensível aos não iniciados. Os 7 (sete) passos contemplados no guia formulado pela York Law School, contudo, englobam os 10 (dez) pormenorizados por Grimes. Não há qualquer prejuízo.

O primeiro passo dá início ao processo de aprendizagem e tem por finalidade assegurar que os membros do grupo estejam motivados e tenham compreendido o problema na sua totalidade. Para tanto, o administrador estimula o engajamento de todos os membros do grupo e reforça o foco na execução de duas tarefas: em um primeiro momento, tanto termos técnicos, quanto termos da linguagem cotidiana, merecem ser destacados e aclarados sempre que dúvidas recaiam sobre seu significado ou pronúncia, eliminando qualquer ambiguidade. Tal atividade de pesquisa, em regra, se desenvolve de forma colaborativa, partindo de uma definição inicial proposta por algum(uns) dos membros do grupo com base em conhecimentos prévios (GRIMES, 2015). Com o apoio de dicionários e manuais disponíveis, fisicamente ou online, na sala em que ocorre a sessão de ABP, é possível refinar a definição inicial. Contudo, frequentemente, a pesquisa sistemática e aprofundada dos termos desconhecidos é deixada para momento posterior, realizando-se de forma autônoma.

Superada a primeira tarefa, busca-se a identificação e reunião das informações principais relacionadas ao problema, as quais vão sendo apontadas pelos membros do grupo e esquematizadas pelo assessor. Usa-se, ao longo da execução dessa tarefa, o apoio do quadro negro ou da lousa digital, sendo responsabilidade do assessor registrá-las de modo fiel àquilo que foi levantado pelo grupo (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). As partes envolvidas no problema proposto são identificadas, assim como os interesses contrapostos.

Superado o primeiro passo, segue-se para a definição do problema, em que os integrantes do grupo apresentam o seu ponto de vista acerca das informações, que devem ser consideradas na discussão para a solução do mesmo, levantadas no passo anterior (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Grimes (2015) sugere que seja estabelecida uma cronologia dos eventos descritos na situação-problema. Assim, assegura-se que o foco permaneça na ligação entre os fatos e o direito.

O terceiro passo liga-se a produção da maior quantidade possível de ideias relacionadas às questões centrais identificadas. A partir de um *brainstorming*, cada um dos integrantes são estimulados a contribuir, utilizando o seu conhecimento prévio (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Essa fase pode ser desenvolvida por meio da construção de um mapa conceitual ou diagrama, nos quais são registradas todas as sugestões apresentadas, sejam elas significativas ou não (GRIMES, 2015). A verificação da qualidade das ideias e sugestões será feita no passo seguinte.

No quarto passo, as ideias compartilhadas começam a ser analisadas em profundidade e tenta-se agrupar umas às outras, a partir de critérios de afinidade eleitos pelo grupo (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Como os problemas propostos costumam ser multidisciplinares, envolvendo implicações de mais de uma disciplina jurídica, é bem provável que se coloque a necessidade de reunir as ideias a partir dos diferentes desdobramentos, se cíveis, criminais, constitucionais (GRIMES, 2015). As contribuições passam a ser sistematizadas, a fim de oportunizar a formulação dos objetivos de aprendizagem, que constitui o passo 5. Cabe ao assessor registrar na lousa esse processo, preferivelmente utilizando cores e padrões distintos para a reunião das informações a partir dos diferentes critérios. Ainda nesse passo, é dado um nome para o problema, que sumarie a sua natureza. Grimes (2015) observa que, além dos alunos acharem divertida tal atividade, o nome do problema auxilia quando ele precisa ser evocado em momento futuro quando assuntos e situações similares são discutidas.

No passo 5, são definidos os objetivos de aprendizagem. Em regra, para cada um dos grupos de ideias é definido um objetivo. É importante ressaltar que, no tocante à formulação dos objetivos de aprendizagem, existem dois modelos distintos: o modelo de descobrimento aberto e o modelo de descobrimento guiado. No modelo de descobrimento aberto, os alunos são livres para construir os objetivos de aprendizagem por si mesmos. Já, no modelo de descobrimento guiado, os objetivos de aprendizagem pré-existem, estando contemplados no guia do tutor, a quem cabe assegurar que os alunos os identifiquem. A variação entre um modelo e outro, portanto, está na liberdade dada aos alunos e ao controle exercido pelo tutor. Estrategicamente, para garantir os resultados desejados ao final do processo, sobretudo em áreas com especificidade técnica, parece ser mais adequado trabalhar com o modelo guiado, tal qual o faz a York Law School. O modelo aberto seria mais apropriado para áreas de humanidade, como a Filosofia (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Embora os objetivos sempre liguem-se ao foco da situação-problema, eles podem ser qualificados como primários, secundários e diferidos. Os primários são aqueles imprescindíveis à construção do conhecimento, das habilidades e atitudes, em um dado estágio de formação. Todos os membros do grupo responsabilizam-se, portanto, pelos objetivos primários, pois deles dependem o sucesso da experiência educativa. Os objetivos secundários, por sua vez, possuem menor importância e podem ser de interesse de apenas alguns dos integrantes do grupo, razão pela qual

nem todos os membros precisam persegui-los. Finalmente, há os objetivos diferidos, que, embora de conteúdo significativo, têm sua realização postergada para outro momento no curso.

A primeira sessão de ABP finda-se no estágio 5 e, na experiência da York Law School, dura aproximadamente 2 horas.

