

## INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, os cursos de direito no Brasil evidenciam problemas e fragilidades, devido, principalmente, à reprodução da tradicional visão dogmática do direito, que trabalha um direito acrítico, imposto, no qual o professor limita-se a repassar os “dogmas” existentes em relação ao sistema jurídico, sem o desenvolvimento de uma análise crítica, remetendo esse procedimento, inclusive, aos métodos de ensino e à relação deles com a pesquisa.

Se há interesse, atualmente, junto às faculdades/universidades de que o curso de Direito reflita o perfil crítico do bacharel em direito, de acordo com o disposto na Resolução nº 09 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, então os docentes passam a ocupar um papel importante junto aos seus alunos, que lhes proporcionem alcançar tal objetivo. Acredita-se, pois, que isto só será possível a partir do momento em que os discentes passem a conquistar posições de protagonistas e, para tanto, entende-se que novos métodos de ensino devam-lhes ser disponibilizados, juntamente com um constante incentivo à pesquisa jurídica.

A fim de ultrapassar a barreira da dogmática jurídica é que se propõe um ensino jurídico aliado à pesquisa. Dada então a importância desta para o alcance de um direito reflexivo, crítico, é que surge o interesse por este trabalho e o que o torna relevante ao pensar em um meio de tentar possibilitar o incentivo dos docentes à pesquisa jurídica.

O professor universitário deve, constantemente, ser desafiado em três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Destas, uma das possibilidades de renovação do modelo tradicionalista do ensino jurídico aponta na direção da profícua relação entre pesquisa e ensino. A ciência do Direito não se coaduna com a dogmática jurídica, pois a ciência deve referir-se à realidade social, sempre mutável, devendo, assim, as normas jurídicas serem constantemente analisadas de forma crítica.

Nesta direção, indaga-se: qual a relação existente entre pesquisa e ensino na graduação em Direito? Este trabalho objetiva trazer uma sugestão de atividade para ser realizada pelo docente, a fim de possibilitar a vivência da pesquisa jurídica por alunos desde da graduação, a fim de se buscar melhorias na qualidade do ensino jurídico.

A metodologia utilizada no presente artigo caracteriza-se como um estudo descritivo-analítico, desenvolvido por meio da análise de uma nova metodologia ativa utilizada em sala de aula, contemplando pesquisa:

a) Quanto ao tipo: Bibliográfica: através de livros, revistas, publicações especializadas, artigos e dados oficiais publicados na Internet.;

b) Quanto à abordagem: Qualitativa, à medida que se aprofundará na compreensão da relevância da pesquisa jurídica como uma alternativa eficaz à crise do ensino jurídico;

c) Quanto aos objetivos: Descritiva, posto que buscará descrever, explicar, classificar, esclarecer e interpretar o fenômeno observado da utilização do Estudo Referenciado Dirigido; Exploratória, objetivando aprimorar as ideias através de informações sobre o tema em foco.

Com o presente trabalho, pretende-se explicar acerca de uma nova metodologia ativa de ensino-aprendizagem, a qual denominou-se de Estudo Referenciado Dirigido (ERD), observando e analisando, criticamente, todos os aspectos que a circundam, bem como verificando seus pontos positivos e negativos, além de traçar desafios e apontando possíveis soluções.

## **1 A CRISE INSTAURADA NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO**

Os cursos de direito no Brasil sofrem com problemas e fragilidades na atualidade, devido à questão estrutural do ensino no país, que parte de uma visão dogmática do direito, ou seja, o estudo de um direito acrítico, imposto, limitado pelo ordenamento ou pelos princípios gerais do direito (ALMEIDA FILHO, 2007).

O processo de mundialização aliado à globalização econômica impulsionou um repensar acerca do próprio papel do Estado na atualidade, bem como a trajetória e formação das suas instituições, sobretudo no que concerne ao caráter de legitimidade e poder decisório. Esta questão traz consigo reflexões sobre os impactos de uma política de gestão tencionada também sob a perspectiva da formação das relações jurídicas e da construção de uma legislação que responda a estas questões.

