

INTRODUÇÃO

Sem descurar da ampla gama de possibilidades de atuação dos bacharéis em direito¹, o presente trabalho voltou-se à necessidade de capacitação dos estudantes que pretendam seguir carreira diretamente ligada ao contencioso judicial. Sob essa perspectiva, o ensino jurídico orientado apenas pelo modelo tradicional, pautado em aulas meramente expositivas e restritas à abordagem dogmática, é insuficiente para a formação destes profissionais.

A pesquisa foi centrada na análise da aplicação prática de métodos de ensino participativo no estudo do Direito, com ênfase nas atividades simuladas e no trabalho desenvolvido nos Núcleos de Prática Jurídica.

Em um primeiro momento, foram levantados os dispositivos legais que impõem a obrigatoriedade de uma abordagem como componente do direito à educação. Em seguida, foram expostas as principais inconsistências verificadas no ensino jurídico brasileiro e apresentados métodos alternativos que poderiam ser empregados com o intuito de promover a superação das deficiências expostas.

Assentadas tais premissas, foram apresentados métodos alternativos de ensino, focados, sobretudo, nas abordagens baseadas em estudo de casos ou problemas. A exposição dos métodos alternativos buscou evidenciar que estudo de casos – reais ou hipotéticos – auxilia na compreensão dos conteúdos teóricos ministrados em sala de aula e no desenvolvimento de competências e habilidades práticas.

Como opção, foram sugeridas algumas modalidades de atividades simuladas, que não envolvem a participação direta do aluno em casos reais, e ressaltados a sua contribuição para o processo de ensino. Por fim, os Núcleos de Prática Jurídica foram apresentados como opção voltada à promoção do acesso à justiça e à inserção do aluno no mercado de trabalho, tendo sido avaliados os resultados obtidos, as deficiências verificadas e a necessidade de constante aperfeiçoamento e atualização.

¹ Como bem advertido por Francisco Bissoli Filho: “É necessário ter em mente que os cursos jurídicos formam muitos profissionais, cujas atividades não se esgotam no exercício da atividade forense, pois, na vida internacional, na empresa, na função pública, na consultoria técnica, o bacharel em Direito tem amplo campo de atuação” (2011, p. 48).

Com isso, se espera contribuir para a discussão acadêmica acerca das ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, em especial, àquelas que denotam a adoção de estratégias focadas no desenvolvimento de habilidades e capacidades práticas que auxiliem o aluno no âmbito profissional.

1 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DEFICIÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O atual Estado Democrático de Direito tem, como direito fundamental de estatura constitucional, o direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Grifo acrescido), conforme expressa disposição contida no artigo 205 da Constituição Federal. Especificamente em relação aos cursos de Direito, a educação voltada à qualificação para o trabalho exerce papel relevante na efetivação de outra garantia constitucional: o acesso à justiça. Daí a necessidade de, concomitantemente, fomentar a pesquisa e capacitar os acadêmicos para o exercício profissional.

No plano infraconstitucional, a Lei Federal nº 9.394/1996, estabelece que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, nos termos do § 2º do artigo 1º. O inciso XI do artigo 3º do mesmo diploma legal, impõe que o projeto pedagógico proporcione a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

A Resolução CNE/CSE nº 9/2009 instituiu as diretrizes curriculares básicas dos cursos de graduação em Direito que devem ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O necessidade de um enfoque prático é destacada no artigo 4º, cuja redação estabelece que “o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional”, bem como no inciso II do artigo 5º, que conceitua e detalha o “Eixo de Formação Profissional”, como elemento obrigatório constante no Projeto Pedagógico e na Orientação Curricular.