O passo 6 é desenvolvido fora da sessão de ABP e de forma autônoma ao longo de uma semana. Os alunos são estimulados a buscar diferentes fontes para realizar um estudo autodirigido, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem fixados (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]). Nesse momento, desenvolve-se a capacidade de pesquisa autônoma.

Ao final da semana, os alunos retornam para uma segunda sessão de ABP, com duração de cerca de 1 hora e 30 minutos, denominada de sessão de feedback, na qual há a reflexão sobre o entendimento do conteúdo e sobre a análise dos fatos, a partir do problema como um todo e de eventuais conteúdos que ainda mereçam vir a ser aprendidos. Além de apresentar o resultado de suas pesquisas e do entendimento construído, os alunos devem compartilhar as fontes utilizadas, de modo que sobre elas também seja feita uma reflexão. Grimes (2015) ressalta ser fundamental para o processo que todos os alunos sejam chamados a participar desse momento, trazendo suas contribuições. Justamente porque podem ser chamados a partilhar o resultado de suas pesquisas sobre qualquer um dos temas levantados na sessão anterior, é que há o comprometimento. Ademais, destaca ser fundamental checar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Em uma primeira análise, as fases do ABP parecem ser aptas a desenvolver as competências específicas esperadas dos egressos dos cursos jurídicos no Brasil, conforme se demonstra na figura ilustrativa abaixo.

Figura 14 – Representação passos da ABP x Competências e habilidades esperadas dos egressos dos cursos de Direito



Fonte: A autora (2015)

A fim de identificar outras possibilidades da ABP para contribuir para o incremento da qualidade dos cursos de Direito – e também seus limites –, revela-se oportuno analisar com maior cuidado as suas características.

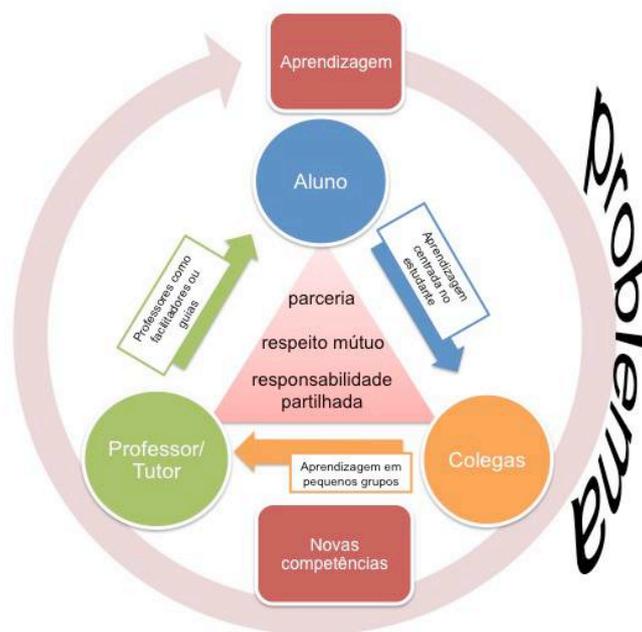
Segundo o seu fundador, Barrows (1996), a metodologia, como uma metodologia focada na aprendizagem ativa, possui as seguintes características:

a) aprendizagem centrada no estudante;

- b) aprendizagem em pequenos grupos;
- c) professores/tutores como problematizadores e mediadores;
- d) estímulo e foco da aprendizagem a partir do problema proposto;
- e) problemas simulados como veículo do desenvolvimento das competências necessárias à resolução de problemas reais;
- f) autoaprendizagem.

Tais características são facilmente reconduzidas à nova concepção dos processos de ensino-aprendizagem que pretende-se construir a partir dos valores parceria, respeito mútuo e responsabilidade partilhada, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 15 – Características da ABP



Fonte: A autora (2015)

A primeira característica que merece reflexão – aprendizagem centrada no estudante – significa que os discentes também assumem a responsabilidade pelo próprio aprendizado seja no âmbito da sala de aula ou fora dele. O protagonismo e a responsabilização perpassam todo o processo da ABP, desde a condução do próprio procedimento que em que se desenvolve a metodologia até a reflexão por ocasião da reunião de feedback que o finaliza.

Um dos momentos em que resta mais claro o protagonismo e a responsabilidade partilhada, ao nosso sentir, é na identificação dos objetivos de

aprendizagem. Em cada uma das sessões de ABP em que é proposto um novo problema, cabe aos estudantes, guiados pelo tutor, “construir” os objetivos de aprendizagem, visualizando as competências que precisam ser desenvolvidas. Para tanto, o aluno, em um primeiro momento, precisa identificar aquilo que é necessário saber para melhor compreender, manejar e solucionar o problema proposto. Além de identificar as informações que precisam ser buscadas e os conhecimentos necessários à resolução do caso; em um segundo momento, cabe também aos estudantes definir onde buscarão tais informações e que fontes serão utilizadas na construção do conhecimento. De tal sorte, os estudantes podem consultar livros, revistas, acervos digitais, deixando a sua curiosidade e interesse lhes guiar pelas fontes (BARROWS, 1996). Tal característica possibilita que seja desenvolvida a habilidade de pesquisa independente, promovendo a iniciativa e a autonomia intelectual do discente, tão relevantes no âmbito da educação jurídica e do exercício profissional. Ao assumir o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento, o aluno compartilha a responsabilidade, não apenas com o tutor, mas com os demais integrantes de seu grupo. A colaboração passa a ser percebida como fundamental, criando condições necessárias para que todos os alunos tomem parte no processo de ensino-aprendizagem. Revela-se importante ressaltar que, no modelo adotado pela York Law School, é disponibilizado aos estudantes, previamente ao ingresso no curso, um guia acerca da metodologia, seus princípios, funcionamento, etc. Pode-se perceber que, mesmo antes de “assistir a primeira aula do curso” – ou melhor, frequentar a primeira sessão de ABP –, os alunos já devem se responsabilizar por conhecer a metodologia que será empregada. Ademais, conforme pudemos observar, nas primeiras semanas do curso, os alunos dedicam-se a identificar e compreender sobre o seu estilo de aprendizagem, bem como a aprender sobre teorias de gestão de grupos – especificamente a teoria de Belbin, conhecendo os seus perfis dominantes na condição de membros de um grupo. Nesse sentido, é possível verificar que o engajamento e a responsabilização começam a ser construídos desde o princípio da experiência na educação superior. DiMatteo e Anenson (2007, p. 23) observam ainda que “tornar os alunos responsáveis pela sua própria educação permite um entendimento mais profundo e maior retenção dos conteúdos do curso” (tradução livre), o que potencializa as chances do sucesso da experiência educacional e dos próprios estudantes. Grifamos, portanto, outras grandes potencialidades da ABP: a) O nível de motivação

