

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

O ESTUDO DE CASO NO ENSINO JURÍDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Renata Ramos Salu (PUC/UNIBAN/FAFE)*

Resumo

Este artigo enfoca a questão de como se desenvolvem e se aplicam os estudos de casos em aula de Direito, sua viabilidade e pertinência com os temas jurídicos postos, a sua coexistência com outros meios de aprendizagem e a questão da interdisciplinaridade que usualmente resulta da experiência de aprendizagem em comento. O objetivo geral do presente artigo é demonstrar que o estudo de caso, no ensino do Direito, é método de aprendizagem fundamental, visto que cumpre importante papel de cabal conciliação entre a teoria e a prática, uma vez que, por meio da problematização posta ao aluno, este buscará, com base em seus conhecimentos teóricos, a solução jurídica mais adequada, que o prepare para o mercado de trabalho e o faça visualizar as principais carreiras jurídicas e, no contato com estas, consiga identificar sua vocação para algumas delas.

Palavras-chave: Estudo de caso. Ensino jurídico. Direito. Interdisciplinaridade.

Introdução

Inegavelmente, o ensino jurídico no Brasil vem sofrendo, nos últimos anos, transformações de relevo que merecem a atenção do Estado, por meio do seu Ministério da Educação e Cultura (MEC), e daqueles que laboram nesta atividade acadêmica e que se sentem, de forma resoluta, comprometidos com ela. Muito diferente dos bancos universitários outrora ocupados por Castro Alves, Rui Barbosa, dentre outros, nossas faculdades de Direito têm, na atualidade, um alunado diferenciado por ser mais popular,

* Mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), graduada em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), especialista em Docência do Ensino Superior, Professora de Direito Civil e Direito Processual Civil na Faculdade Fernão Dias – FAFE e na Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN. Advogada em São Paulo. renatasalu@hotmail.com

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

em virtude de incentivos do governo de acesso ao ensino superior, além da crescente tendência de especialização das habilidades e do trabalho, resultado da sociedade de informação competitiva, em que vivemos.

Nesse contexto, as faculdades no Brasil, de um modo geral, se expandiram, multiplicaram suas vagas e seus *campi* e agora enfrentam um obstáculo criado por elas mesmas no sobredito processo de expansão: como prestar um serviço educacional de qualidade, apesar do grande número de alunos em classe, que foge ao controle de qualidade do professor universitário? Mais do que isso, os professores, sobretudo das universidades particulares, enfrentam outro problema de alta relevância, que diz respeito à baixa qualidade do ensino de base (fundamental e médio) dos alunos, o que, muitas vezes, não permite um aprendizado satisfatório das ciências jurídicas.

Nesse sentido, são muitas as dificuldades, especialmente com relação à análise e interpretação de textos, conhecimentos gramaticais e de emprego da norma culta na redação de petições jurídicas, textos e provas, além da patente deficiência no exercício do pensamento lógico e dedutivo. Sintoma disso é o famigerado exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que, no Estado de São Paulo, tem reprovado a grande maioria dos alunos que prestam o exame com a finalidade de, devidamente habilitados, iniciarem suas atividades na advocacia.

Muito se discute e já se discutiu sobre a viabilidade, legitimidade, constitucionalidade e real aferição de conhecimento do exame em apreço. Muito embora os debates sobre o Exame da Ordem sejam justificáveis e salutares, o fato com o qual se deve trabalhar é que a maioria dos bacharéis em Direito não obtém habilitação para advogar, o que nos mostra a evidente deficiência no ensino oferecido, seja ele o de base ou o superior.

Assim, são muitos os obstáculos enfrentados pelo docente na área do Direito, sendo que este artigo buscará desenvolver apenas um aspecto da busca pela viabilidade de um ensino jurídico de qualidade, a despeito da quantidade avassaladora de discentes nesta área, que diz respeito ao emprego constante, em sala de aula, do estudo de caso, ou dos famigerados *cases* jurídicos como método de aprendizagem e de experiência multidisciplinar.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

O tema em foco estará delimitado à questão de como se desenvolvem e se aplicam os estudos de casos em aula, sua viabilidade e pertinência com os temas jurídicos postos, a sua coexistência com outros meios de ensino e a questão da interdisciplinaridade, que usualmente resulta da experiência de aprendizagem.

O objetivo geral do presente artigo é demonstrar que o estudo de caso no ensino do Direito é método de aprendizagem fundamental, visto que cumpre importante papel de cabal conciliação entre a teoria e a prática, uma vez que, através da problematização posta ao aluno, este buscará, com base em seus conhecimentos teóricos, a solução jurídica mais adequada, preparando-o para o mercado de trabalho e até mesmo fazendo com que este visualize as principais carreiras jurídicas e, no contato com estas, identifique sua vocação para algumas delas.