Além disso, destacam-se, dentre as orientações, a determinação de promoção da capacidade profissional dos estudantes, inclusive por meio do estágio supervisionado, que abrange os Núcleos de Prática Jurídica, nos termos do inciso IX do § 1º do artigo 2º, *in verbis*:

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, **o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares**, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

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**; (Grifo acrescido)

Em outras palavras, a Resolução determina que o ensino superior não se encerre no âmbito dogmático, mas, ao contrário, impõe que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam contextualizados com o cenário político e socioeconômico vivenciado, com ênfase para situações práticas que possam auxiliar no processo de aprendizagem. Com esse propósito, impõe a obrigatoriedade do Núcleo de Prática Jurídica, que poderá ser complementado, mas não substituído pelo estágio realizado fora da instituição, nos termos do § 1º do artigo 7º:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, **através do Núcleo de Prática Jurídica**, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, **em parte**, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. (Grifo acrescido)

Entretanto, o histórico do ensino jurídico brasileiro “denota uma formação basicamente dogmática e positivista, totalmente vinculada a teorias e conceitos prontos e findos, vigorando a regrado incontestável” (MAROCCO, 2011, p. 82). Ainda nesse sentido, Ligia Fabres e Joaquim Falcão destacam que:

Raríssimas faculdades vão além do ensino na sala de aula, seminários e bibliotecas. Nem saem às ruas, nem sobem os morros. Estacionam nos gabinetes, nos gabinetes de escritórios e procuradorias. O que inclusive parece insuficiente, como alertam duas excelentes matérias internacionais publicadas recentemente. É assim mesmo? É como se houvesse uma passarela imaginária entre a sala de aula e o exercício profissional futuro, flutuando acima da realidade dos direitos, sobretudo sociais. Olhando-os de cima para baixo. Formação jurídica apenasmente “voyeur” (2011, p. 8).

O número de inscritos nos cursos de Direito brasileiro vem registrando percentuais inéditos, inclusive no contexto mundial. No ano de 2010, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil noticiou ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o registro de nada menos

que 1.280 Faculdades de Direito. Apenas para se ter ideia da expressividade – para não se falar em anormalidade – da ampla gama de cursos ofertados, no resto do planeta a soma chega a 1.100 universidades que oferecem o curso de direito (OAB, 2010). E mais, embora não deva ser esse o objetivo central dos cursos de direito, a deficiência do ensino jurídico nacional se evidencia nos resultados obtidos pelos bacharéis nos Exames promovidos pela Ordem dos Advogados Brasil marcado por um altíssimo índice de reprovações.

Os números torna-se temerários pelo fato de que a maior parte desses cursos não guarda maiores preocupações com a metodologia de ensino a ser empregada ou com os instrumentos pedagógicos que mais contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Como regra geral, há, no ensino jurídico brasileiro, uma preponderância dos métodos centrados na repetição e memorização mecanizada do conteúdo ministrado. Por consequência, “não se pode pressupor que o acesso à Universidade baste para formar profissionais aptos ao exercício pleno da cidadania e com capacidade ampla de enfrentar as situações diversas e complexas que podem surgir na práxis jurídica” (MACIEL e FALEIROS, 2010, p. 2). A crise no ensino jurídico brasileiro pode ser contextualizada da seguinte forma:

Criou-se assim um círculo vicioso: os alunos se esforçam pouco, fazem algumas poucas provas de cada disciplina, cumprem sem grande empenho as horas de estágio obrigatório, não realizam normalmente atividades de pesquisa e extensão e em cinco anos saem bacharéis com conhecimentos insuficientes, que deverão ser complementados com muito esforço pessoal. (MARCHESE, 2006, p. 139)

A preocupação central dos cursos de Direito é garantir que os alunos dominem as normas positivadas e a estrutura do ordenamento jurídico (ritos processuais, organogramas dos tribunais, etc.), em detrimento de uma abordagem mais humanizada, intrinsecamente ligada ao papel exercido pelo profissional de direito como agente de transformação político-social. O rito é quase sempre o mesmo: o professor-expositor recita a matéria e os conceitos jurídicos, que são decorados pelos alunos. Posteriormente, a memorização é testada nas avaliações que, regra geral, são incapazes de aferir o conhecimento efetivamente adquirido pelo aluno. Essa é a crítica à “educação bancária”, em que os alunos tornam-se meros depósitos de informação, proposta por Paulo Freire (2005, p. 66-67) nos seguintes termos:

