



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE DIREITO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E APROXIMAÇÃO À PESQUISA: A FACULDADE DE  
DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO ANO DE 2022 E AS  
METODOLOGIAS EMPREGADAS NAS MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

Brasília - DF  
2023

**ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E APROXIMAÇÃO À PESQUISA: A FACULDADE DE  
DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO ANO DE 2022 E AS  
METODOLOGIAS EMPREGADAS NAS MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia Penha Musse Félix.

Brasília - DF  
2023



**ARTHUR DE OLIVEIRA D'AREDE**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E APROXIMAÇÃO À PESQUISA: A FACULDADE DE  
DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO ANO DE 2022 E AS  
METODOLOGIAS EMPREGADAS NAS MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”, na linha de pesquisa Transformações da Ordem Social e Econômica e Regulação.

Brasília, 21 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Loussia Penha Musse Félix – (Presidente)  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Fernanda de Carvalho Lage (Membro Interno)  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Jhéssica Luara Alves de Lima (Membro Externo)  
Universidade Federal do Ceará.

---

Profa. Dra. Suzana Borges Viegas de Lima (Membro Interno – Suplente)  
Universidade de Brasília

Resultado: Aprovado.

Aos(Às) pesquisadores(as) da área de direito e educação.

## AGRADECIMENTOS

Nunca se anda e nunca se está só.

Primeiramente, agradeço a minha mãe, Cláudia, minha grande inspiração acadêmica e que, por seu exemplo e grande ajuda, consegui continuar nesta caminhada.

À minha orientadora, professora Loussia Félix, por ser também minha grande inspiração acadêmica na área do direito e da educação, por tantos insights, conversas e diálogos e por todo o apoio realizado e carinho, sem a senhora eu não teria chegado até aqui, o meu muito obrigado e gratidão.

À Alexandra, minha companheira, por todo amor, apoio, escuta, diálogos e trocas neste período, te amo!

À Quéren Samai, minha querida e competente revisora, muito obrigado pelos insights e sugestões.

As queridas amigas Ângela e Sullivan, por terem me incentivado a tentar a seleção do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB, sem os vossos incentivos talvez eu não estivesse aqui, muito obrigado!

Aos meus guias e ancestrais por todos os ensinamentos, “puxões de orelha” e proteções, ao povo de Santo e a Mãe Cidiana. A Umbanda me salva e me guia em todos os meus dias, Axé!

À Universidade de Brasília (UnB), pelo campus, a Biblioteca Central, o Restaurante Universitário, os espaços de acolhimento, as árvores e manhãs e tardes ora secas, ora frias, todo esse conjunto de infraestrutura e sentimentos que me acolheram e me permitiram concluir em parte essa jornada em tantos períodos de estudo.

Aos amigos do grupo de pesquisa em Direito e Educação da UnB, em especial a Jaílson, por todas as conversas, trocas e orientações, mas também a Jefferson, Flávio, Victor e Carla, por todos os diálogos e trocas realizadas.

À secretaria do Programa de Pós-graduação em Direito da UnB por todo apoio realizado, especialmente a Euzilene, Rosa, Aline, Valgmar e aos demais servidores, sempre prestativos.

À Fundação de Apoio a Pesquisa no Distrito Federal (FAPDF), pelo financiamento parcial do trabalho através do Edital DPG/UnB N° 0005/2022, meu sincero agradecimento.

“Se o ar não se movimenta, não tem vento; se a gente  
não se movimenta, não tem vida.”

Vieira Júnior (2019, p. 99)

D'AREDE, Arthur de Oliveira. **Educação Jurídica e aproximação à pesquisa**: a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília no ano de 2022 e as metodologias empregadas nas monografias de final de curso. 123 fl. il. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