Constitui-se também objetivo deste artigo demonstrar que o estudo de caso permite que o professor conheça melhor seus alunos e verifique a evolução educacional dos mesmos, e ainda fomenta a interdisciplinaridade, pois comumente traz à tona questões de Direito material e processual, não dissociadas, e questões de Direito material de várias áreas, públicas e privadas, para apreciação do aluno, fato que exercita seu raciocínio jurídico sobremaneira. A comentada questão da interdisciplinaridade vem, ainda, evidenciada pelo atual ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior.

No intuito de desenvolver um estudo claro e preciso, serão utilizados diversos métodos de abordagem. Para o exame e análise do material coletado, visando a obtenção das conclusões aduzidas durante o trabalho, será empregado preponderantemente o método analítico-sintético, adotando-se também, de forma tópica e específica, tanto o método dedutivo, quanto o indutivo, quando a especificidade da matéria examinada assim o exigir.

Em relação às técnicas de pesquisa, empregar-se-ão tanto a documental, quanto a bibliográfica, com a consulta de legislações, livros, artigos de revistas, jornais, periódicos, *sites* e demais obras que contribuam para a fomentação da pesquisa; pesquisas, entrevista com docentes e alunos de instituições de ensino superior, e outros

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

materiais relacionados ao assunto em foco, a fim de aferir as repercussões que o tema suscita na rotina do ensino das ciências jurídicas.

1 A História do Ensino Jurídico no Brasil

1.1 O ensino superior no período colonial

Por todo o período em que o Brasil vivia a experiência de ser uma colônia, jamais Portugal demonstrou efetivo interesse em criar instituições de ensino superior em sua América, ao contrário do que ocorreu com a espanhola, na qual foram instituídas vinte e três universidades, apenas durante o período colonial. Assim, nos tempos da Colônia Portuguesa, se fazia necessário cruzar o oceano para se ter acesso ao ensino superior de qualidade, ou permanecer em terras tupiniquins e se servir do conhecimento ofertado pela Companhia de Jesus, que apresentou grandes méritos, mas sempre fora muito criticada, em comparação com o ensino europeu, por concentrar uma educação pautada basicamente em humanidades, de caráter ornamental e retórico (CAMBI, 1999).

Muito provavelmente, a resistência consciente da Metrópole na criação dos cursos superiores tenha se dado em virtude do temor de que, como decorrência da mencionada iniciativa, se abreviasse o processo de emancipação da colônia. Nesse sentido, Alberto Venâncio Filho (1978/1979) pondera que, para a Metrópole, o curso jurídico representava um grave sinal de autonomia intelectual, razão pela qual se desejava a ausência das aulas de Direito, para se evitar a formação dos filhos da Colônia.

Mesmo no período em que a Coroa Portuguesa se mudou para a Colônia, tendo sido criados alguns cursos superiores específicos, estes permaneceram isolados, não se idealizando a criação de uma universidade, inexistindo qualquer ideia global de cultura, além de, obviamente, neles ser ofertado conhecimento limitado e pouco profundo das ciências, delineado nas conformidades do pensamento apropriado para a Metrópole perpetuar sua dominação (BASTOS, 2000).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

1.2 A criação do ensino jurídico no Brasil

De fato, o receio de Portugal parece se confirmar na história, visto que a experiência dos homens demonstra que o ensino genuíno e comprometido das ciências jurídicas, geralmente ligado com movimentos sociais ou políticos, é capaz de deflagrar cisões ou ser pilar fundamental para o estabelecimento de uma nova ordem política. Tanto é que, após a proclamação de Independência do Brasil em 1822, passou a ser de grande relevância e prioridade a questão educacional do Império, iniciando-se os estudos e discussões sobre a criação de uma universidade, mas diante de incontáveis impasses em sua instituição, logo a Assembleia Legislativa, se antecipando, aprovou o decreto de 9 de janeiro de 1825, que criava provisoriamente um curso jurídico na Corte, muito embora este não viesse a funcionar (BASTOS, 2000).

Em 11 de agosto de 1827, poucos anos após a proclamação de Independência, D. Pedro I promulgou a lei que criava os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, claramente uma providência necessária para se formar governantes e administradores públicos capazes de estruturar e conduzir o país recém-emancipado. No período imperial, o ensino jurídico fora precário, pois não contou com boas instalações (esta é a razão pela qual muitas das primeiras faculdades se abrigaram em conventos), com professores cuja formação era de alta qualidade e com alunos muito interessados (NISKIER, 1996).

Este período do ensino jurídico brasileiro se caracterizou por uma instrução jurídica extremamente prática e pouco abstrata, visto que se aprendia, em primeiro lugar, as ordenações, regras e definições do Direito, deixando para um momento posterior as teorias que buscam elucidar os fenômenos jurídicos. Nesse sentido, os estudantes não realizaram estudos sistemáticos ou gerais do Direito, não o concebendo com o devido cuidado como ciência, e sim como experiência, pois o aprendiam nos respectivos ofícios.