dos alunos é mais alto do que aquele demonstrado em aulas expositivas (aulas magistrais), em razão de sua perspectiva ser valorizada no processo que lhe dá voz ativa; b) Os alunos engajam-se no processo de ensino-aprendizado, desenvolvendo e assumindo a responsabilidade por alcançar os objetivos de aprendizagem por eles mesmos identificados; b) Os alunos aprendem a aprender de modo autônomo, competência essa que lhes servirá ao longo da vida dado o cenário de aceleradas mudanças.

Nos casos dos cursos jurídicos, especificamente, muito se tem a ganhar aplicando a referida metodologia. Em regra, o trabalho dos profissionais do Direito, independentemente da carreira, envolve a necessidade de desenvolvimento contínuo, em que se combinam momentos de atividades individuais e momentos de atividades colaborativas. É fundamental que aquele que pretenda vir a atuar nas carreiras jurídicas desenvolva autonomia, aqui compreendida como uma qualidade que permite aprender a aprender, sozinho ou junto a outros. A capacidade de pesquisa autônoma e a habilidade de buscar as informações que necessita e de selecioná-las dentre as tantas que são ofertadas são de suma relevância para o profissional que tem como ponto de partida para sua atividade uma situação-problema a ser resolvida. As questões jurídicas são sempre questões-problemas, de modo que sempre impõem a necessidade da construção de uma solução. Por outro lado, toda a atividade jurídica passa também pela interação, seja com a equipe de trabalho com quem se atua em colaboração, seja com aqueles que assumem posição contrária ou com os magistrados. As teses jurídicas são construídas através do diálogo. Aprender a dialogar para refinar o conhecimento é uma capacidade que os bacharéis em Direito devem desenvolver. Ambas as capacidades aqui identificadas como relevantes à atividade do profissional do Direito podem ser satisfatoriamente desenvolvidas a partir do emprego metodologia da ABP, que permite o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento.

A segunda característica da ABP – aprendizagem em pequenos grupos – propõe, no modelo originário de Barrows (1996), o trabalho colaborativo em equipes formados por um número não inferior a 05 (cinco) e não superior a 8 (oito) estudantes, que permanecem trabalhando ao longo de uma unidade curricular, sob a supervisão de um tutor, alterando-se tanto os membros, quanto o tutor, na unidade seguinte. Na experiência de York, os grupos são formados por cerca de 12 (doze) alunos, que, no início de cada ano letivo, associam-se e criam um “escritório de

advocacia”. Cada grupo, portanto, funciona como se fosse um escritório ao longo de um ano, mudando a sua composição no ano seguinte. Desde o nome do escritório, até a figura de um associado sênior, são contempladas (GRIMES, 2015). Se por um lado, garante-se dessa forma o desenvolvimento de uma série de habilidades e atitudes sociais e colaborativas, tendo em conta que, ao longo de sua formação, cada aluno teria trabalhado de modo intenso com várias pessoas diferentes (BARROWS, 1996); por outro, impõe-se a necessidade de revisão da métrica aluno x professor, o que é um enorme desafio à sua implementação. Observa-se que uma forma de contornar tal situação é, ao invés da posição de tutor ser assumida por um professor, um aluno em estágio mais avançado no curso ou um aluno de pós-graduação em estágio-docência ocupá-la. Se há aí um ganho, coloca-se como limite integrar a figura do tutor-aluno na já sólida relação aluno-professor. Dado o protagonismo do professor até então, como construir uma relação de confiança entre aluno e tutor, quando este é tão somente um colega em estágio mais avançado no curso? As pesquisas analisadas mostram que é viável tal arranjo. Como alternativa, pensamos ser possível que a posição do tutor venha a ser assumida por um aluno pós-graduando. Em qualquer uma dessas duas hipóteses, seria possível ter simultaneamente mais de um grupo de trabalho, sob a supervisão de um mesmo professor. Reforçar-se-ia, sem dúvidas, a partir desse arranjo, os valores a noção de parceria, respeito mútuo e responsabilidade compartilhada.