Adverte-se, pois, que a gênese das normas devem coadunar, de um lado consubstanciada pelos elementos necessários a uma realidade de respeito às diversidades, às transformações sócio-históricas, à centralidade do homem e, de outro, à acuidade para o futuro, à construção de ambientes com base em competências e habilidades daqueles que ocuparão posições decisórias. Convergindo para a questão anunciada, André Copetti e Bolzan de Moraes destacam: (2007, p. 81):

Tomando tais pressupostos é que se pode dizer que as bases e circunstâncias pedagógicas para a formação de um *novo bacharel em Direito*, instalado num espaço mundial que interage com o nacional e o local, deve ter por opção uma incidência formativa que tenha presente que a transcendência dos limites geográficos da

organização normativa das relações sociais implica em que um projeto inovador deva pressupor, como eixo indicativo de seu suposto pedagógico, a *mundialização dos vínculos sociais*, privilegiando, assim, uma abordagem também mundializada do direito, inclusive, desde o viés do domínio da linguagem, como ora se pretende a partir da compreensão do ineditismo a que estamos submetidos.

Sob este prisma, torna-se imperiosa uma maior intervenção estatal no sentido de reestruturar as universidades, dando-lhe, inclusive, condições de mais bolsas e financiamentos para atender um número maior de estudantes, bem como no sentido de cobrar e fiscalizar uma excelência no ensino ofertado, tendo em vista a responsabilidade que é a formação profissional, uma vez que estes cidadãos atuarão na sociedade.

Rodrigues (1993), por sua vez, elenca três vertentes da crise do ensino jurídico: a crise funcional, a operacional e a estrutural. Neste trabalho, será dada ênfase à crise estrutural, tendo em vista que esta relaciona-se com a dogmática jurídica, orientada pelo paradigma positivista.

Neste sentido, inúmeras evidências (MACHADO SEGUNDO, 2008, p.63) sobre a crise no ensino jurídico apontam que não se preocupam em formar cientistas do direito, questionadores, críticos, em fomentar a pesquisa, a discussão e o questionamento, mas sim, em formar um profissional especialista na análise de dogmas que lhes são impostos, resultando em análise sempre fechada, dentro da lei ou dentro de um sistema pré-concebido sobre o qual não lhe cabe, na condição de mero estudante, contestar ou duvidar.

No interior do campo jurídico, se percebe o clamor pelo rompimento de uma questão central: a superação do entrave histórico da predileção pelo ensino fixado em enciclopédias, compêndios, materiais da exegese, muito embora haja um esforço pela revisão histórico-epistemológica. Na mesma direção, e, amparado por uma tradição de utopias fracassadas, se encontra o professor de Direito: encena seu amor vencido pela lei, tendo de se amparar em nome de um conjunto atrofiado de valores. (WARAT, 1997)

Tagliavini (2013, p.79) resume com sabedoria a necessidade de renovação da educação jurídica, nos seguintes termos: “Renovar a Educação Jurídica é fazer opção pela qualidade do conhecimento jurídico, da percepção jurídica, da capacidade de lidar juridicamente com os problemas, de pesquisar e de argumentar juridicamente (...).”

Neste sentido, faz-se mister o avanço pedagógico, um fazer criativo e condizente com um projeto de ensino que apregoa a capacidade de engajamento integral docente, discente, institucional, em busca de uma práxis transformadora. Não se deve perder de vista as inovações e contingências do mundo contemporâneo, mas tampouco não se levar em conta o engajamento

na colaboração pelo alicerce do Estado Democrático de Direito, numa sociedade onde o humano é priorizado.