Um dos motivos que contribuiu para tal característica da formação jurídica foi a pobreza da biblioteca da qual dispunham os estudantes, visto que poucas obras

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

estrangeiras, de grande relevo, haviam sido traduzidas. Em virtude disso, se ocupavam muito os estudantes com grêmios políticos, jornais, círculos filosóficos e literários, maçonaria, dentre outras ocupações alheias ao estudo da ciência do Direito, sendo baixa a frequência às aulas.

Essa baixa frequência, aliada à deficitária formação dos professores, fizeram do ensino jurídico um fracasso, sendo a grande maioria dos alunos reprovados nos exames. Em adição, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247) passou a permitir a falta dos alunos em aula, determinando que não seriam computadas faltas, o que deixou as academias desertas.

No período do Império apenas foi possível se constatar certo avivamento da faculdade de Recife, três anos após a Reforma Leôncio, com a vinda do professor Tobias Barreto, educador de qualidades excepcionais que deixaria inúmeros discípulos. Apesar disso, em linhas gerais, o ensino do Direito no Império foi marcado por ser apenas um instrumento de comunicação, formação e política das elites abastadas do Brasil.

Com a Proclamação da República, os cursos jurídicos experimentaram mudanças de relevo, tais como a extinção da cadeira de Direito Eclesiástico, pelo decreto nº 1.030 A, de 14/11/1890, em virtude da separação entre a Igreja e o Estado. Mais mudanças foram constatadas na República Velha, especialmente após a reforma de Benjamin Constant, que estabeleceu a divisão dos cursos de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, além da inclusão de um curso de notariado e da retomada da iniciativa de criação de cursos e faculdades de Direito livres em todo o país, surgindo outras faculdades de Direito (GHIRALDELLI JR, 1994).

Tal proliferação dos cursos gerou uma grande preocupação e temor de que houvesse baixa da qualidade do ensino até então existente. Na verdade, não houve decréscimo da qualidade que, a propósito, era pequena, como já mencionado, mas sim houve uma grande mudança do perfil do alunado e de suas reais pretensões. Aqueles que buscavam a faculdade de Direito apenas pela vida boêmia, pelas reuniões políticas, filosóficas e literárias agora são substituídos por jovens excessivamente preocupados por funções a ocupar (LUCKESI, 1994).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Apesar disso, de igual modo ao do passado, era pequeno o interesse dos alunos em verdadeiramente se aprofundar no desbravamento das ciências jurídicas, pois mantinham muitos interesses e ambições externos ao curso. A partir da Revolução de 1930, grandes mudanças foram impulsionadas por reformas políticas, econômicas e sociais, dentre elas o surgimento de inúmeras faculdades, o acesso da classe média a elas, e a criação de um Ministério destinado a cuidar da educação e da saúde, aos cuidados do professor Francisco Campos. Neste período, se destaca a Reforma de Francisco Campos, de 1931, que desdobrou o curso de Direito em bacharelado, de finalidade prática e profissional, e doutorado, este último ligado à alta cultura e à formação de futuros professores de Direito (VENANCIO FILHO, 2004).

2 O ensino jurídico na atualidade

Atualmente, o ensino jurídico no Brasil experimenta larga e considerável ampliação, tal como ocorreu com o ensino superior de uma maneira geral, em virtude de uma tendência real de popularização e democratização, oriunda da extensão da educação em geral. Hoje, o curso de Direito não mais é marcado por um alunado notoriamente favorecido pelas suas condições socioeconômicas (muito embora ainda estes notoriamente ocupem as vagas das faculdades públicas), tampouco por um grupo de pessoas que desejam estudar as ciências jurídicas por mero deleite filosófico, dissociado do trabalho pragmático.

Ao contrário, uma vez que o ensino jurídico se popularizou de tal maneira que, das já mencionadas primeiras faculdades de Direito embrionárias, se proliferaram muitas outras. De fato, em pesquisa realizada no sítio do MEC (2009), são constatados 810 cursos jurídicos credenciados, ministrados por instituições de ensino superior (IES) também credenciadas. Para se ter uma ideia da monstruosidade do número brasileiro, nos Estados Unidos existem aproximadamente cento e oitenta faculdades de Direito reconhecidas pela Ordem dos Advogados do país.