Os resultados da pesquisa conduzida por Lindblom-Ylanne et al. (2003, p. 69) demonstra claramente o benefício das relações estudante-estudante no trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo. Vejam-se as seguintes respostas dadas pelos alunos integrantes da pesquisa acerca da ABP:

“Sometimes I had difficulties in internalising what I had studied. Those who already knew more were able to help me a lot. The group gave me understanding about how things were related to each other.” (Student 23, third-year female student, Group 3)

“I got so much new information from the others. Others’ knowledge supported my knowledge. I was able to retrieve much information from memory. Others’ knowledge somehow acted as a key which opened my memory.” (Student 23, second-year female student, Group 1)

Tendo em conta a terceira característica – professores/tutores como problematizadores e mediadores –, assume-se que a aprendizagem é um processo

próprio da pessoa e que o tutor somente pode servir como um guia, apoiando a vivência pessoal. Tal característica parte da compreensão da aprendizagem como experiência pessoal (DEWEY, 1979). A aprendizagem ocorre quando são vividas experiências educativas. Não é qualquer experiência que pode ser qualificada como educativa, conforme nos ensina Dewey (1979); mas, por certo, toda a aprendizagem resulta de uma experiência educativa, a qual pode ser definida como aquela experiência presente que impulsiona e influi em experiências futuras. A experiência educativa opõe-se assim à experiência deseducativa, que é aquela que produz o efeito de impedir o crescimento para novas experiências posteriores. Sempre que uma experiência provocar uma incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo a possibilidade de experiências futuras mais ricas será tida como deseducativa (DEWEY, 1979). Assim, segundo DEWEY (1979), mesmo uma experiência que melhore a destreza na execução de determinada atividade, automatizando a mesma, pode ser tida como uma experiência deseducativa, tendo em conta que encerra a possibilidade de outras experiências novas. A partir dessa concepção a própria rotina pode vir a ser uma experiência deseducativa, no momento em que impede a inovação e a criatividade (DEWEY, 1979). Pensando nesses termos, a metodologia da ABP tende a ser uma inesgotável fonte de experiências educativas. Cada novo problema apresenta-se como um novo desafio, que exige que os conhecimentos, habilidades e atitudes prévias sejam mobilizados e novos a eles associados. Verifica-se, pois, o que DEWEY (1979) denomina de princípio da continuidade da experiência educativa: toda e qualquer experiência educativa toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes, levando, pois, ao desenvolvimento e ampliação da capacidade de crescimento.

Resta, portanto, ao tutor a condição de problematizador e mediador, assumindo uma postura de mediador da construção do conhecimento. Cabe a ele dar suporte aos alunos, seja formulando perguntas que levem a melhor compreensão do problema, seja monitorando o cumprimento das tarefas nos diferentes passos que integram o percurso metodológico (GIJSELAERS, 1997). Desde que a psicologia cognitiva contemporânea afirmou que aprendizagem é um processo em que o aprendiz constrói ativamente o novo conhecimento sobre as bases do conhecimento que já detém e que se perfectibiliza quando a nova informação integra-se a rede de conceitos (rede semântica) já existente (DEWEY,

1979, AUSUBEL, 1980; ILLERIS, 2007), não mais se identifica qualquer valor na transmissão de conhecimento (GIJSELAERS, 1996). O papel do tutor, portanto, jamais pode ser professoral. Conforme observa BARROWS (1996), o seu papel é melhor definido em termos negativos, isto é, a partir daquilo que ele não pode fazer, sob pena de comprometer os princípios básicos de sustentação da ABP. Nota-se que o papel do tutor, embora bastante distinto daquele assumido na aula expositiva, não seria menos importante, já que ele se coloca como o guia nesse processo. Sua função é fundamental em diversos momentos do processo e projeta-se, também, para além do âmbito da sala de aula. Nas sessões de ABP, a aula passa a ser aquilo que acontece no ambiente de sala de aula e fora dela, de modo que ambos os momentos se complementem e façam sentido, e o tutor está presente nos dois. Caso, em um momento ou outro do processo de ensino-aprendizagem, algum aluno não consiga perceber o sentido das experiências vividas dentro e fora da sala de aula, o professor terá maiores possibilidades de identificar tal situação, a partir da interação na sala de aula entre o grupo de estudantes, bem como terá maior disponibilidade para dar a esse aluno uma atenção especial, o que não é possível diante do grande grupo em aulas conduzidas pela metodologia expositiva. Assim, a construção do conhecimento vai se dando de forma progressiva, como objetiva o professor na aula expositiva, quando supõe que todos estão acompanhando as premissas que conduzirão a conclusão. A ABP contribui, e muito, para que todos os alunos tomem parte no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que favorece que os alunos, fora do espaço da sala de aula, possam tomar contato com o conteúdo, respeitando o seu ritmo e suas preferências de estudo e, na sala de aula, possam trocar e aplicar, em conjunto com os seus colegas, os conteúdos aprendidos, refinando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes.

A quarta característica – estímulo e foco da aprendizagem a partir do problema proposto – indica é justamente a conotação prática que motiva o aluno a desenvolver as competências necessárias para chegar à solução do problema. O conteúdo a ser aprendido, de tal sorte, surge atrelado ao conhecimento prévio e a uma aplicação prática, promovendo a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980). Da mesma forma, é o problema que definirá o foco da aprendizagem, integrando informações de mais de uma disciplina. Ao invés de uma abordagem segmentada do conhecimento, força-se, desde a sua construção, a perspectiva interdisciplinar, tão necessária ao mundo complexo (BARROWS, 1996). Identificamos, pois, mais

possibilidades da ABP: a) O processo de ensino-aprendizado do Direito passa a ocorrer de maneira holística, integrando conhecimentos, habilidades e atitudes; b) O conhecimento constrói-se de forma mais integrada e interdisciplinar, já que as diferentes dimensões dos problemas propostos são exploradas simultaneamente e sob o viés de mais de uma disciplina curricular.