[...] os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Ocorre que, a aprendizagem não se perfectibiliza apenas de forma passiva. O ensino jurídico não pode manter-se exclusivamente positivista e teórico, mas, ao contrário, deve voltar-se à aplicação do conteúdo dogmático à prática efetiva:

O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para aprender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de aprender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber informação (ANASTASIOU e ALVES apud RODRIGUES e MAROCCO, 2014, p. 16).

Por isso é tão importante, conforme apontado por Nathalie de Paula Carvalho (2010, p. 11), “permitir uma liberdade maior no processo ensino-aprendizagem, de modo a incutir no aluno o interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, a busca por suas próprias conclusões”. Significa libertar o aluno das “amarras de uma sistemática de via única, em que só o professor é o detentor do conhecimento” (2010, p. 11), optando por métodos de ensino mais participativos, que facilitem o processo de aprendizagem e proporcionem o desenvolvimento das bases necessárias à capacitação profissional.

Como ensina Horácio Wanderlei, as estratégias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem buscam possibilitar que “a busca do conhecimento ocorra de forma individual, partindo de textos, casos, problemas ou outros pontos de partida propostos pelos professores” (RODRIGUES, 2012, p. 11). Os professores não devem estar focados somente em transmitir o seu conhecimento aos alunos, como meio de *ensinar*. Muito pelo contrário, é preciso que tenham consciência “do abismo entre [...] pretender ensinar e ajudar a aprender” (MACIEL e FALEIROS, 2010, p. 2).

Nesse sentido, os professores que se preocupam meramente em ensinar, sem abrir espaço para que o aluno “aprenda a aprender”, desenvolvendo suas próprias habilidades, devem estar conscientes da forte influência – algumas vezes negativas – que exercem na construção dos valores éticos e no comportamento dos alunos, repercutindo necessariamente no momento de atuação profissional:

Os que têm pretensões de ensinar institucionalizam valores de opressão que contaminam dependências emocionais, que condicionam submissões nas relações pessoais e nas institucionais, e isto começa a nos tornar inumanos. No sentido mais forte, tornar-nos inumanos significa perder o senso da alteridade e da estilística da existência, os dois pilares de nossa identidade. Depois vêm todas as outras conseqüências, todas as estações que nos levam até o inumano: pensamentos e valores fundamentalistas, preconceitos, pulsões destrutivas, violência, guerra, genocídio, o Império. Por certo, não podemos esquecer que a condição de inumanidade também passa pela perda ou roubo da nossa herança de saberes, os bens do pai. Quando as vozes que nos falam (sempre falamos com vozes de outros) anestesiam nossos desejos, nossa

criatividade, nosso potencial e descoberta do novo, são vozes que nos tornam inumanos. (WARAT, 2004b, p. 425).

A profundidade e a complexidade de todas as etapas que envolvem o processo pedagógico e a transmissão do conhecimento exigem que os professores utilizem metodologias capazes de facilitar a absorção dos conteúdos ministrados em sala de aula. O objetivo central do processo de ensino-aprendizagem deve, sempre, objetivar a utilização de instrumentos e técnicas capazes de auxiliar e incentivar a participação ativa do aluno, de modo a estimular não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas as competências práticas necessárias ao futuro exercício da profissão.

2 MÉTODOS ALTERNATIVOS

As diretrizes curriculares dos cursos jurídicos consignam a existência de três eixos essenciais à formação acadêmica: fundamental, profissional e prática, eixos que devem ser estimulados desde o início do curso. O objetivo, além da facilitação do processo de compreensão do aluno, é a familiarização com situações que serão vivenciadas na vida prática e, conseqüentemente, a capacitação para o meio profissional.