Os números do Brasil nos mostram que a oferta dos cursos de Direito é grande e, se o é, muito provavelmente o mercado oferece a procura que a oferta tanto busca

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

atender. Isto nos leva ao questionamento se realmente todos os alunos que procuram as ciências jurídicas têm aptidão para as carreiras ligadas ao Direito, e se a universidade está cumprindo o papel a que se destina na sociedade. Mais do que isto, os números assustadores induzem à investigação sobre a qualidade dos sobreditos cursos, qualidade esta que parece apresentar consideráveis máculas, notoriamente pelos péssimos resultados de aprovação em todo o País, nos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Neste contexto, de patente proliferação dos cursos jurídicos, além da realidade árdua que o professor enfrenta no seu labor dentro desses cursos (falta de preparo dos alunos, formação pregressa deficitária, insuficiente infraestrutura, excesso do número de alunos por sala de aula etc.), nos cabe investigar técnicas de aprendizagem que auxiliariam o professor na nobre missão de ensinar, sobretudo com relação ao estudo de caso.

3 O estudo de caso como estratégia de ensino-aprendizagem

3.1 Breves considerações sobre didática

A palavra *didática* deriva da expressão grega *techné didaktike*, e se refere à arte ou à técnica de ensinar, de dirigir e orientar a aprendizagem. Ela oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, visto que sistematiza subsídios de conhecimentos de outras disciplinas, que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (HAYDT, 1997).

No âmbito do ensino superior, que nos interessa neste artigo, a didática surge do reconhecimento da necessidade da preparação pedagógica do professor de nível superior, através de programas que visem capacitá-lo ao exercício do magistério na sua área de formação. A didática passou por diversas variações ao longo dos anos, especialmente se analisado o período histórico ao qual estava ligada. Enquanto que,

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

entre os anos 1920 e 1950, ela buscava romper o tradicionalismo, através dos princípios de individualidade e liberdade, e entre os anos 1960 e 1980 objetivou dar ênfase na produtividade, eficiência e racionalização; atualmente, busca outros valores. Dentre eles se destacam o trabalho de contextualização de teoria e prática, das dimensões técnicas e humanas e, sobretudo, da análise de diferentes metodologias, buscando adequar a visão do homem, da sociedade, do conhecimento e da a que responde (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 2000).

Atualmente, tem assumido a didática o compromisso com a transformação social, buscando tornar o ensino eficiente para maior parte da população, proporcionando trabalhos multidisciplinares. De fato, tais ideais da didática encontram correspondência no que se busca por meio da técnica de aprendizagem de estudo de caso, visto que esta objetiva a interação existente entre teoria e prática, além de fomentar a experiência interdisciplinar.

3.2 Ensino, aprendizagem e estratégias

A aprendizagem, para Antônio Carlos Gil ocorre:

[...] quando uma pessoa manifesta aumento da capacidade para determinados desempenhos em decorrência de experiências por que passou. Também se pode dizer que ocorre aprendizagem quando, em virtude da experiência, uma pessoa manifesta alteração de disposições, tais como atitudes, interesses ou valores. Em termos educacionais, o conceito de aprendizagem é mais específico. Refere-se à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, pesquisas etc. (GIL, 1994, p. 55)

Cumprindo aqui apontar as diferenças existentes entre o ensino e a aprendizagem, que parecem se assemelhar por se encontrarem ligados, mas que guardam peculiaridades próprias que acabam por influenciar no resultado obtido pelo professor, dependendo da ênfase que este decide dar às suas aulas. Nesse sentido, Antônio Carlos Gil (op. cit.) ensina que os professores que se preocupam em ensinar são expositores, fornecedores de informação e os principais responsáveis pelos resultados obtidos. Suas ações, baseadas nos atos de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos foram muito criticadas por Paulo Freire:

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

A narração, de que o educador é o 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 deixarem totalmente “encher” tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1985, p. 66 apud GIL, 1994, p. 28)

Ao contrário, os professores verdadeiramente preocupados em viabilizar uma educação que promova mudança, se empenham em dar maior ênfase à aprendizagem do que ao ensino, na medida em que deixam de ser os protagonistas do processo pedagógico e se tornam auxiliares dos verdadeiros personagens principais, que são os alunos, bem como suas aptidões, expectativas, interesses, objetivos futuros, condições de aprendizagem, experiência de vida, e os discentes passam a ser incentivados a buscar informações e a investigar soluções, não apenas lhes cabendo o papel de meros ouvintes.

Esta é a razão pela qual o estudo de caso, no ensino jurídico, é concebido não como método de ensino, mas sim como estratégia¹ de aprendizagem, pois, na medida em que o professor está preocupado com o efetivo aprendizado, é possível lançar mão de estratégias apropriadas, especialmente na investigação de soluções, e não apenas na transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, é preciso mencionar que as estratégias de aprendizagem dizem respeito ao conjunto de processos ou técnicas utilizados para realizar uma tarefa particular, de maneira de os vários modelos de ensino de estratégias visam substituir uma aprendizagem ineficiente e pouco efetiva por estratégias que levem ao sucesso e a um nível mais alto de realização (HAYDT, 1997).