## RESUMO

A presente investigação tem como objetivo analisar o panorama da formação científica dos discentes do curso de direito da Universidade de Brasília (UnB) por meio de uma pesquisa qualitativa/quantitativa acerca das metodologias apresentadas pelos discentes nas monografias apresentadas nos semestres 2021.1 e 2021.2. Assim, em um primeiro momento, investigaremos os impactos da regulamentação da educação jurídica na formação em pesquisa através de suas inovações como a implantação da monografia, a partir da implementação da Portaria nº 1.886/1994 do Ministério da Educação e as posteriores Portaria nº 9/2004 e Resolução nº 5/2018, ambas do Conselho Nacional de Educação. Em um segundo momento, procura-se contextualizar questões metodológicas sobre a pesquisa no direito, interseções e críticas sobre a pesquisa jurídica no país e implementação de dois projetos: o projeto *Tuning* para a formação de competências na pesquisa jurídica, a implantação do curso de direito da Fundação Getúlio Vargas e a importância da metodologia no ensino do direito. E por fim, em um terceiro momento, pretende-se apresentar uma análise de conteúdo, com desenho de viés quantitativo e qualitativo acerca das metodologias utilizadas pelas alunas e pelos alunos na realização dos trabalhos de conclusão de curso na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília no ano de 2022. Como resultados apresentamos um panorama de métodos utilizados pelos discentes da UnB em seus trabalhos de conclusão de curso em direito na UnB e suas inferências, além de sugestões à coordenação de pesquisa, como o incremento da formação de pesquisa na Faculdade de Direito da UnB, por meio de realização de oficinas e capacitações aos discentes, visando situar melhor o estudante com as metodologias possíveis na pesquisa jurídica, além da busca pela aplicação do projeto pedagógico já aprovado e a mudança na estrutura curricular.

Palavras-chave: Metodologia; Pesquisa; Direito; TCC.

D'AREDE, Arthur de Oliveira. **Legal Education and approach to research**: the Faculty of Law of the University of Brasília in the year 2022 and the methodologies used in the final monographs. 123 s. il. 2023. Master's dissertation (Master of Laws) – Faculty of Law, University of Brasília, Brasília, 2023.

## **ABSTRACT**

The present investigation aims to analyze the panorama of scientific training of law students at the University of Brasília through qualitative/quantitative research on the methodologies presented by students in the monographs presented in the 2021.1 and 2021.2 semesters. Thus, initially, we will investigate the impacts of the regulation of legal education on research training through its innovations such as the implementation of the monograph, based on the implementation of ordinance 1,886/1994 of the Ministry of Education and the subsequent nº 9/2004 and Resolution No. 5/2018 both of the National Education Council in 2018. Secondly, we seek to contextualize methodological issues about research in law, intersections and criticisms about legal research in the country and implement two projects: the project Tuning for the formation of skills in legal research, the implementation of the FGV law course and the importance of methodology in teaching law. And finally, in a third moment, we intend to present a content analysis, with a quantitative and qualitative design on the methodologies used by students in carrying out their course completion work at the Faculty of Law of the University of Brasília in the year 2022. As results presented, an overview of methods used by UnB students in their law course completion work at UnB and their inferences, as well as suggestions for the research cooperative, such as increasing research training at Faculty of Law of the UnB, through workshops and training for students, now better equips students with possible methodologies in legal research, in addition to seeking to apply the already approved pedagogical project and changing the curricular structure.

Keywords: Methodology; Research; Law; Graduation work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Análise do material.....	87
Gráfico 1	Declaração de escolhas metodológicas .....	88
Gráfico 2	Evidências de escolhas metodológicas.....	89
Gráfico 3	Tipologias adotadas.....	90
Gráfico 4	Desenvolvimento de dados primários.....	92
Gráfico 5	Desenvolvimento de dados secundários.....	93
Gráfico 6	Referências metodológicas.....	94
Gráfico 7	Pergunta de pesquisa.....	95
Gráfico 8	Tipo de pesquisa utilizada.....	97
Gráfico 9	Referências metodológicas.....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDE	Associação Brasileira de Direito e Economia
ABRASD	Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CLAR	Crédito Latino-Americano de Referência
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFP	Escola de Formação Pública
FA	Faculdade de Estudos Sociais e Aplicados
FCJS	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais
FD	Faculdade de Direito
FGV	Fundação Getulio Vargas
IBDT	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
IBHD	Instituto Brasileiro de História do Direito
ICCH	Instituto Central de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPD	Metodologia da Pesquisa em Direito
NPJ	Núcleos de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PADs	Disciplinas de Prática e Atualização do Direito
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGD	Programa de Pós-Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REED	Rede de Pesquisa Empírica em Direito
RN	Rio Grande do Norte
SBDP	Sociedade Brasileira de Direito Público