A realidade do ensino jurídico no Brasil, consoante exposto no tópico anterior, apresenta uma tendência diametralmente inversa, marcada pela baixa participação dos discentes, pelo parco incentivo à pesquisa acadêmica e pelas raras experiências voltadas à promoção de capacidades profissionais. O problema, já alardeado na esfera acadêmica, foi destacado por Luis Alberto Warat:

O dogma fez do pensamento um eco mortífero, que conduz irremediavelmente à fetichização. [...] No dogmatismo, as palavras se mantêm à distância, exercitam em bloco sua teatralidade para fazer circular as verdades e fundamentá-las como “Palavra Legítima”. Entramos na ordem de um âmbito simbólico pré-estabelecido como espaço da letra-morta (não separável de um portador primordial, fálico e privado de sua sexualidade). (2004a, p. 341).

Bem por isso, a utilização de métodos alternativos deve ser pensada de modo a colocar o aluno como protagonista do instrumento de ensino, ao contrário do que ocorre nas aulas meramente expositivas, em que o papel central acaba sendo ocupado pelo Professor ou palestrante, ainda que o objetivo seja transmitir o conteúdo aos alunos. Horácio Wanderlei Rodrigues e Andréa Marocco destacam que, diante deste cenário:

[...] emerge a necessidade de que o ensino proposto esteja calcado em práticas que ultrapassem os limites da sala de aula, passando por uma atitude de apropriação do

saber, sendo este concreto, ativo, qualitativo”. Trata-se de um cenário onde o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem e o professor aquele que promove, intermedeia, por meio de suas práticas, a construção do conhecimento (2014, p. 15).

Em síntese, é preciso transformar o ensino jurídico brasileiro, ainda que a partir da utilização de instrumentos metodológicos já aplicados em outras ciências e/ou culturas. O processo de ensino-aprendizagem não se coaduna mais a limitação à transmissão de informações e conclusões pré-concebidas. É preciso identificar mecanismos de aprendizagem que permitam o constante desenvolvimento do aluno, a partir de suas próprias constatações. Além disso, não há mais espaço para uma abordagem metodológica que restrita à sala de aula. O aluno dos cursos de direito deve estar capacitado à ingressar no mercado de trabalho com condições de empregabilidade e, sobretudo, com condições de adaptar-se à constante mutabilidade e às diferentes realidade impostas por esse ambiente.

São inúmeras as abordagens teóricas que propõem alternativas aos tradicionais métodos pedagógicos. Os métodos destacados no presente ensaio, de uma forma geral, priorizam a utilização direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis – questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes” (Ghuiraldelli, 2000).

Uma alternativa que possibilita uma aproximação do aluno com situações práticas consiste no método da Aprendizagem Baseada em Problemas/*Problem based learning* (ABP/PBL), proposta de ensino desenvolvida primordialmente nos cursos de medicina. A metodologia, baseada no estudo de casos ou problemas, a partir de uma abordagem indutiva, permite que ao aluno participe de forma ativa na produção do conhecimento. Conforme Sakai e Lima (*apud* BERBEL, 1998, p. 145) o método ABP/PBL:

É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

Trata-se, portanto, de uma estratégia do processo de ensino e aprendizagem construída com base em um caso prático, que pode ser real, adaptado ou essencialmente hipotético. A partir do estudo do caso, os alunos constroem seu raciocínio e propõem soluções que auxiliam na compreensão do conteúdo. Além disso, o método, por ser baseado em um caso prático, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades diretamente relacionadas ao exercício da profissão.

Uma segunda alternativa consiste no Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP), proposto pelo Professor Horácio Wanderlei Rodrigues (2010). O método EARP é centrado no problema, com o objetivo de incentivar a discussão entre os alunos: “*deve-se preparar o aluno para solucionar problemas, permitindo que ele busque as respostas através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis, aprendendo a utilizá-los*” (RODRIGUES e MAROCCO, 2014, p. 20).