¹ Tem sido comum se referir a estratégias quando se fala dos meios ao alcance do professor para que este chegue aos seus objetivos pedagógicos. Muito ainda se fala em métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino, dentre outros. No entanto, parece adequado utilizar a palavra estratégia, pois esta incluiria os termos métodos, técnicas, meios e procedimento de ensino (GIL, 1994, p. 63).

3.3 O estudo de caso como estratégia de aprendizagem

3.3.1 Conceito e finalidade

Antônio Carlos Gil (1994) assinala a importância do processo de aprendizagem e, dentre as diversas ações que o professor deve dispor para aplicar princípios psicológicos à aprendizagem, tais como reconhecer as diferenças individuais, motivar os alunos, manter os alunos atentos, estimular reações dos alunos, fornecer *feedback*, favorecer a retenção, o autor considera imprescindível que o docente crie condições para possibilitar a transferência.

A transferência (ou generalização) pode ser definida como o processo pelo qual o que foi aprendido pode ser aplicado em outras situações, caso contrário adquirir informações seria inútil. Alguns autores asseveram que o processo entre a aprendizagem e a transferência seria automático, mas parece que não seria esta a verdadeira constatação, devendo o professor estar atento e implementar práticas pedagógicas para favorecer a transferência da aprendizagem.

No sentido desta ação pedagógica, Gil (op. cit.) considera que o professor pode empregar exemplos, propor exercícios e trabalhos práticos, favorecer a discussão e empregar jogos, dramatizações e o estudo de caso (foco deste artigo), conhecido também como *case method*, técnica que consiste em apresentar ao aluno uma situação da realidade, ligada à teoria a ser ministrada, para que ele formule a solução mais adequada possível.

Para Sant'anna e Menegolla (2000) os objetivos primordiais do estudo de caso são: desenvolver no aluno o pensamento reflexivo, apresentar a ele situações da vida profissional nas quais deverá tomar decisões, propiciar situações de vida em que, analisando dados e fatos, se desenvolva a sua capacidade de discernimento, dentre outros. É importante observar que essa estratégia consiste em relevante modalidade de simulação, pela qual os alunos assumem papéis da vida real e são solicitados a refletir a este respeito, o que gera grande aceitação e satisfação para os discentes.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Antônio Carlos Gil (1994) conceitua a técnica do estudo de caso, contextualiza a sua aplicação e assinala a sua finalidade:

O estudo de caso consiste em apresentar fatos ou resumos narrativos de situações ocorridas em empresas, órgãos públicos ou em outras instituições com vistas à sua análise pelos alunos. A situação é apresentada sem qualquer interpretação, podendo incluir declarações das personagens envolvidas, organogramas, demonstrativos financeiros, cópias ou trechos de relatórios ou, simplesmente, descrições verbais. Os alunos, individualmente ou em grupo, passam a trabalhar, podendo consultar as fontes que desejarem. As soluções, apreciações ou críticas dos alunos são finalmente apresentadas à classe e discutidas, para que sejam apontadas as mais válidas. (...) Recomenda-se sua utilização para proporcionar ao aluno uma vivência dos fatos que possam ser encontrados no exercício da profissão e para habituá-lo a analisar situações sob seus aspectos positivos e negativos antes de tomar uma decisão. (GIL, 1994, p. 83-84)

Para Regina Célia Cazaux Haydt (1997), o estudo de caso é uma forma de os alunos aplicarem os conhecimentos teóricos a situações práticas, reais ou hipotéticas, desde que baseadas na realidade, sendo também seu objetivo oferecer condições para que o aluno exercite a atitude analítica e pratique a capacidade de tomar decisões.

3.3.2 Modalidades

Regina Célia Cazaux Haydt, citando Juan Díaz Bordenave e Adair Martins Pereira, lembra que estes fazem a distinção entre duas modalidades de casos a saber:

O caso-análise tem como objetivo desenvolver a capacidade analítica dos alunos. (...) Tudo que se pretende dos alunos com o caso análise é que a situação seja discutida, 'destrinchada', sem aspirar a chegar a solução alguma, já que muitas soluções alternativas poderiam ser possíveis dentro do marco dos dados fornecidos pelo caso. O caso-problema, porém, tem um objetivo diferente: trata-se de um esforço de síntese, isto é, de chegar a uma solução, a melhor possível dentro dos dados fornecidos pelo caso. O objetivo educacional aqui é desenvolver a capacidade de tomar de decisões, de adotar uma linha de ação depois de analisar várias alternativas. O professor deve distinguir esta diferença de objetivos entre o caso-análise e o caso-problema, para não se deixar levar, no caso de análise, pela tendência natural dos alunos a chegar a conclusões únicas e dogmáticas. Se o professor deixar nos alunos a impressão de que o propósito do exercício é chegar a uma solução, estes podem ficar frustrados ao termo da sessão por não terem conseguido um consenso geral. No caso-análise o consenso geral não é o propósito almejado. (BORDENAVE; PEREIRA, 1986 apud HAYDT, 1997, p. 196)

A classificação desses autores nos mostra que nosso estudo está relacionado ao caso-problema, pois especialmente nos cursos de Direito os alunos são requisitados para

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

a reflexão sobre um problema da realidade e, com base nos conhecimentos transmitidos, especialmente legais, se comportarem como aplicadores do Direito, a fim de formular a solução jurídica adequada para os litigantes e, conseqüentemente, para a sociedade.