TC	Trabalho de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 IMPACTOS DA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA FORMAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUAS INOVAÇÕES.....</b>	<b>18</b>
2.1 PORTARIA N. 1.886/1994 .....	20
2.1.1 Contextualização.....	20
2.1.2 Monografia.....	23
2.1.3 Núcleos de Prática Jurídica - Núcleos de pesquisa.....	25
2.1.4 Atividades complementares .....	26
2.2 RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N. 9/2004.....	28
2.2.1 Contextualização.....	28
2.2.2 Projeto Pedagógico e pesquisa.....	29
2.2.3 Diretrizes Curriculares e pesquisa.....	30
2.2.4 Trabalho de Conclusão de Curso .....	31
2.2.5 Incentivos à pesquisa .....	34
2.2.6 Atividades complementares .....	36
2.2.7 Integração da graduação com a pós-graduação e outros.....	36
2.3 RESOLUÇÃO Nº 5/2018 – CNE, O REGRAMENTO VIGENTE .....	37
2.3.1 Trabalho de conclusão de curso .....	39
2.3.2 Atividades complementares .....	41
2.3.3 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e internacionalização .....	42
2.3.3.1 <i>Transdisciplinaridade e transversalidade na Educação Jurídica</i> .....	43
2.3.3.1.1 Transversalidade.....	44
2.4 CRÍTICAS E OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES.....	47
<b>3 PESQUISA JURÍDICA: APLICAÇÃO E PARTICULARIDADES DO BRASIL</b>	<b>50</b>
3.1 UMA QUESTÃO PRIMORDIAL: A BUSCA POR UM MODELO NORTEADOR DE FORMAÇÃO PELA PESQUISA EM PEDRO DEMO .....	50
3.2 DA INTERSEÇÃO CONCEITUAL ENTRE PESQUISA CIENTÍFICA NA ÁREA JURÍDICA .....	55
3.4 UNIVERSIDADE NOVA.....	58
3.5 A CRÍTICA DA PESQUISA JURÍDICA NO BRASIL .....	60

3.6 A PROPOSTA DE RODRIGUES E GRUBBA PARA A PESQUISA JURÍDICO-EMPÍRICA .....	67
3.6 PARADIGMA DOMINANTE, PARADIGMA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS ATRAVÉS DA PESQUISA .....	67
3.7 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA: O PROJETO <i>TUNING</i> .....	69
<b>3.7.1 O Projeto <i>Tuning</i> na América Latina .....</b>	<b>72</b>
3.8 A EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE DIREITO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS .....	74
3.9 METODOLOGIA DA PESQUISA NO ENSINO DO DIREITO .....	76
<b>4 ANÁLISE DE CONTEÚDO (QUANTITATIVA E QUALITATIVA) DA METODOLOGIA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB NOS SEMESTRES 2022.1 E 2022.2 .....</b>	<b>79</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA FACULDADE DE DIREITO E SUA INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA .....	79
<b>4.1.1 Currículo e Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB .....</b>	<b>82</b>
4.2 NOTAS INICIAIS DA PESQUISA .....	83
4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA METODOLOGIA .....	85
<b>4.3.1 Pré-análise dos dados .....</b>	<b>85</b>
<b>4.3.2 Análise do material .....</b>	<b>86</b>
<b>4.3.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação .....</b>	<b>87</b>
4.4 ANÁLISE QUANTITATIVA OBJETIVA (VARIÁVEIS: SIM/NÃO) E RESULTADOS .....	87
<b>4.4.1 Declaração de escolhas metodológicas .....</b>	<b>88</b>
<b>4.4.2 Evidências de escolhas .....</b>	<b>88</b>
<b>4.4.3 Tipologias escolhidas .....</b>	<b>89</b>
<b>4.4.4 Empíria .....</b>	<b>90</b>
4.4.4.1 <i>Desenvolvimento de dados primários</i> .....	91
4.4.4.2 <i>Desenvolvimento de dados secundários</i> .....	92
<b>4.4.5 Referências metodológicas .....</b>	<b>93</b>
<b>4.4.6 Pergunta de pesquisa .....</b>	<b>94</b>
4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA DOS DADOS .....	95
<b>4.5.1 Categorias: Tipologias utilizadas .....</b>	<b>97</b>
4.5.1.1 <i>Tipo de metodologia utilizada</i> .....	97
<b>4.5.2 Empíria .....</b>	<b>99</b>

<b>4.5.3 Referências Metodológicas .....</b>	<b>102</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – Modelo da Ficha desenvolvida.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação jurídica no Brasil tem uma longa história e transforma-se para atender demandas da sociedade e mudanças no cenário jurídico nacional e internacional. Uma das vertentes importantes nessa formação é a pesquisa científica, que desempenha um papel fundamental no aprimoramento dos profissionais do Direito e no desenvolvimento do campo jurídico como um todo.