Após a apresentação do problema, os alunos propõem hipóteses explicativas e identificam os objetivos de aprendizagem, ou seja, de que forma o estudo do tema poderá contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a matéria pano de fundo do problema e as questões ali apresentadas. Após a delimitação das hipóteses e dos objetivos de aprendizado, os grupos de alunos realizam trabalhos individuais com o intuito de testar as hipóteses propostas, compartilhar e obter novos conhecimentos. Por fim, os estudos individuais são expostos perante o grande grupo, com o objetivo de rediscutir e legitimar ou de refutar a hipótese testada.

Em ambos os métodos, exige-se do Professor uma postura participativa, além de aptidão para a condução/orientação de trabalhos coletivos, primeiro em grupos pequenos e, posteriormente, perante o grande grupo da sala de aula. Isso porque, “a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) são duas propostas distintas que “trabalham intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender” (CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004, p. 781).

Uma importante observação a ser feita é a de que a utilização dos métodos de aprendizado baseados em problemas, em que se enquadram tanto o ABP/PBL quanto o EARP, observa parâmetros distintos nos cursos de graduação e pós-graduação. A distinção revela-se já de antemão, no momento de escolha do problema:

Na pesquisa científica a regra é trabalhar com problemas para os quais ainda não se tem respostas ou com problemas para os quais as respostas existentes são insuficientes ou se mostraram inadequadas.

Já no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação os problemas são construídos, preponderantemente, para que os alunos encontrem respostas pré-existent para problemas para os quais já há hipóteses corroboradas – embora também seja possível a construção de novas hipóteses (RODRIGUES e MAROCCO, 2014, p. 24-25).

Como o presente trabalho tem por objeto a análise dos instrumentos de ensino nos cursos de graduação, os problemas utilizados como métodos de aprendizagem devem ser aqueles com uma solução prévia, a ser confirmada/refutada pelos alunos. Nesse contexto, a promoção de atividades práticas, simuladas ou não, voltadas ao desenvolvimento e amadurecimento das

competências necessárias ao exercício da profissão, consubstanciam-se em um complemento indispensável à formação dogmática.

3 ATIVIDADES SIMULADAS E NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA

Se o objetivo é a formação profissional, o ideal, portanto, é que os métodos alternativos voltados à capacitação profissional estejam inseridos em contextos reais, normalmente vinculados realização de visitas à comunidade e/ou à assistência jurídica ofertada pelos Núcleos de Prática Jurídica. Com esse intuito, inúmeras universidades oferecem disciplinas, ou programas externos que promovem a interação dos alunos com situações relacionadas ao exercício da profissão.

As possibilidades são inúmeras, dentre as quais destacam-se (i) as visitas a presídios, câmaras de arbitragem, organizações internacionais; (ii) a promoção de mutirões de alunos – orientados e supervisionados por professores – para a prestação de consultoria e orientação jurídica em comunidades carentes; (iii) participação/realização de conciliações; (iv) o comparecimento em audiências e sessões de julgamento, devidamente documentadas pelo aluno em relatórios.

Entretanto, nas primeiras fases dos cursos de Direito, quando o aluno não está tão familiarizado com o conteúdo e encontra-se pouco preparado para enfrentar situações práticas e lidar com casos reais, nos quais estejam em jogo interesses e direitos individuais, as práticas simuladas apresentam-se como alternativa que perpassa desde os estudos de caso até as simulações de audiências de instrução e julgamento, tribunais de júri, sustentações orais, dentre outros eventos profissionais.

O objetivo é promover a aplicação prática dos ensinamentos teóricos, de modo a preparar o aluno para a futura participação em casos concretos:

[...] naquilo em que for possível, a prática deve ocorrer mediante estágio e estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados pela maioria dos cursos de Direito nacionais, e também nos estágios externos, realizados mediante convênios.