4 O estudo de caso no curso do Direito

Apesar de amplamente praticado no ensino jurídico americano, basicamente pautado na prática judiciária, o *case method* não era, assim como ainda não é, significativo modelo de ensino jurídico praticado no Brasil. Apesar disso, já em 1851, quando se falava em reformas nos cursos de Direito no Brasil, propunha Joaquim Vilela a utilização de estudos de caso nas salas de aula:

Por que razão se ocupam muito mais os moços com a literatura de ficção e a poesia do que com os graves estudos jurídicos? Não será certamente por falta de aptidões, mas porque o direito se ensina rebarbativamente, sem que se lhes desperte o espírito de iniciativa, transformadas as aulas em meros solilóquios professorais. Multipliquem-se os exercícios escolares; distribuam-se casos jurídicos para serem analisados e discutidos. Debatam-se nas aulas as decisões judiciárias sobre a matéria de cada cadeira, desenvolvendo nos alunos o talento crítico, a precisão das investigações, o desembaraço nos argumentos, o destemor das autoridades, a confiança no seu próprio talento; e ainda introduzam-se os discípulos nos pretórios, nos tribunais, obrigando-os a apresentar atestados de trabalhos de prática, e ter-se-á renovado o curso de direito para que desempenhe as altas funções que dele exigem as tendências democráticas, as aspirações da ciência e as necessidades nacionais. (VILELA, 1851 apud VENANCIO FILHO, 2004, p. 64)

Como escreve Gil (op. cit.), no Brasil, claramente o Direito sempre fora ensinado, e continua sendo, por meio de aulas expositivas, que são utilizadas para transmissão de informações aos alunos, através de uma preleção verbal, caracterizada a aula por oitiva e tomada de apontamentos. Este procedimento é muito antigo e tradicional, e possui notórias vantagens, uma vez que independe de recursos especiais ou de infraestrutura das universidades, demanda pouco tempo de preparo das aulas pelo professor, sendo capaz de oferecer uma visão panorâmica e imparcial da matéria ao aluno, introduzir certos assuntos, transmitir experiências do professor e despertar o interesse pela matéria ministrada ou por uma profissão diretamente ligada a ela, dentre muitos outros pontos favoráveis.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Ocorre que, muito embora as aulas expositivas sejam adotadas pela grande maioria dos professores, em todos os níveis de educação, sem dúvida representam alvo de inúmeras críticas, por ser considerado um método de aprendizagem excessivamente passivo, visto que o aluno não participa ativamente do processo de aprendizagem, ficando privado da participação direta em discussões mais substanciais.

Sobretudo, a aula expositiva dificilmente se mostra um meio hábil para levar o aluno a aplicar ou a transferir os conceitos até então expostos na solução de problemas, não favorecendo alguns importantes objetivos do ensino (aplicação, análise, síntese e julgamento), e não levando em conta características especiais dos alunos (vistos como indivíduos e não como coletividade), além de restar prejudicada a avaliação pelo professor.

Não há dúvidas de que, na atualidade, o ensino do Direito é pautado quase que exclusivamente em aulas expositivas. Em primeiro lugar porque se constitui patente herança dos filósofos da Antiguidade, que se disseminou como verdadeiro e único significado da arte de ensinar: o professor fala, o aluno ouve. Além disso, some-se a isso a falta de qualificação pedagógica dos professores de Direito os quais, comumente, exercem outras profissões ligadas às ciências jurídicas, tais como a advocacia e a magistratura, tendo na docência uma atividade complementar em suas carreiras profissionais, fato muito peculiar, se observados os professores desta área.

Assim, resta claro que a falta de preparo pedagógico faz com que os mestres pouco se aventurem na investigação de outros métodos de aprendizagem, ficando restritos às exposições, até mesmo porque foi com base neste método que aprenderam, nos bancos das universidades. Ademais, a superlotação das classes, nas grandes universidades brasileiras da atualidade, bem limitam a atuação do professor, não dispondo este de tempo ou infraestrutura para atender melhor ao aluno ou praticar métodos de aprendizagem menos convencionais, que demandariam recursos que o docente dificilmente dispõe.