Note-se que, como bem observa DiMatteo e Anenson (2007), mais do que impor a necessidade de sua solução, o problema proposto é um veículo que permite uma experiência educativa mais rica do que aquela proporcionada por metodologias tradicionais. A partir dos situações-problemas propostas, força-se o aluno a mobilizar o seu arcabouço teórico, de sorte que se aprende, desde os bancos da graduação, a pensar e agir como um operador jurídico, articulando teoria e prática. Isso reforça em muito a qualidade da educação jurídica. Por óbvio, os currículos propostos não conseguem esgotar os conteúdos jurídicos. Assumamos, por exemplo, a área dos contratos. Os cursos de Direito, mesmo que pretendam lecionar apenas os contratos nominados, não conseguirão, em profundidade, ensinar os detalhes de cada um deles. Ademais, para além dos nominados, há uma infinidade de contratos inominados, com peculiaridades próprias. Um curso de graduação em Direito jamais conseguirá dar conta de tal tarefa, mas cumprirá adequadamente os seus propósitos se permitir que os acadêmicos consigam pensar e agir como operadores jurídicos, ou seja, que, manejando um arcabouço teórico, consigam construir as repostas adequadas para as múltiplas situações concretas. Grifam-se outras possibilidades da ABP: a) Auxilia que o foco da aprendizagem mantenha-se na formação de uma “visão geral”, embora profunda, do Direito e de seu funcionamento, ao invés de concentrar-se em detalhes técnicos específicos, facilmente aprendidos posteriormente se houver uma sólida base de conhecimento jurídico (YORK LAW SCHOOL, [s.d.]); b) Viabiliza-se uma total integração entre teoria e prática, superando-se essa dicotomia produzida no âmbito dos processos tradicionais.

A quinta característica – problemas simulados como veículo do desenvolvimento das competências necessárias à resolução de problemas reais – refere-se a necessidade de que o problema proposto tenha intensa ligação com a realidade; ele deve ter os elementos próprios de uma situação real, a ser vivenciada no futuro pelos estudantes, quando esses já estiverem atuando no mercado de trabalho (BARROWS, 1996). Mais uma vez, afirma-se a seguinte potencialidade: Os saberes aprendidos e as habilidades e atitudes desenvolvidas no processo de

ensino-aprendizagem são transferidos para a realidade de um modo mais natural, visto que as situações problemas exploradas na ABP são verossímeis.

Por fim, o resultado são as novas competências adquiridas por meio da autoaprendizagem – sexta característica. O desenvolvimento da capacidade de estudar e pesquisar por si próprio é valorizado e estimulado, havendo momentos próprios para o trabalho conjunto, através da discussão, comparação, revisão e debate. Fortalece-se, assim, a autonomia dos discentes (BARROWS, 1996), potencialidade já destacada em momento anterior.

A fim de sintetizar a ideia central da ABP, pode-se afirmar que a curiosidade dos aprendizes é estimulada através de um conflito cognoscitivo, produzido a partir de um problema real, proposto com vistas a propiciar aprendizagem de determinado(s) conteúdo(s) e o desenvolvimento de determinada(s) competência(s). Os estudantes são provocados, em pequenos grupos, a apontar a solução do problema de forma colaborativa, experienciando a construção do conhecimento a partir de sua cognição prévia e questionando os resultados alcançados a partir de seus conhecimentos prévios e daqueles incorporados ao longo do processo, que determinam os conceitos sedimentados – categorizados. Nesse processo, além dos conhecimentos, valorizam-se as competências, uma vez que ligam-se à capacidade de mobilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes em determinados contextos.

O fato de o trabalho ser desenvolvido em pequenos grupos que se autodeterminam possibilita que todos os integrantes da equipe desenvolvam uma cultura de trabalho colaborativo, em que devem desempenhar diferentes papéis nas tarefas por eles planejadas para a execução da atividade proposta que conduzirá à solução do problema. De tal sorte, desenvolve-se a concepção de que a colaboração é um bem (GRIMES, 2015), na medida em que alunos se comprometem com o seu grupo de trabalho como um time. Essa visão acaba por transcender o grupo de trabalho, favorecendo a formação de uma comunidade de aprendizagem no interior da instituição, na qual participam docentes, discentes e equipe técnica, ao invés de um sistema que equipara o aluno a consumidor/cliente (GRIMES, 2015).

Embora as potencialidades da ABP sejam significativas, a adoção da ABP não é um caminho isento de desafios, conforme procurou-se demonstrar. As pesquisas analisadas indicam que significativos esforços precisam ser feitos para

que os resultados sejam efetivos, e o primeiro deles é não menosprezar os condicionamentos institucionais (RUÉ et al., 2011)

Como qualquer outra prática educacional, o sucesso está condicionado ao engajamento e reflexão de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para implementação da metodologia, é necessário que os dados gerados a partir das ações decorrentes do processo de ensino-aprendizagem sejam coletados, tratados e interpretados a fim subsidiar a revisão e o aprimoramento permanente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretender retroceder ao caminho até então construindo, lançando mão de argumentos já mencionados e articulados, a presente conclusão destina-se tão-somente a relacionar, de forma sintética, as principais ideias que nos permitiram responder ao problema formulado em face do objeto do estudo.