Mas, ao lado dessa prática real, há as práticas simuladas daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática concreta mediante estágio. Essas, entretanto, são atividades práticas, mas não são estágios, como já anteriormente referido. É a situação dos laboratórios de prática jurídica, das práticas simuladas e dos estudos de caso (RODRIGUES e MAROCCO, 2014, p. 12).

A distinção entre as atividades de prática jurídica e as práticas da advocacia são bem esclarecidas por Thiago Bottino:

As atividades de prática jurídica são mais amplas do que as de prática de advocacia. A redação de um contrato é uma atividade de prática jurídica, ao passo que a redação de um contrato para um cliente específico que tem uma necessidade concreta e precisa de uma assistência jurídica constitui uma atividade de prática de advocacia. Em outras palavras, a prática de advocacia se distingue de uma simples prática jurídica porque implica no atendimento de um cliente e na resolução de problema jurídico concreto, abrangendo a redação de atos processuais, rotinas processuais, assistência e a atuação em audiências e sessões, as visitas a órgãos judiciários e todo tipo de prestação de serviços jurídicos (2011, p. 21).

Os núcleos de prática jurídica proporcionam, para além das atividades simuladas, uma experiência direta com casos reais, proporcionando ao aluno que – ainda que de forma supervisionada – assuma o papel de advogado, interaja abertamente com o cliente, gerencie prazos e estratégias processuais, tome decisões, ou seja, que aprenda por meio da prática. Como sustenta Huerta (*apud* LAPA, 2014, p. 81):

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de lití- gio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras mediante o uso de casos reais na sala. (HUERTA, 2007, p. 6)

A proximidade com situações reais e, sobretudo, com indivíduos menos favorecidos, contribuem para a humanização e a minimização de eventuais preconceitos dos futuros profissionais, possibilitando uma atuação direta em assuntos que envolvam direitos humanos. Tanto é verdade que os primeiros Núcleos de Pesquisa Jurídica surgiram, no Brasil, geralmente inspirados “pela atuação de algum professor que conhecia as atividades das clínicas de direitos humanos em outros países” (LAPA, 2014, p. 106).

Além disso impõe aos alunos o desafio do Direito contemporâneo: o de abandonar a visão do processo como um meio eminentemente adversarial em que as partes possuem interesses contrapostos, mas compreender a epistemologia do conflito, em que todas as partes envolvidas visam ao mesmo intento, obter uma solução jurídica que seja mais eficiente para todos.

Entretanto, não se pode perder de vista, como bem avertem Rodrigues e Marocco, que “é necessário que as atividades de prática simulada sejam estruturadas e organizadas de forma a propiciarem efetivamente o desenvolvimento de competência e não se transformem em um novo espaço para aulas expositivas que procuram ensinar a prática; fazer apenas se aprende fazendo” (2014, p. 12). Com raras exceções, os núcleos de prática jurídica, embora auxiliem indiscutivelmente na formação profissional, são pouco aproveitados pelos alunos, que, desmotivados, interpretam a disciplina como mera obrigação e formalidade.

Talvez o principal motivo para a baixa popularidade dos Núcleos de Prática Jurídica seja, como destaca Bottino, a inexistência de direcionamento e orientação personalizados, que priorizem as aptidões natas dos alunos:

Esse modelo tradicional está esgotado. Os alunos não ficam satisfeitos nem motivados em realizar essas atividades de prática jurídica porque:

- (1) elas não estão integradas às disciplinas da grade curricular, nem ao perfil do egresso que a faculdade pretende formar;
- (2) são práticas judiciais de mínima complexidade (casos de divórcio, despejo, alimentos e demissões trabalhistas, problemas criminais de pequeno potencial ofensivo etc.) que não preparam o aluno para a prática do mercado, sendo conduzidas de forma burocrática com a única finalidade de atender às exigências da legislação e da OAB;
- (3) reproduzem práticas assistencialistas, sobrepõem -se a atividades semelhantes já desenvolvidas pelo Estado (seja a Defensoria Pública, sejam os PROCON's) e não possuem qualquer característica de inovação ou de transformação da realidade social (2011, p. 22).