Neste cenário, não há como se falar em propor a extinção das aulas expositivas, até porque elas apresentam consideráveis vantagens (já expostas), e fazem parte do modelo de educação largamente praticado. Da mesma forma, é preciso mencionar que

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

não se defende a adoção do modelo norte-americano de ensino jurídico, pautado este quase que, exclusivamente, na prática judiciária. Este ensino foi profundamente marcado por Christopher Columbus Langdell, diretor da *Harvard Law School* e professor de Direito Contratual nessa mesma faculdade, que introduziu casos em seu curso de contratos, surgindo o primeiro *casebook*².

Segundo Vanzella (2007), para Langdell, a educação jurídica deveria ser praticada, e não simplesmente apoiada em *textbooks*, primando-se pela visão conceitual do Direito, ou apoiada no simplório ensino do ofício prático da advocacia, modelos até então que conviviam em Harvard. No modelo implementado, os alunos estudam casos judiciais e, através da observação e da análise do *common law*³, constroem suas próprias generalizações, dando forma ao sistema jurídico.

Assim, da compilação dos casos nos *casebooks*, os estudantes estão habilitados a identificar a solução a ser aplicada a casos futuros semelhantes, de modo que o estudante passa a ter um papel fundamental na própria realização da ciência do Direito. Esta é a razão pela qual o estudo de caso, prática absolutamente empirista, assume tanta importância no modelo norte-americano de ensino jurídico que tal método constrói o próprio Direito aplicável para a sociedade, em futuros conflitos que serão solucionados com base no estudo de antigos.

Por óbvio, não é isto que se defende para a educação jurídica brasileira, até mesmo porque seria uma prática incompatível com o sistema brasileiro, apoiado basicamente na *civil law*⁴, enquanto que nos Estados Unidos impera a *common law*.

² *Casebooks* são repertórios de casos judiciais escolhidos pelos professores de Direito para compor o material empírico normativo de seu curso (VANZELLA, 2007).

³ *Common law* ("direito comum") corresponde ao sistema jurídico existente na Inglaterra, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e em algumas ex-colônias do Império Britânico, segundo o qual o Direito é construído substancialmente não mediante atos legislativos ou executivos, mas sim das decisões proferidas pelos tribunais. Assim, julgam os juízes com base em casos pretéritos semelhantes e, na falta destes, o juiz verdadeiramente cria o Direito, vinculando todas as decisões futuras. Trata-se, substancialmente, de um modelo jurisprudencial, pragmático, pautado no raciocínio concreto, indutivo e centrado na primazia da decisão judicial (BRAGA, 2009).

⁴ *Civil law* é o sistema jurídico dos países de origem romana-germânica, sendo o mais disseminado pelo mundo. Este modelo é pautado em codificações, sendo que a atuação do juiz se dá, estritamente, dentro dos limites legais, ou seja, a lei confere ao juiz os parâmetros para julgamento. Trata-se, substancialmente, de um sistema codificado, abstrato, dedutivo, de premissas normativas, conclusões pela lógica, centrado na primazia da lei (DAVID, 1972).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Nos países de *common law*, impera a casuística, não possuindo o juiz da causa parâmetros rígidos para proferir sua decisão; na *civil law* prepondera a lei, a ser aplicada a casos concretos. Por esta razão, pela própria natureza diversa da ciência jurídica nos países de *common law* (os casos jurídicos fazem o Direito) e de *civil law* (a lei faz o Direito), não se pode conceber o mesmo modelo de educação norte-americana.

É, porém, possível defender que as aulas expositivas sejam utilizadas ao lado dos estudos de casos, prática hábil a despertar o interesse do aluno pela matéria a ser lecionada, uma vez que insere o discente na realidade e na prática, valores muito importantes para o aluno adulto, ao contrário das crianças, que não são objeto das indagações deste artigo. Além da motivação e do interesse, expor ao aluno um problema a ser solucionado antes da exposição, o instiga a verificar a finalidade prática da teoria e a identificar, no discurso do professor, a solução para o caso proposto.

Se o estudo de caso é realizado depois da aula expositiva, ao aluno é dada a rica oportunidade de aplicar os conhecimentos transmitidos, em uma perfeita união entre teoria e prática, além de levar os alunos a pensar, raciocinar e formular uma solução mais adequada ao caso, visto que o pensamento jurídico, nesses estudos, não se encerra no raciocínio dogmático, sendo também relevante o raciocínio estratégico dos alunos.

Nesse sentido, sabemos que o problema formulado mobiliza o indivíduo a buscar algo novo ou a refletir sobre algo existente e, dessa forma, instigado torna-se transformador e produtor de conhecimento. Esta é a razão pela qual na aula universitária cabe ao professor “lançar” o problema para que motive o aluno a ir além, a buscar mais, querer mais e não se satisfazer com um saber engessado. A *problematização*, na aula universitária, atua como provocação ao universitário; ao perceber aquela lacuna, o indivíduo busca algo para preenchê-la e mesmo que não encontre, o que é provável que ocorra, sua dúvida se transforma em outra mais elaborada e motivadora.