1. A discussão acerca qualidade da educação superior deve ser realizada de modo contextualizado, considerando todos os fenômenos que lhe atingem e suas decorrências. Simplificar a discussão pode resultar em retrocessos no que diz respeito ao acesso à educação superior.
2. Embora identifique-se três concepções de qualidade – a isomórfica, a da diversidade e da equidade –, não há uma concepção que se revele mais adequada do que outra em abstrato. Dependendo do perfil da universidade e de seu propósito, uma ou outra concepção de qualidade pode se colocar como mais apropriada.
3. Tem-se questionado, de modo genérico, a qualidade da educação jurídica no Brasil há significativo tempo, identificando-se uma verdadeira crise do ensino jurídico.
4. Em regra, as mudanças propostas para a superação da crise ligam-se à elaboração de um novo marco normativo ou de novos currículos para os cursos de Direito. Não é diferente no atual cenário.
5. O marco normativo vigente, contudo, apresenta muitas virtudes e potencialidades. Acredita-se que, sob esse marco, mudanças significativas e profundas podem ser operadas no sentido de superação da crise, se assim desejarem os atores dos processos educacionais, o que parece não ter acontecido até então.
6. O incremento da qualidade da formação jurídica depende de uma (re)construção dos processos de ensino focada na aprendizagem e, conseqüentemente, de uma revisão das metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas utilizadas no âmbito da sala de aula.
7. A reconstrução dos processos de ensino passa por assumir novos valores. Parceria, respeito mútuo e responsabilidade partilhada devem se constituir nos pilares dessa nova concepção.
8. A ABP é uma metodologia capaz de concretizar essa nova concepção de ensino focada na aprendizagem.

9. Dentre as possibilidades da ABP, destacam-se:

- Aumenta-se a probabilidade de se produzir aprendizagem significativa, dada a contextualização da experiência educativa e o comprometimento dos alunos, tutores e professores com a mesma;
- Os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem são transferidos para a realidade de um modo mais natural, visto que as situações problemas exploradas na ABP são verossímeis;
- Aprende-se a, diante das situações concretas, pensar as soluções jurídicas, a partir do seu arcabouço teórico, ou seja, aprende-se, desde logo a pensar e agir como um operador jurídico;
- O nível de motivação dos alunos é mais alto do que aquele demonstrado em aulas expositivas (aulas magistrais), em razão de sua perspectiva ser valorizada no processo que lhe dá voz ativa;
- Os alunos engajam-se no processo de ensino-aprendizado, desenvolvendo e assumindo a responsabilidade por alcançar os objetivos de aprendizagem por eles mesmos identificados;
- Os alunos aprendem a aprender de modo autônomo, competência essa que lhes servirá ao longo da vida dado o cenário de aceleradas mudanças;
- A ABP tende a ser uma inesgotável fonte de experiências educativas;
- O professor tem maiores possibilidades de identificar, a partir da interação na sala de aula entre o grupo de estudantes, situações de dificuldade de aprendizagem, bem como tem maior disponibilidade para dar a esse aluno uma atenção especial;
- O processo de ensino-aprendizado do Direito passa a ocorrer de maneira holística, integrando conhecimentos, habilidades e atitudes;
- O conhecimento constrói-se de forma mais integrada e interdisciplinar, já que as diferentes dimensões dos problemas propostos são exploradas simultaneamente e sob o viés de mais de uma disciplina curricular.
- Auxilia que o foco da aprendizagem mantenha-se na formação de um “visão geral”, embora profunda, do Direito e de seu funcionamento, ao

invés de concentrar-se em detalhes técnicos específicos, facilmente aprendidos posteriormente se houver uma sólida base de conhecimento jurídico (YORK LAW SCHOOL, [s.d.] );

- Viabiliza-se uma total integração entre teoria e prática, superando-se essa dicotomia produzida no âmbito dos processos tradicionais.

10. Embora as potencialidades da ABP sejam significativas, a adoção da ABP não é um caminho isento de desafios. Dentre eles destacam-se:

- A significativa modificação das práticas docentes e o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores, o que requer treinamento e engajamento;
- O impacto financeiro, seja pela necessidade de repensar a estrutura da sala de aula tradicional, seja pela necessidade de se proceder a uma revisão da estrutura curricular;
- A dependência de disponibilidade financeira e de vontade institucional;
- A necessidade de revisão da métrica aluno x professor ou a necessidade de integrar a figura do tutor-aluno na já sólida relação aluno-professor, se essa for a opção.
- Não menosprezar os condicionamentos institucionais.

11. Os limites identificados não devem inibir tentativas de implementação da ABP, visto que os benefícios da aprendizagem ativa no Direito se sobrepõem.

12. Como qualquer outra prática educacional, o seu sucesso está condicionado ao engajamento e reflexão de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos, pois, que, assim como a *McMaster University*, seus docentes e discentes reconheceram a responsabilidade a si atribuída no sentido de transformar o cenário da educação médica para superar a corrente insatisfação à época, as demais IES, docentes e discentes devem atuar da mesma forma sempre que a realidade assim imponha. Ainda que desenhar novos currículos, conceber novas estratégias didático-pedagógicas, testar novas metodologias de ensino e desenvolver novas competências demande esforço e investimento, não podemos nos furtar a experimentar, inovar e progredir no sentido de dar respostas adequadas aos problemas que emergem do contexto educativo do século XXI.