A advertência é extremamente relevante. Parece evidente que um aluno que não tenha qualquer afinidade com o Direito Penal seja capaz de edificar e aprimorar suas capacidades profissionais por meio da atuação em processos/orientações criminais. Da mesma forma, não faz sentido que um acadêmico deslumbrado pela área trabalhista seja constrangido a atuar, quase que exclusivamente, em ações de divórcio ou de alimentos. Por fim, demonstra-se contraproducente alocar um aluno extremamente tímido, que tenha dificuldades em relacionar-se com clientes, em conciliações, na parte de triagem ou no atendimento direto dos Núcleos de Prática Jurídica, a menos que essa seja uma manifestação de vontade pessoal.

Visando combater o alardeado esgotamento do atual modelo de Núcleos de Prática Jurídica, algumas universidades têm promovido a participação dos alunos – sempre sobre a orientação de professores – em questões de relevante repercussão nacional e internacional, na condição de *amicus curiae*². O Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, contém uma proposta específica nesse sentido:

O NPJ pretende proporcionar ao aluno um treinamento em advocacia de impacto. Nesse contexto, sob a supervisão de um professor-advogado, os alunos prestam assistência jurídica gratuita a entidades de representatividade nacional para a elaboração de memoriais de *amici curiae* a serem apresentados no Supremo Tribunal Federal (STF). Com essa iniciativa, espera-se ampliar democraticamente a discussão de questões

² O Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de São Paulo (USP) protocolou no Supremo Tribunal Federal *amicus curie* na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 – sobre ensino religioso em escolas públicas. A Clínica de Direitos Humanos da Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPA protocolou no dia 04/03/2016 na Corte Interamericana de Direitos Humanos, um *Amicus Curiae* no caso Fazenda Brasil Verde versus Brasil.

jurídicas relevantes para o país no STF, ao mesmo tempo em que se oferece uma formação qualificada para o aluno³.

O objetivo é que um grupo de alunos se dedique ao estudo do tema, de forma especializada, e elabore um parecer a ser apresentado perante o Supremo Tribunal Federal. A alternativa, embora não seja a única opção, tem demonstrado resultados satisfatórios, sobretudo porque exige do aluno estudo e conhecimento aprofundado da matéria objeto de análise, necessariamente contextualizada à discussão suscitada perante o Poder Judiciário.

CONCLUSÃO

O ensino jurídico é indissociável da teoria. Entretanto, a mera leitura de doutrinas, códigos e decisões judiciais restringe o processo aprendizagem ao exercício mecânico de mera memorização, subtraindo do aluno a possibilidade de interagir com a realidade. Se por um lado, o ensino jurídico tradicional centra-se na figura do professor-expositor, emprega metodologia de ensino focada na memorização de leis e códigos, as atividades simuladas e o estágio nos Núcleos de Práticas Jurídicas, por sua vez, permitem que o aluno exercite e/ou experimente os ensinamentos teóricos transmitidos em sala de aula, apropriando-se do conhecimento através da experiência prática.

Buscou-se avaliar os ganhos com a utilização de mecanismos de aprendizagem que envolvam o aluno de forma mais direta e, sobretudo, que habilitem os acadêmicos do direito para a vida profissional. A utilização de simulações processuais, tais como audiências, tribunais de júri, sustentações orais, incentiva a participação ativa do aluno e uma espécie de treinamento para situações que serão vivenciadas no cotidiano profissional. As simulações processuais constituem um exercício de fixação extremamente eficaz quando empregadas em harmonia com o conteúdo teórico ministrado em cada disciplina, exigindo que o aluno empregue esforços na tentativa de associar os ensinamentos teóricos às situações práticas.