A pesquisa científica jurídica nacional tem como objetivo investigar e promover estudo analítico, de vertente teórica e prática, através de metodologias embasadas em princípios científicos. Essa abordagem busca não apenas a compreensão dos aspectos legais e doutrinários, mas também a promoção de debates e o aprofundamento crítico dos temas estudados.

Desde o discurso proferido por Santiago Dantas (2010) na Faculdade Nacional de Direito no Rio de Janeiro, em 1955, passando por todas as discussões e reformas do ensino jurídico propostas por autores como Faria (1987), Félix (2000), Fragale Filho e Veronese (2004), a busca por uma institucionalização de uma política de pesquisa científica no campo jurídico na pós-graduação brasileira se desenvolve, mas pouca coisa mudou com a formação de pesquisa científica nas bancadas universitária do país no nível da graduação.

Um dos maiores entraves a formação jurídica pela pesquisa científica foi apontada por Nobre (2009), ao perceber que, nos cursos jurídicos país afora, existe uma confusão entre prática profissional e elaboração teórico-científica. Nesse sentido, a educação jurídica se distanciaria na busca por uma formação pela pesquisa científica, o que leva por aprofundar ainda mais a discussão sobre o atraso e isolamento do direito em relação a outras ciências sociais. A partir dessa realidade, Nobre (2009), aponta a necessidade de elevação desta formação, através do rompimento com o modelo atual de ensino, modelo este que é praticado, em geral, nos diversos cursos jurídicos em solo nacional.

Mas, desde já, importa ressaltar que, com base nas reflexões acadêmicas aqui empreendidas, diante dos outros elementos do tripé universitário e do aprimoramento pedagógico fruto das diversas experiências educacionais colhidas pela literatura, dedicamo-nos a investigar como essa formação científica no direito acontece na Faculdade de Direito (FD) da Universidade de Brasília (UnB) no âmbito dos métodos utilizados pelos discentes e como estes espelham a própria formação do curso na Universidade de Brasília.

Em relação ao relato de experiência, importa ressaltar que as reflexões aqui propostas partem de uma reflexão empírica e pessoal que nasce ainda na formação de pesquisador na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde fui bolsista de iniciação

científica por 3 anos, presidente do Centro de Pesquisas Jurídicas da UFBA, projeto de extensão onde tive a oportunidade de pesquisar sobre ensino jurídico e acompanhar os grupos de pesquisa da instituição. Essas vivências me encaminharam a realização de um estudo monográfico de conclusão de curso sobre a situação da pesquisa jurídica na Faculdade de Direito da UFBA no ano de 2018 (d'Arede, 2019). Este estudo serviu de base para a presente pesquisa, pois muitas das diversas reflexões empreendidas, tiveram como alicerce o trabalho realizado anteriormente, onde foi possível levantar valiosas reflexões.

Logo, desde aprovação e ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Direito da UnB, em período de aulas remotas, até a mudança pessoal de Salvador/BA para Brasília/DF, busquei me inserir nas atividades como assistente docente da professora Loussia Félix, bem como nas disciplinas de Pesquisa Jurídica e Direito e Educação, no semestre 2022.1, e Direito e Educação, no semestre 2022.2. As atividades realizadas no acompanhamento aos discentes e meu envolvimento nas discussões pedagógicas problematizadas pela professora Loussia Félix me levaram a uma reflexão pessoal e acadêmica sobre as questões a serem suscitadas e uma real compreensão da minha experiência como sujeito acadêmico.

Inicialmente, meu recorte de pesquisa visando a aprovação do processo seletivo do mestrado foi em relação a toda comunidade acadêmica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (professores, servidores e alunos) e as experiências pedagógicas empreendidas no curso em relação à formação de pesquisa. Posteriormente, realizei um recorte visando trabalhar a iniciação científica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) dos discentes da Faculdade de Direito da UnB. E, por fim, após intensos debates com minha orientadora, optamos pelo presente desenho metodológico onde serão analisadas as metodologias utilizadas pelos discentes em suas monografias de final de curso.