Com isso assumimos que não são exclusivamente as iniciativas do Poder Público no sentido de aprimoramento do marco normativo e dos processos de regulação, supervisão e avaliação que promoverão a qualidade da educação superior e, especificamente, da jurídica, mas também os esforços feitos no dia-a-dia por aqueles vinculados aos processos de ensino e de aprendizagem: IES, docentes e discentes devem estar comprometidos com a transformação da educação superior, percebendo que, no âmbito da sala de aula, também se constrói a qualidade do processo educativo. Embora o debate público – e em grande parte também o acadêmico – cinja-se à posição e atuação do Estado como agente regulador e garantidor da qualidade, consideramos que a transformação começa pelos atores do processo educacional, o que não importa em ignorar a relevância do sistema de avaliação, regulação e supervisão.

É nesse sentido que entendemos que a APB poderia ser um, dentre tantos outros instrumentos, com potencial para promover uma transformação significativa na formação jurídica.

## REFERÊNCIAS

- ADEODATO, J. M. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AGUIAR, R. A. R. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. A. et al. (Org). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.
- ALMEIDA JÚNIOR, F. F. Os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. A. de et al. (Org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.
- ARRUDA JÚNIOR, E. L. **Ensino jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- AUSUBEL, D. P.; DONALD, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARNABEU, M. D.; CONSUL, M. **Aprendizaje baseado en problemas: el método ABP**. Disponível em: <<http://educra.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- BARRETTO, V. Sete notas sobre o ensino jurídico. *In*: **Encontros da UnB: Ensino jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.
- BARROWS, H. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. **New Direction for Teaching and Learning**, n. 68, Winter, p. 3-12, 1996.
- BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Lumen Juris, 1998.
- BASTOS, M. H. C. O ensino superior no Brasil: um percurso histórico. *In*: FLACHS, M. C. V. (coord). **Historia de las universidades latinoamericanas: tradición y modernidad**. 1 ed. Córdoba: Báez Ediciones, 2013.
- BECKER, K. A.; KRODEL, K. M.; TUCKER, B. H. **Understandig and Engaging Under-Resourced College Students: A Fresh Look at Economic Class and Its Influence on Teaching and Learning in Higher Education**. Texas: aha! Process, Inc., 2009.
- BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BOVE, L. A. Uma visão histórica do ensino jurídico. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo**, São Paulo, Metodista, vol. 3, n. 3, p. 115-138, 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/508>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXLIII, n. 88, p. 6, 10 mai. 2006.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CVI, n. 283, p. 1, 3 dez. 1968.

BRASIL. Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXII, n. 126, p. 10093, 5 jul. 1994.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXLI, n. 72, p. 3, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXLII, n. 10, p. 7, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXLVI, n. 206, p.1, 28 out. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7-E, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: Seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano CLI, n. 120-A, p. 1-2, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Resolução n. 5, de 15 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**: Seção 2, Brasília, DF, ano LIV, n. 135, p. 28, 16 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004. **Diário Oficial**: Seção 1, Brasília, DF, ano CXLI, n. 190, p. 17-18, 1 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 776/97**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 67/2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=198:apresentacao&catid=141:fies-financiamento-estudantil&Itemid=303](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:apresentacao&catid=141:fies-financiamento-estudantil&Itemid=303)>. Acesso em: 20 out. 2014.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502)>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16185&Itemid=1101&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101&msg=1)>. Acesso em: 20 out. 2014.

CARLINI, A. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino do Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4118](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4118)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CLOTET, J. Apresentação a obra Inovação e Qualidade na Universidade. *In*: AUDY, J.; MOROSINI, M. **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico OAB: Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

\_\_\_\_\_. **Exame de Ordem em números**. Brasília: FGV Projetos, 2014.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda 2004: Um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, 2001.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda 2003: Em defesa do ensino jurídico**. Brasília: OAB, 2004.

\_\_\_\_\_. **OAB recomenda 2007: Por um ensino de qualidade**. 3 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

CRISWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2010.

CRUZ, E. P. da et al. 180 anos de ensino do Direito no Brasil – olhares e perspectivas discente. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. A. de et al. (Org). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Renovação do Direito. In: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília, UnB, 1979, p. 37-45.

DE RIJDT, C.; VAN DER RIJDT, J.; DOCHY, F.; VAN DER VLEUTEN, C. Rigorously Selected and Well Trained Senior Student Tutors in Problem Based Learning: Student Perceptions and Study Achievements. **Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences**, v.40, n. 2, p. 397-411, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, J. A reforma universitária “em construção”: as propostas de reestruturação da UFRGS durante o governo Goulart (1961-1964). In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí. **Anais**. Itajaí: ANPED SUL, 2008.

DIMATTEO, L. A.; ANENSON, T. L. Teaching Law and Theory through Context: Contract Clauses in Legal Studies Education. **Journal of Legal Studies Education**, v. 24, n. 1, p. 19-57, 2007.

DOS SANTOS, B. S.; DICONCA, B.; COLLAZO, M. A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: uma análise comparativa Brasil-Uruguai. In: II CLABES: Segunda conferencia latino-americana sobre el abandono en la educacion superior. **Anais**. Porto Alegre: CLABES, 2012.

DRIESSEN, E.; VAN DER VLEUTEN, C. Matching Student Assessment to Problem-based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty. **Studies in Continuing Education**, v. 22, n. 2, p. 235-248, 2000.

ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. C. Educação superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. In: **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 537-549, set./dez., 2006.

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

\_\_\_\_\_. A crise do ensino jurídico. In: RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 35-46.

FLACHS, M. C. V. (coord). **Historia de las universidades latinoamericanas: tradición y modernidad**. 1 ed. Córdoba: Báez Ediciones, 2013.