A experiência dos Núcleos de Prática Jurídica permite que o aluno experimente um processo de aprendizagem que permite a aplicação, de forma supervisionada, dos conhecimentos teóricos aos casos reais. A proximidade com o direito dos “clientes” possibilita que os alunos desenvolvam sensibilidade no exercício da profissão além de funcionarem como importante instrumento de acesso à justiça. As experiências vivenciadas, por sua vez, auxiliam na formação

³ Disponível em: <<http://diretorio.fgv.br/graduacao/nucleo-de-pratica-juridica/amicus-curiae>>. Acesso em 5 jun 2016.

de uma visão pluralizada, na medida em que, o aluno necessariamente já esteve no papel de advogado/defensor público, independentemente da opção profissional posterior.

No entanto, é preciso ter cuidado para que as atividades simuladas e os Núcleos de Prática Jurídica não se tornem obsoletos. Os resultados mais satisfatórios nesse sentido são aqueles que conscientizam os alunos da importância da sua participação na concretização dos direitos sociais e individuais, priorizando uma atuação capaz de promover alterações na realidade jurídica. Demais disso, é interessante direcionar o trabalho do aluno para áreas de interesse pessoal, priorizando as suas aptidões natas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lédio Rosa de. Os cursos de direito e a formação profissional. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. p. 55-71. Acesso em: 29 mai 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, UEL, v. 16., n. 2, Ed. Especial, out. 1995, p. 9-19. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458/8240>>. Acesso em 30 mai 2016.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. p. 13-52. Acesso em: 29 mai 2016.

BOTTINO, Thiago. Prática jurídica qualificada e advocacia de impacto. In: *Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito*. v.6. Rio de Janeiro. Dezembro de 2011. p. 19-32. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20v01.6.pdf>>. Acesso em: 6 jun 2016.

CARVALHO, Nathalie de Paula. *Uma análise do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 31 mai 2016.

CYRINO, Eliana Goldfarb; e TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. *Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(3):780-788, mai-jun, 2004.

FABRIS, Lígia; FALCÃO, Joaquim. Cantagalo: Um laboratório de direitos. In: *Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito*. v.6. Rio de Janeiro. Dezembro de 2011. p. 7-18. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20v01.6.pdf>>. Acesso em: 6 jun 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000, p. 32-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf>

LAPA, Fernando Brandão. *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. São Paulo: Lumen Juris, 2014. Disponível em: <<http://law.stanford.edu/wp-content/uploads/sites/default/files/publication/827571/doc/slspublic/Cavallaro%20Preface%20in%20C1%C3%ADnica%20de%20Direitos%20Humanos%202014.pdf>>. Acesso em: 31 mai 2016.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges; FALEIROS, Thaísa Harber. A Proposta Pedagógica de Luís Alberto Warat para o Ensino Jurídico. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=36d7534290610d9b>>. Acesso em 30 mai 2016.

MARCHESE, Fabrizio. *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. O ensino jurídico: desafios para a formação do profissional do Século XXI. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. p. 77-52. Acesso em: 29 mai 2016

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.direitogv.com.br/subportais/publica%C3%A7%C3%B5e/direitogv11/03.pdf>>. Acesso em: 31 mai 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito*. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 11. Disponível em <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=6B4B62E0959984AE&resid=6B4B62E0959984AE!1061&app=WordPdf>. Acesso em 20/05/2014

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Formação profissional, Núcleo de Prática Jurídica e método *EARP* como alternativa para as práticas simuladas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; VERONESE AGUIAR, Alexandre Kehrig. *Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos*. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 352-381. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=02923027376e61c1>>. Acesso em: 31 mai 2016.

OAB. *Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países*. 14 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 31 mai 2016.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito*. O sonho acabou. Florianópolis: Boiteux, 2004a.

WARAT, Luis Alberto. *Surfando na pororoca*. O ofício do mediador. Florianópolis: Boiteux, 2004b.