Feito esse preâmbulo, a presente dissertação tem como questionamento inicial: como a formação jurídica em pesquisa científica pode ser percebida/se apresenta/é evidenciada a partir dos/nos métodos científicos utilizados por alunos(as) da Faculdade de Direito da UnB em suas monografias de conclusão de curso no ano de 2022?

Como objetivo geral, analisamos: como os métodos de pesquisa utilizados nas monografias de conclusão de curso da Faculdade de Direito da UnB nos semestres 2022.1 e 2022.2 refletem a formação jurídica em pesquisa científica dos alunos da instituição.

Como objetivos específicos, estão: (a) compreender o cenário normativo da regulamentação jurídica na graduação em direito no Brasil, ao que tange aos impactos na formação em pesquisa; (b) apresentar as discussões acerca das implicações na formação jurídica pela pesquisa, refletindo sobre o objeto da pesquisa jurídica e suas críticas, bem como

destacando o Projeto *Tuning* como exemplo de educação baseada em competências para a pesquisa em Direito, o projeto do curso de direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a disciplina de metodologia em pesquisa nesse processo; e (c) analisar o quadro atual de compreensão metodológica dos discentes da FD/UnB por meio da metodologia de análise de dados de Bardin (1977) seguindo a metodologia de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa.

A hipótese inicial era que os discentes da Faculdade de Direito da UnB não tinham acesso a uma formação científica adequada, fruto da estrutura curricular ainda antiga e não adequada ao novo projeto pedagógico já aprovado pelo Conselho da Faculdade de Direito.

Com relação à metodologia utilizada, inicialmente, no primeiro capítulo, é realizada uma análise normativa dos principais instrumentos jurídicos que regularam a educação jurídica (Portaria 1886/1994 do Ministério da Educação, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 9/2004) (Brasil, 1994, 2004) e o atual regramento – a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 5/2018 (Brasil, 2018b) – promovendo um histórico de inovações na educação jurídica, até a regulamentação atual, a fim de promover as discussões sobre os principais dispositivos que impactam na formação jurídica pela pesquisa científica na graduação em direito.

Inicialmente, o estudo parte de revisão bibliográfica no tema da educação jurídica e da pesquisa científica, realiza análise documental acerca das principais normativas sobre o tema que dão base à análise dos documentos que formam o corpus da pesquisa. A escolha da base de dados empíricos se estabelece a partir das vivências pessoais do pesquisador como assistente docente da professora Loussia Félix no ano de 2022 nas disciplinas de Pesquisa Jurídica e Direito e Educação. Assim, foi escolhido, como objeto de coleta de dados e amostragem, a produção discente sobre pesquisa científica no mesmo período (ano de 2022) através das monografias jurídicas produzidas correspondente também a um retorno presencial após o período pandêmico. Em seguida, foi construída uma planilha com os dados coletados e organizados em forma de uma tabela com o universo total e as variáveis dependentes e independentes, projetando, por fim, um quadro quantitativo, fruto de uma análise de conteúdo das metodologias empreendidas pelos alunos, tanto quantitativa como qualitativa.

Logo, pretendemos apresentar reflexões sobre a formação científica na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília por meio dos trabalhos de conclusão de curso e as escolhas metodológicas empreendidas, as quais foram apresentadas pelos discentes com suas próprias justificativas, através das análises das monografias. Destaca-se, ainda, que a base de dados

utilizada nesta investigação foi coletada no repositório interno da Universidade de Brasília, a Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente.

Assim, a nível de dados, foram filtrados, inicialmente, 96 trabalhos de conclusão de curso cadastrados neste período (junho de 2022 até março de 2023), porém, optamos por descartar da análise 22 trabalhos de conclusão que não constavam a data de depósito e não havia como resgatar a data originária da apresentação, totalizando, então, um universo de 74 monografias a serem analisadas. Dessa forma, para esclarecimentos de efeitos metodológicos, na análise de conteúdo quantitativa foram analisados o sumário, resumo e a introdução de cada trabalho, além dos possíveis capítulos metodológicos, sendo observadas os seguintes indicadores: a) declaração de escolhas metodológicas, b) evidências de escolhas metodológicas, c) tipologias declaradas, d) empiria, d.1) uso de dados originais, d.2) uso de dados primários e e) pergunta de pesquisa. Em relação à análise de conteúdo qualitativa, foram analisadas as tipologias metodológicas, empiria e referências metodológicas.