Já em 2004, era possível sentir essa preocupação com a necessidade de uma reforma do ensino jurídico por meio do disposto nos artigos 3º e 4º da Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, os quais informam qual o perfil almejado do graduando e quais as habilidades e competências que este deve ser capaz de apresentar. Pela acentuada importância destes artigos, transcreve-os na íntegra:

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

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Não é de todo necessária uma grande reflexão acerca desses artigos para que se possa perceber que esse perfil do graduando e essas competências possibilitadas a ele só poderão ser alcançados por meio de um ensino jurídico reflexivo oportunizado pelo constante incentivo à pesquisa jurídica.

Diante disso, atualmente, apresenta-se como condição de superação dessa crise a necessidade da quebra de paradigmas, de se ultrapassar a dogmática. A busca pela excelência da aprendizagem vem se impondo, pois o ensino jurídico necessita de saídas urgentes para a crise na qual está inserido. É nesta mesma linha de intelecção que se insere o presente trabalho, o qual aponta que uma possível mudança favorável que pode ocorrer para a superação da crise no ensino jurídico brasileiro pode advir de uma maior e necessária aproximação entre o ensino e a pesquisa jurídica.

## **2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIÊNCIA DO DIREITO**

O processo de ensino-aprendizagem no âmbito jurídico precisou ser aprimorado com o passar do tempo, em virtude da necessidade do estudo de uma metodologia voltada para o

ensino jurídico. Com base nessa visão moderna, Villela *apud* Melo Filho (1977, p.33) elaborou um quadro comparativo no qual analisa a estrutura do ensino jurídico com base em uma orientação tradicional e em uma orientação para os novos tempos. No que tange à atitude perante o objeto do saber jurídico, informa que na orientação tradicional é predominantemente exegética, já na orientação para os novos tempos é predominantemente criativa.

A partir da análise deste quadro comparativo, percebe-se que a necessidade de uma mudança do processo de ensino-aprendizagem na área jurídica já era sentida na década de 70. Todavia, falava-se de tal necessidade apenas de forma abstrata, como algo que deve ser, mas, dificilmente, elaboravam-se estratégias metodológicas voltadas para o ensino jurídico.

O que se procura esclarecer na demonstração da importância de uma metodologia do ensino jurídico é que o conhecimento jurídico não deve ser repassado de forma a constituir uma verdade absoluta, tendo por base unicamente a dogmática jurídica, mas devendo ser o mesmo visto como dinâmico, mutável, pugnando-se por uma epistemologia jurídica crítica. Desta forma, o professor do curso de direito melhor desempenhará sua função se mantiver um diálogo mais próximo do aluno, fazendo-o refletir sobre o tema abordado em seus diversos aspectos. Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem do ensino jurídico mereça alicerçar-se em uma docência reflexiva, crítica, o que é possível através do estudo epistemológico do Direito.

Existem diversos métodos ou atividades pedagógicas aplicáveis ao ensino jurídico, métodos estes mais utilizados no ensino do conhecimento jurídico. Neste momento, passa-se à análise do método expositivo e do método socrático, a fim de que se possa entender pela preferência de um deles, elegendo, se possível, o mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem na seara jurídica, pretensão esta vista como um desafio na tentativa de se afastar a dogmática do ensino jurídico, com a ajuda, para tanto, da epistemologia jurídica.

Primeiramente, estuda-se a pedagogia tradicional, o chamado método expositivo. Este método se caracteriza de um lado, por dar maior importância na atividade do professor e de outro, pela passividade que cerca o aluno. Explica-se: "o professor expõe e os alunos escutam, tomam notas, e, eventualmente, perguntam ou indagam.", nos dizeres de Melo Filho (1977, p. 38).

Freire (2001, p. 58) tece críticas ao ensino jurídico no que diz respeito às aulas expositivas, o que denominou de 'educação bancária':

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas',

em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A aula expositiva guarda as seguintes vantagens: ser mais econômica que outros mecanismos; ser bastante flexível; ser um meio rápido e o fato de poder ser dada por qualquer profissional que tenha domínio acerca da matéria, mesmo que não disponha de conhecimentos pedagógicos suficientes.