GIJBELS, D.; VAN DE WATERING, G.; DOCHY, F. Integrating Assessment tasks in a problem-based learning environment. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v.30, n. 1, p. 73-86, 2005.

GIJSELAERS, Win H. Connectin Problem-Based Practices with Educational Theory. **New Direction for Teaching and Learning**, n. 68, Winter, p. 13-21, 1996.

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

GOULART, O. M. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRIMES, R. Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experiential study. **Revista de Docência Universitária**, v. 13, n. 1, p. 361-375, 2015.

HARVEY, L. **New Realities**: the relationship between higher education and employment. European Association of Institutional Research. Lund: Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

HARVEY, L.; KNIGHT, P. T. **Transforming higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press, 1996.

HIRONAKA, G. M. F. N. e MONACO, G. F. de C. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do Direito no Brasil. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo de et al. (Org). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do direito e a separação dos eixos Teóricos e Práticos**: Interrelações entre aprendizagem e ação docente. São Paulo: USP, 2011.

ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ISERHARD, A. M. A formação continuada do docente para um ensino jurídico de qualidade. *In*: MELO FILHO, A. (Coord.). **A docência no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília, OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009.

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

KORNET, N. Future-minded legal education in Europe: the European Law School. **China-EU Law Journal**, v. 3, n. 1, p. 23-41, 2014.

LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coords). **Ensino superior: Inovação e qualidade na docência**. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI. *In*: **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar., 2013.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Handbook of qualitative research**. CA: Sage, 2000.

LINDBLOM-YLÄNNE, S.; PIHLAJAMÄKI, H.; KOTKAS, T. What makes a student group successful? Student-student and student-teacher interaction in a problem-based learning environment. **Learning Environments Research**, vol. 6, n. 1, p. 59-76, 2003.

LOBO, P. L. N. Ensino Jurídico: Realidade e Perspectivas. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

\_\_\_\_\_. Três situações distintas: Estágio, exame de ordem e exame de final de curso. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

MARQUEZ, C. G. Quem é o Banco Mundial? *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, Goiania, 2010. **Anais** Goiania:

UFG/FE, 2010. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/>. Acesso em em 14 nov 2014.

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

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

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

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface\_ Comunic., Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr., 2015.

\_\_\_\_\_. **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. **Revista de Avaliação Educacional**, São Paulo/FCC, v. 20, n.43, p. 165-186, 2009.

\_\_\_\_\_. Qualidade e educação superior: Tendências e incertezas. *In*: MOROSINI, M. (org). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3958>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

NEUMAN, W. L. **Social research methods: Qualitative and quantitative approaches**. 4ª ed. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

NIEVELSTEIN, F.; VAN GOG, T.; VAN DIJCK, G.; BOSHUIZEN, H. P. A. The Worked Example and Expertise Reversal Effect in Less Structured Tasks: Learning to Reason about Legal Cases. **Contemporary Educational Psychology**, v.38, n. 2, p.118-125, 2013.

OLIVEIRA, R. A. A. **Ensino jurídico no Brasil: Qualidade e Risco**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

PLETINCKX, J.; SEGERS, M. Programme Evaluation as an Instrument for Quality Assurance in a Student-Oriented Educational System. **Studies in Educational Evaluation**, v.27, n. 4, p. 355-72, 2001.

- REALE, M. **Teoria tridimensional do direito**. São Paulo: Saraiva, 1994.
- RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas: Uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- RIGHETTI, M. S. **Ensino jurídico: possível (r)evolução com a implantação do sistema aprendizado baseado em problemas (ABP)**. Marília: Eurípides Soares da Rocha, 2011.
- RODRIGUES, H. W. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica. 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
- \_\_\_\_\_. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. *In: FAGÚNDEZ, P. R. A. (Org.). A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo*. Brasília: OAB Editora, 2004, p. 93-133.
- \_\_\_\_\_. **Pensando o ensino do direito no século XXI: Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- \_\_\_\_\_. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista de Direito da GV**, São Paulo, vol. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun, 2010.
- \_\_\_\_\_. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na História do ensino do Direito brasileiro. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. A. et al. (Org.). 180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.
- RODRIGUES, H. W.; JUNQUEIRA, E. B. **Ensino jurídico no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- ROSSATO, E. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006.
- RUÉ, J.; FONT, A.; CEBRIÁN, G. El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior: Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. **Revista de Docencia Universitaria**, v.9, v. 1, 25-44, 2011.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.
- SPAULDING, W. B. The undergraduate medical curriculum (1969 Model): McMaster University. **Canad. Med. Ass. J.**, v. 100, n. 12, p. 659-664, abr., 1969.
- SCHWANDT, T. A. **Dictionary of qualitative inquiry**. 3ª ed. CA: Sage, 2007.
- THEALL, M. F. *In: BECKER, K. A.; KRODEL, K. M.; TUCKER, B. H. Understandig and engaging under-resourced college students: A fresh Look at economic class and its influence on teaching and learning in higher education*. Texas: aha! Process, Inc., 2009.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. *In: Conferência Mundial sobre Ensino Superior*, Paris, 1998.

UNESCO. Declaração de Cochabamba. *In: 7ª Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (Promedlac VII)*, Bolívia, 2001.

VALLE, I. R. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 3, p 659-672, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000015>>. Acesso em: 20 nov 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

YORK LAW SCHOOL. **Guide to problem-based learning**. York: The University of York, [s.d.]. Disponível em: <[https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl\\_guide.pdf](https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

## APÊNDICE A

Fotos da ambientação das salas de aula no prédio da Escola de Direito da Universidade de York