A justificativa do presente trabalho se encontra na necessidade de produção de pesquisas envolvendo metodologias de pesquisa e formação jurídica na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Logo, o estudo visa apresentar uma contribuição às discussões e possibilidades de melhoria do ponto de vista curricular e acadêmico, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de aprimoramento da formação científica na Faculdade de Direito da UnB. Ressaltamos que, do ponto de vista de uma revisão de literatura em bases de dados acerca de temática de trabalhos envolvendo métodos de pesquisa nas monografias produzidas pela Universidade de Brasília, não foram encontrados resultados expressivos.

Assim, constata-se a necessidade científica da produção de trabalhos acadêmicos que busquem aferir a análise de dados metodológicos para promoção da ciência e aperfeiçoamento da formação jurídico-científica dos discentes da Faculdade de Direito da UnB.

## 2 IMPACTOS DA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA FORMAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUAS INOVAÇÕES

Inicialmente, abordaremos, através de uma metodologia de análise normativa<sup>1</sup>, o principal diploma que regula a educação jurídica, qual seja, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), suas diretrizes para o curso de direito, através dos seus históricos normativos e o desenvolvimento das regras e normas para a educação jurídica neste contexto (Portaria n. 1.886/1994, Resolução CNE n. 9/2004), e, por fim, o regramento atualmente em vigência, a Resolução do CNE n. 5/2018.

Foi realizada revisão de literatura com pesquisa nas bases de dados do Google Acadêmico, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (IBDT) e o próprio Repositório da Universidade de Brasília, analisando dissertações e teses produzidas na UnB.

Assim, nos propomos a analisar os contextos e correlações entre as inovações para a pesquisa e formação jurídica no contexto brasileiro, realizando interseções com as ponderações de juristas que participaram da edição da norma ao decorrer do tempo (Félix, Rodrigues e outros) com os principais regramentos estabelecidos para, por fim, fornecer subsídios legais e traçar os impactos produzidos, para a compreensão atual da formação jurídica pela pesquisa no campo jurídico em nível nacional.

Rodrigues e Grubba (2023) apontam para a importância da pesquisa no ensino superior e o destaque da pesquisa em direito dentro do campo do Direito Educacional. Assim, segundo os autores, as Universidades necessitam obedecer ao princípio positivado da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Rodrigues; Grubba, 2023). De acordo com o texto constitucional: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*.” (Brasil, 1988, grifamos).

Logo, consta com uma finalidade da Universidade desenvolver e trabalhar a pesquisa científica como uma continuação do ensino superior. Ao que tange ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) expressa a regulamentação por meio do art. 43, visando incentivar o trabalho de pesquisa com a finalidade do entendimento do homem acerca do ambiente em que vive:

---

<sup>1</sup> Seguiremos os passos de análise conforme elencam a avaliação legislativa, analisando atos normativos, sob o enfoque que estes reverberam na sociedade.

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade: [...] *III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...].* (Brasil, 1996, grifamos)

No caminhar da história da educação brasileira, observa-se que a pesquisa se tornou princípio educacional na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso II (Brasil, 1988). A nova LDB, a Lei n. 9394/96, veio reforçar a importância da pesquisa na graduação, em seu artigo 3º, inciso II, como um dos princípios da educação, acompanhando o que dispõe artigo 206, inciso II da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1996). Além disso, a Lei prevê, em seu artigo 43, inciso III, que a finalidade da educação superior é incentivar a “pesquisa” e a “investigação científica” (Almeida, 2006, p. 4).