Segundo Godoy (1997, p.78-79), a aula expositiva traz as seguintes limitações:

Pouca participação do aluno em função da comunicação unilateral característica desta técnica de ensino. Considera a classe como um grupo uniforme, não levando em conta o fato de que os alunos possuem estilos de aprendizagem diferenciados. Não considera o fato de que muitos ou alguns alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários. Não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais mais complexas (aplicação, análise, síntese e julgamento) que levem o aluno a pensar sobre o que aprendeu. Não possibilita que o professor realize a função de avaliação acompanhando o aprendizado (ou não) do aluno. Às vezes cria o hábito de os alunos estudarem através de suas anotações não recorrendo à bibliografia indicada pelo professor.

Tais desvantagens do método expositivo, frise-se, são minimizadas ou simplesmente deixam de existir quando o professor não o utiliza de forma exclusiva em suas aulas, permitindo um diálogo com os alunos, levando-os a refletir sobre o conhecimento adquirido. Ao utilizar-se também de outros métodos ou técnicas de ensino, o professor poderá guardar as vantagens das aulas expositivas, ao passo em que também permitirá uma possível revisão de suas desvantagens.

Neste contexto, entende-se que é possível a preservação do método expositivo na transmissão do saber jurídico, desde que o mesmo seja usado de forma prudente, sem excessos, sendo utilizado apenas como um pontapé para promover a participação dos alunos, e não simplesmente como uma transmissão de verdades tidas como absolutas, que devam ser aceitas sem discussões. (MELO FILHO, 1977).

Passa-se, nesse momento, ao estudo da pedagogia centrada no aluno, o denominado método socrático. Diferentemente do método expositivo, este método se insere numa metodologia ativa de ensino, em que, por meio de debates, o professor assume a função de mediador de diálogos entre os alunos, pretendendo que o aluno busque respostas jurídicas a um

tema específico e possa promover um confronto de suas ideias com as opiniões emanadas pelos seus colegas. (MELO FILHO, 1977).

Melo Filho (1977, p.42) informa três formas variantes do método socrático: o método socrático puro, o método de casos jurisprudenciais (*case method*) e o método de problemas (*problem method*). Este autor reconhece neste método a melhor forma de se colocar em prática uma metodologia ativa, pois os alunos tornam-se "verdadeiros protagonistas da função docente", ao passo em que também reconhece que não é fácil a sua adoção, por necessitar de "uma infra-estrutura material mínima, bem como a elaboração de textos para distribuição prévia, textos esses que devem ser adequados, atualizados e em permanente renovação".

De acordo com o autor, o método socrático puro é aquele utilizado pelo professor, por meio do qual são selecionadas perguntas e a todo instante ele recorre aos alunos a fim de obter respostas a cerca de um ponto específico do programa, valendo-se de um exemplo fácil e prático para tanto.

Já o método de casos jurisprudenciais, também denominado de *case method*, é largamente utilizado no ensino jurídico norte-americano. Tem sua origem no ano de 1870, e seu idealizador foi um professor da Universidade de Harvard, Langdell. Este método parte do pressuposto de que o estudo de sentenças ou acórdãos sobre diversos casos consiste na melhor forma de se compreender o Direito, suas classificações, seus princípios e regras que estão sendo aplicados aos casos concretos sob análise.

Por sua vez, no método de problemas, ou *problem method*, o professor se utiliza de problemas por ele elaborados, o que o diferencia do método anterior, fazendo um debate entre os alunos, os quais verificam soluções possíveis, com a orientação do professor.

O processo ensino-aprendizagem do ensino jurídico pode se utilizar dos diferentes métodos e pedagogias aqui analisados, mas precisa antes de uma reflexão, de um planejamento prévio, a fim de que se possa realmente alcançar resultados práticos mais vantajosos, seja através de uma abordagem mais jurisprudencial, seja através de soluções de problemas, ou seja, por meio de um jogo de perguntas e respostas e novas perguntas, e assim por diante, como num verdadeiro método socrático. O mais importante é, pois, ter em mente que o objetivo maior do ensino jurídico está no fato de despertar nos alunos a sua capacidade reflexiva, de entender a realidade social que o cerca e fazer do mesmo um agente transformador desta.