Ademais, a prática de estudo de casos possibilita a tão desejada interdisciplinaridade no ambiente da educação, pois ao propor um caso real (ou fictício, embora verossímil), o aluno é confrontado com outros ramos do Direito, superando a fragmentação do conhecimento, o que claramente corresponde à realidade da vida. De

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

fato, ao se propor um caso sobre rescisão contratual, por exemplo, o discente enfrenta tanto questões de Direito Civil, quando de Direito Comercial, além dos aspectos processuais, geralmente indissociáveis do Direito material, que devem ser amplamente conhecidos pelo aluno. Assim, a interdisciplinaridade, marcada por tal integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento, busca conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, o que pode ser obtido por meio da prática dos estudos de casos.

Considerações finais

Verificou-se que o curso de Direito no Brasil, há muito se distanciou da realidade na qual fora criado, demandando agora empenho dos professores e das instituições de ensino, no sentido de levar ao alunado, agora não mais tão diferenciado quanto o de outrora, um ensino jurídico de qualidade, pautado em técnicas efetivas de aprendizagem, focadas no aluno, e não na figura do professor.

Infelizmente, em linhas gerais, é possível observar-se que a didática utilizada na maioria dos cursos jurídicos oferecidos continua pautada exclusivamente na aula expositiva, centrada na eloquência do professor, criando-se um grave distanciamento entre o mestre e o aluno, bem como entre a prática e a teoria ministrada. Nesse sentido, buscou-se evidenciar o importante papel dos estudos de casos (*case methods*) no ensino do Direito, como importante estratégia de aprendizagem lançada pelo professor, não como única, mas como coadjuvante e constante no processo de aprendizagem.

Mostrou-se que a técnica do estudo de caso fomenta a problematização nos bancos universitários, induz o aluno a pensar, raciocinar, ponderar, valorar fatos e princípios. Induz também à aplicação prática dos conhecimentos até então transmitidos, possibilitando até mesmo que o discente tenha um contato inicial com o ofício de algumas carreiras jurídicas. Instiga ainda o aluno a verificar, na teoria ofertada pelo curso, as repercussões práticas, despertando o seu interesse para o estudo, além de possibilitar uma salutar interdisciplinaridade, recorrente na formulação de tais estudos

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

de casos, formando bacharéis em Direito aptos a encontrar, na ciência jurídica, um rico e respeitável universo existente entre os homens e a tão almejada justiça.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRAGA, Wladimir Flávio Luiz. **O sistema jurídico anglo-americano (*Common Law*)**, 2009. Faculdade de Direito de Campos. Disponível em: <<http://www.fdc.br/Artigos/Artigos.aspx?ArtigoID=104>>. Acesso em 10 out. 2014

BRASIL. OAB. Ensino Jurídico. **Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB. **Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1979.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Revista Forense, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

_____. “Renovação do Direito”. In: **Encontros da UnB. Ensino Jurídico.** Brasília: UnB, 1978 - 1979.

DAVID, René. **Os grandes sistemas do direito contemporâneo.** Lisboa: Meridiano, 1972.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro.** Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: 1993.

_____. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus: 1996.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil.** Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FARIA, José de. “O papel da universidade na formação dos juristas (advogados)” In: **Boletim da Faculdade de Direito, Coimbra, v. LXXII, p. 411-420, 1996.**

FAZENDA, Irani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FELIX, Loussia P. Musse. “Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito” In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saber necessário a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2000.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. “A ordem dos advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico” In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Ensino Jurídico.** 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1994.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÔBO, Paulo Luiz Neto. “Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos”. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v.72, ano 18, p.365-380, out./dez. 1981.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARAGLIANO, Roberto (et al.) **Teoria da didática**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.
- MEC. **Ministério de Educação e Cultura**, 2009. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em 2014.
- MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.322, ano 89, p.9-15, abr./maio/junho, 1993.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História (1500-2000)**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- OAB. **Um retrato dos Cursos Jurídicos**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.
- PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997. p. 09-34.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação:** construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94 MEC. In: I Seminário Nacional de Ensino Jurídico, Cidadania e Mercado De Trabalho. (1995: Curitiba). **Anais**. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

_____. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: Loyola, 2000.

VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. “As tradições pedagógicas do método de caso e a casoteca latino-americana de direito e política pública”, **Caderno Direito GV**, V. 4, N. 4, Julho 2007.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise história do ensino jurídico no Brasil. **Encontros da UNB** (ensino jurídico), Brasília, 1978-1979.

_____. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004.