Historicamente, a instituição Universidade constituiu-se como lugar de produção do conhecimento, posteriormente agregando a função de formação de profissionais, com caminhos e tempos distintos, conforme o país, mas que traz como marca inerente o reconhecimento de um dado tipo de conhecimento, o científico, e uma autonomia autocrática que lhe permite(ia) estabelecer o que merece(ia) ser pesquisado e o tipo de diálogo ou monólogo em relação à sociedade, ou com quais setores ele é estabelecido. (Gonçalves, 2015, p. 123)

Rodrigues e Grubba (2023) elencam que esta obrigatoriedade constitucional e legal acerca da pesquisa científica no âmbito do ensino superior atinge a todo curso de graduação em funcionamento, seja ele vinculado a Universidade, a Faculdade isolada ou a Centros universitários. Assim, essa obrigação consiste na implantação da iniciação científica no âmbito da graduação e, a nível de Pós-Graduação, no funcionamento dos cursos de mestrado e doutoramento, variando em graus de exigências.

Logo, segundo os autores, no caso da faculdade que se estrutura com uma unidade isolada, é necessária muitas vezes apenas a existência de programas de iniciação científica para seus discentes e, por outro lado, nas Universidades, devido à exigência de funcionamento conjunto das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, exige-se a formação de pesquisa em pleno funcionamento (Rodrigues; Grubba, 2023). “A pesquisa, nesse sentido, envolve, de um lado, um princípio educativo e, de outro, o desenvolvimento de competências e habilidades básicas para a sua efetivação, em especial em nível da iniciação científica, e deve ser incentivada em toda a educação superior.” (Rodrigues; Grubba, 2023, p. 26).

Assim, segundo os autores, para que o processo educacional no ensino superior seja eficaz, o processo de formação do aluno deve abranger o ensino, a pesquisa e a extensão, com um sentido para além da obrigação formal da lei, buscando uma materialidade na construção

de um processo de produção de conhecimento dos discentes inseridos nos cursos jurídicos em sua realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região (Rodrigues; Grubba, 2023).

Gonçalves (2015) elenca que a construção do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição de 1988 ocorreu dentro de um contexto de pensar o ensino universitário brasileiro como um *lócus* de produção do conhecimento em constante diálogo e retorno de produtos e descobertas científicas para a Universidade. Logo, a pesquisa científica no Brasil teve um claro objetivo de desenvolvimento e melhoria social.

Assim, resta claro na literatura que o ensino e a pesquisa devem caminhar juntos. Portanto, essa caminhada é compreendida como resposta a demandas sociais históricas do Brasil, se materializando numa busca pela construção de uma Universidade socialmente responsável, que dialogue ativamente com diversos setores da sociedade e que propugne uma formação e produção de conhecimento em diálogo com necessidades sociais, como consta no documento intitulado Proposta da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Gonçalves, 2015).

Esse também é um anúncio da Associação Nacional dos Docentes de Nível Superior (ANDES-SN) para a Universidade brasileira:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão remete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade. (Andes, 2003, p. 30 apud Mazzilli; Maciel, 2010, p. 4)

Dessa forma, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade. Embora sua obrigatoriedade não tenha sido reiterada na LDB (Maciel, 2010), o princípio continua tendo validade e sendo utilizado como referência nas discussões acerca da Universidade no Brasil.

## 2.1 PORTARIA N. 1.886/1994

### 2.1.1 Contextualização

Podemos dizer que a Portaria n. 1.886/1994 editada pelo Ministério da Educação (MEC) em 31 de dezembro de 1994, instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de direito brasileiro, fixando o conteúdo mínimo e disciplinando uma série de orientações para o funcionamento dos cursos e trazendo inovações (Brasil, 1994).

Importa ressaltar, a título de contextualização, que a Portaria teve como diretriz a transformação democrática após os tempos de autoritarismo do Regime Civil Militar. Nesse contexto, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou a Comissão de Ensino Jurídico da OAB, em 1992, que teve sua composição feita por Conselheiros Federais e por advogados de todo o território nacional que fossem professores de Direito, sempre com conhecimentos reconhecidos nessa área específica, conforme explica Adilson Gurgel de Castro (2000, p. 14):

Desde então, a Comissão tomou consciência da tarefa a ser desenvolvida e partiu para se reunir não só com o MEC, mas com todas as faculdades de Direito do Brasil. Dos muitos debates, seminários, congressos e oficinas de trabalho veio à baila a Portaria n° 1.886/94, reformando totalmente o anterior currículo dos cursos pugnando por transformar as antigas “faculdades de leis” em verdadeiras Faculdades de Direito!