### **3 A IMPORTÂNCIA DO CONSTANTE INCENTIVO À PESQUISA JURÍDICA**

A importância da pesquisa para o ensino jurídico pode ser verificada da seguinte frase de Freire (2005, p. 29): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A função relevante da pesquisa pode ser sentida também pelas palavras de Demo (2000, p.60): “a pesquisa afastada do compromisso educativo é a expressão típica da mera qualidade formal, por vezes eminente e convincente, na condição de capacidade inovativa e de domínio metodológico”. Assim destaca Agostini Saavedra (2014, p. 3650):

Entendemos que a melhor forma de reconciliar o Direito, a pesquisa jurídica, a realidade contemporânea e a flagrante tensão entre a facticidade e validade, é aquela proposta pelas teorias democráticas, dentre as quais a teoria de Jürgen Habermas é um exemplo paradigmático. Isso significa afirmar que nesse contexto a tarefa do Direito deve ser vista de forma mais ampla: pensar o Direito deve significar discutir publicamente os termos sobre os quais queremos construir o projeto de nosso país. O conteúdo e o alcance dos princípios e das leis devem ser cada vez mais colocados em discussão pública.

Destarte, a pesquisa e o ensino jurídicos não concebem mais a limitação somente aos meios acadêmicos, às legislações, à produção jurisprudencial. A crítica à questão pós-moderna garante que a norma pode e deve ser interpretada de diversas formas. Comumente, há de se apresentar sempre uma nova combinação possível de leis, artigos ou princípios que podem conferir à ordem jurídica uma nova feição. Em malgrado passo, o Direito tem sido apresentado como algo “dado”, algo pronto, ou seja, comportando-se como uma atividade de mera transmissão. (SAAVEDRA, 2014)

O grande alicerce da educação superior está, irrefutavelmente, na construção do conhecimento, porém conhecimento este não construído de qualquer forma, mas numa dimensão política em consonância com sua característica mais formal possível e, ainda, que responda às demandas da sociedade. Em conluio, Pedro Demo (2014) ressignifica que a alma da vida acadêmica é construída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento de garantia de promoção da cidadania.

A trilogia ensino/pesquisa/extensão necessita de revisão, não somente em razão do reduzido convencimento nosso, mas também por se apresentarem expectativas heterogêneas sobre o assunto. Um conceito adequado de pesquisa pode absorver e responder, com vantagens, os outros dois, e ainda, redirecionar a universidade para o comando da modernidade. (DEMO, 2014, p. 31).



Portanto, se lança mão do referido autor, que trabalha acerca de quatro pilares que norteiam a questão da pesquisa jurídica. Em primeiro lugar, pesquisa significa um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. É parte de todo um conhecimento educativo e emancipatório. Em segundo lugar, a pesquisa inaugura o ensino e impede que este seja simples repasse copiado. O ensinar, não pode ser mais interpretado como autossuficiente. “Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa não tem nada a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (DEMO, 2014).

Em terceiro lugar, o autor demonstra que a pesquisa aponta para a direção correta da aprendizagem, que deve ser pautada no “aprender a aprender”. Aprender é uma necessidade, mas a busca deve contemplar uma emancipação, processada pelo aprender a aprender. Evidente então a busca pelo “ensinar” a pesquisar e sua fundamental importância, pois, com isto, se supera a mera aprendizagem, sempre que possível. Por fim, o quarto ponto: pesquisa acolhe, na mesma dignidade, teoria e prática, ambas, devendo dialogar com a realidade.

Cada processo concreto de pesquisa pode acentuar mais teoria, ou prática; pode interessar-se mais pelo conhecimento ou pela intervenção; pode insistir mais em forma ou em política. Todavia, como processo completo toda teoria precisa confrontar-se com a prática, e toda prática, precisa retornar à teoria. (DEMO, 2014, p. 132)

Nesta direção, este trabalho não pretende discutir as causas da crise no ensino jurídico, mas identificar uma possível saída para a mesma. Intenta-se, pois, indicar como a pesquisa jurídica incentivada já na graduação dos cursos de Direito pode ser usada como uma possível solução para o problema, por meio do uso de uma metodologia ativa, a qual denominou-se de ERD – Estudo Referenciado Dirigido, melhor explicada logo adiante.

#### **4 PESQUISA JURÍDICA E ENSINO JURÍDICO: O RESGATE DA CRITICIDADE POR MEIO DA ADOÇÃO DE UMA METODOLOGIA DIFERENCIADA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Na qualidade de docente, incentivou-se algumas formas diferenciadas de abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Fez-se uso, em várias disciplinas ministradas, de alguns importantes instrumentos que permitem a promoção da reflexão da Ciência do Direito, entre os quais pode-se citar: o estudo de caso, a análise de julgados ou jurisprudências, a realização de seminários, a leitura e discussão de textos, a pesquisa individual e/ou coletiva orientada de doutrinas e jurisprudências para debates contextualizados.

Neste trabalho, será dado ênfase em uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem utilizada no contexto da sala de aula, pelos resultados positivos alcançados. Tomou-se a liberdade de nomeá-la de Estudo Referenciado Dirigido (ERD), o qual consiste em trabalho em grupo e tem por objetivo promover o manuseio de um determinado livro didático, com a necessária leitura de um assunto específico escolhido pelo professor, para posterior elaboração de texto/redação acerca do que foi solicitado pelo professor, culminando em apresentações por grupos e em reflexões e debates surgidos naturalmente.

#### **4.1 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTUDO REFERENCIADO DIRIGIDO (ERD)**

Para melhor compreensão do ERD, estuda-se, pormenorizadamente, o seu passo-a-passo:

1) No início da aula, o professor deve explicar que a aula seguirá três momentos diferenciados: um primeiro em que o professor fará uma abertura inicial sobre o tema, situando o aluno no seu contexto; um segundo em que haverá divisão da turma em grupos para a elaboração de um trabalho escrito e um terceiro em que haverá a apresentação oral de cada equipe.

2) Seguindo a dinâmica da aula, o professor deve situar o aluno no contexto do tema que irá estudar com ele.

3) Após a parte expositiva da aula, o professor pedirá que seus alunos se reúnam em grupos (a quantidade de alunos por grupo irá depender da quantidade de alunos presentes) e que um representante de cada grupo dirija-se à mesa do professor e escolha, livremente, um livro.

4) O professor deve, neste momento, escrever no quadro os detalhes do conteúdo do trabalho proposto, que deve abranger:

- a) Os nomes dos integrantes de cada equipe;
- b) Os dados do livro escolhido (título, autor, ano, edição e as páginas que foram lidas, de uma forma geral);
- c) O próprio conteúdo do trabalho, que foi previamente escolhido pelo professor. Exemplifica-se para melhor entendimento: na disciplina de negociação, mediação e arbitragem da Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ, solicitou-se o conceito e as diferenciações dos seguintes institutos trazidos pelo autor escolhido: negociação, conciliação, mediação e arbitragem. Deve-se, nesse momento, alertar os alunos de que eles podem trabalhar da forma como

considerarem melhor, seja por meio de redação, seja por meio de quadros ou figuras; e também que devem sempre informar de qual página retiraram cada citação, podendo esta ser de forma direta ou indireta.

5) O trabalho em grupo é iniciado. Para que haja maior concentração e interesse por parte dos alunos, deve informá-los de que serão a todo momento observados e isso contará como ponto de participação dentro da nota atribuída ao trabalho.

6) Após todos os grupos realizarem a leitura do livro e o trabalho escrito, o professor pedirá que eles dividam as partes que caberão a cada um na sua apresentação oral. O professor, nesse momento, deve alertá-los de que todos deverão participar.

7) Cada grupo deve apresentar, oralmente, seu trabalho escrito, limitando-se a falar somente o que foi estudado pelo autor escolhido. Cada aluno do grupo deve falar. Não há limites mínimo e máximo de tempo para as apresentações. Cabe aqui também a alerta de que eles serão a todo momento observados e isso contará como ponto de participação dentro da nota atribuída ao trabalho, para que não haja dispersão pela turma durante as apresentações.

8) Após as apresentações orais por grupo, o professor abrirá espaço para as primeiras discussões, ocasião em que os alunos poderão falar livremente de suas observações; das relações das suas experiências pretéritas com o tema estudado; das colocações dos outros colegas sobre o tema, etc. Neste ponto, os alunos devem entregar os trabalhos escritos para o professor e encerra-se a aula.

9) Em casa, o professor deverá elaborar uma tabela, contendo as citações feitas por cada grupo.

10) Na aula imediatamente posterior, o professor deverá levar a tabela para fazer uma leitura das observações traçadas por cada equipe. Essa etapa é de extrema importância para situar aqueles alunos que, porventura, faltaram à aula anterior, sem haver maiores prejuízos ao seu aprendizado. Nesse momento, promove-se um estudo comparado do tema pelos autores selecionados e o professor deve fazer uso de diversas indagações, proporcionando uma análise crítica do assunto pelos alunos (como por exemplo, qual o autor adota o melhor conceito sobre o assunto? Por que? Qual o conceito mais completo?).

11) Ato contínuo, o professor deve informar aos alunos que elaborará uma outra tabela, dessa vez condensando melhor as informações colhidas. Deve ainda ressaltar a importância da atividade proposta e realizada, pois permitiu fazer um estudo comparado da melhor doutrina, relacionando-a com a pesquisa jurídica, informando que é dessa forma que trabalha o pesquisador: fazendo uso da leitura dos escritos de diversos autores, comparando-as, estabelecendo pontos comuns e divergentes e aprimorando um conhecimento prévio sobre o

tema, por meio de reflexões. Deve-se afirmar que esta forma de estudo pode ser feita com doutrinas, com legislações e com julgados ou jurisprudências e entre elas em si e que é através desse estudo que o leitor torna-se capaz de elaborar artigos científicos, monografias, dissertações e teses.

12) Duração da atividade: 2 aulas de 3 horas cada.

13) Pode ser aplicada em qualquer disciplina.

14) Essa metodologia de ensino jurídico foi praticada na disciplina Negociação, Conciliação e Mediação da FVJ – Faculdade Vale do Jaguaribe, em turma do último período, a fim de incentivar os discentes a ler diretamente da fonte e aguçar os seus sentidos críticos.

#### **4.2 RESULTADOS POSITIVOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA**

A atividade proposta constitui-se em uma forma de metodologia ativa, por meio da qual as potencialidades do aluno são valorizadas, o seu senso crítico é aguçado.

Por meio do ERD, o aluno trabalha em equipe e, ao mesmo tempo, ao final, expõe seu olhar crítico sobre o que vivenciou.

O aluno é o centro do trabalho, é ele que descreve e agrupa o que os autores afirmam em seus livros.

Após o desfecho da atividade, é possível estabelecer comparações acerca das percepções de cada autor trabalhado.

O manuseio do livro é incentivado no decorrer da atividade proposta, razão pela qual se constitui em momento de pesquisa enriquecedor.

A linguagem escrita e oral é incentivada de forma criativa, ficando os alunos cientes de que podem se expressar da forma como melhor entenderem.

#### **4.3 RESULTADOS NEGATIVOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA**

Como o ERD pressupõe pelo menos 2 aulas de 3 horas cada, se faltar algum aluno na primeira aula, ele deixará de participar do trabalho em grupo, embora presencie as discussões e reflexões levantadas com a exposição individual de cada equipe.

Num primeiro momento da atividade, os alunos devem apenas descrever/responder os quesitos solicitados pelo professor de acordo com o autor a ser estudado. Desse modo, caso o aluno já tenha alguma vivência acerca do tema proposto, poderá sofrer essa influência, a ponto de não conseguir transpor fidedignamente a visão apontada pelo autor.

#### **4.4 DESAFIOS DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA E POSSÍVEIS SOLUÇÕES**

Como desafios e possíveis soluções da atividade proposta, pode-se citar:

a) o tempo de realização das etapas, que deve ser a todo tempo regulado pelo professor. Para tanto, é interessante que desde o começo o docente estabeleça o tempo de realização para cada etapa, ressaltando que a adequação do aluno ao tempo proposto será critério a ser avaliado;

b) o fato de que o professor deve saber, antecipadamente, a quantidade de alunos da turma, a fim de que possa melhor organizar a divisão do trabalho, inclusive para que leve quantidade de livros suficiente. Ressalta-se que o professor pode propor a atividade sem antes comunicar os alunos, mas também é possível que os avise, a fim de que compareça a maior quantidade de alunos possível. Para isso, o professor pode optar por informar que a atividade valerá pontuação ou nota;

c) o fato de que a não participação de todos os alunos no primeiro dia da atividade pode gerar dispersão ou desvalorização por parte dos alunos faltosos. Para que isso não ocorra, é possível reservar 10 minutos antes de se continuar a atividade, solicitando que cada equipe acolha esse aluno, explicando e transmitindo a ele todas as decisões/reflexões que foram realizadas, a fim de que esse aluno se sinta também participante da atividade proposta.

## **CONCLUSÃO**

Entende-se que o professor do curso de Direito melhor desempenhará sua função se mantiver um diálogo mais próximo do aluno, fazendo-o refletir sobre o tema abordado em seus diversos aspectos. Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem do ensino jurídico mereça alicerçar-se em uma docência reflexiva, crítica, o que é possível através do estímulo à pesquisa jurídica.

O mais importante é, pois, ter em mente que o objetivo maior do ensino jurídico está no fato de despertar nos alunos a sua capacidade reflexiva, de entender a realidade social que o cerca e fazer do mesmo um agente transformador desta. E isto se torna possível com o incentivo à pesquisa jurídica.

Acredita-se que a qualidade do ensino jurídico pode ser alcançada com o incentivo à pesquisa jurídica, o que deve ocorrer já na graduação. A pesquisa jurídica, usada como uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, possibilita uma reflexão crítica por parte do aluno, o que permite uma mudança de paradigma de uma docência pautada na dogmática, para uma docência reflexiva, favorecendo um ensino jurídico de qualidade.

Com base neste estudo, constatou-se que a pesquisa jurídica constitui um importante meio para o alcance de um ensino jurídico de qualidade. Através da metodologia aplicada do Estudo Referenciado Dirigido (ERD), os resultados mostraram que é possível o constante incentivo dos alunos à pesquisa jurídica, desenvolvendo, conseqüentemente, a criticidade deles. Todavia, torna-se imperioso buscar ainda mais meios de se aproveitar a pesquisa jurídica para legitimar a relação ensino e pesquisa no Direito brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Millennium, 2007.
- BRASIL. CNE. Resolução nº 09 de 09 de setembro de 2004. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O bom docente**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GODOY, Arilda Schmidt. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel A. (org). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1977, p. 75-82.
- MACHADO SEGUNDO. Hugo de Brito. **Por que Dogmática Jurídica?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1977.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- SAAVEDRA, Giovane Agostini. **Ensino jurídico no Brasil: revisão histórico-conceitual e novas perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SANTOS, André Leonardo Copetti. MORAIS, José Luís Bolzan de. (Orgs). **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito:** diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e Ensinar Direito.** São Paulo: Edição do Autor, 2013.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução geral ao direito:** o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. V. 3. Porto alegre: Fabris, 1997.