Fragale Filho (2019, p. 385), rememora que a Portaria MEC n. 1.886, de 31 de dezembro de 1994, realizava referências mais genéricas à pesquisa: “a determinação para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias (artigo 3º), a possibilidade de seu cômputo nas atividades complementares (artigo 4º) e seu aproveitamento em convênios de intercâmbio de alunos e docentes (artigo 14 º)”.

Enquanto a primeira referência trazia para o curso jurídico a dimensão humboldtiana da universidade, as demais eram meros registros burocráticos, sem efetivamente expressar uma concepção pedagógica. Não obstante o traço genérico e opaco de suas determinações, talvez em virtude de seu forte simbolismo contrário à perspectiva tecnicista inscrita na regulação precedente, ou seja, a Resolução CFE n° 3, de 25 de fevereiro de 1972, a Portaria constituiu-se no estandarte de resistência da comunidade às diretrizes curriculares exigidas pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Fragale Filho, 2019, p. 385)

Assim, a norma previa expressamente, em relação à formação de pesquisa no bacharelado em direito, as regras expostas para atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 3º *O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.* (Brasil, 1994, grifamos)

Félix (2000, p. 13) elenca que a Portaria n. 1.886/1994 teve um marco positivo muito importante em relação à iniciação à pesquisa científica no âmbito da graduação em direito. Segundo a autora, “ao instituir a obrigatoriedade da defesa da monografia ao final do

bacharelado e a inclusão dos núcleos de pesquisa nos cursos de direito, possibilitando então condições reais para o desenvolvimento de habilidades vinculadas a produção de conhecimento”.

A formação pela pesquisa é uma das mais completas experiências ofertadas aos alunos (Félix, 2000). Assim, assegura ao aluno o aprendizado em relação a habilidades e competências, alicerçando teoria e prática de forma conjunta.

A pesquisa como elemento de realização prática compromete-se de forma mais cirúrgica em relação à indissociabilidade entre teoria e prática como instrumental de uma educação jurídica que detém as técnicas de intervenção social e jurídica, amparada em uma reflexão teórica suficiente à compreensão do papel do profissional de direito desta realidade.

Félix (2000) elenca ainda outra intenção da agregação de teoria com a prática, ao levar o aluno a uma ampliação da percepção da educação como um espaço de aprendizagem contínuo, onde o aluno é convidado a adotar uma postura mais ativa em relação às proposições teóricas e práticas que lhe são apresentadas como válidas em sua área de formação.

Acreditamos que apenas a oportunidade de experimentar uma situação de pesquisa, em que o estudante tem a possibilidade de vivenciar todos os estágios de elaboração de um produto intelectual. Pode induzir sua capacitação em uma perspectiva moderna de ensino, na qual esse é tomado como processo continuado. (Félix, 2000, p. 16)

Oliveira e Santana (2020) elencam que a formação tradicional jurídica ofertada nos bancos das Faculdades de Direito Brasil afora mantém uma crise instaurada através de abordagens tradicionais das disciplinas, com ausência de diálogo interdisciplinar. De acordo com as autoras:

Os limites metodológicos das aulas expositivas, o predomínio da visão legalista e tecnocrata nas grades curriculares, a ausência de abordagens críticas e interdisciplinares nas diversas áreas do Direito, os processos avaliativos voltados à memorização dos conteúdos ensinados e a dissociação entre teoria e prática são alguns dos aspectos desta crise duradoura. Uma crise que desafia a construção de um conhecimento capaz de compreender e transformar os complexos conflitos da contemporaneidade. No tocante à relação teoria e prática, tivemos avanços significativos ao longo das últimas décadas, especialmente após as reformas promovidas por meio da Portaria nº 1886, editada pelo Ministério da Educação - MEC em 30 de dezembro de 1994 e, posteriormente, mediante a Resolução nº 09/2004 que também tratou do tema. A inserção do eixo de formação prática no currículo constituiu uma importante diretriz no sentido de minorar a tradicional desarticulação entre a teoria ensinada na sala e a realidade social em que o processo de ensino e aprendizagem está inserido. Uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica. (Oliveira; Santana, 2020, p. 14)

Por outro lado, Vieira (1996, p. 88) aduz que

A Portaria, - MEC n° 1886/94, ao reformular o currículo mínimo da graduação de Direito em nosso país, com seu interesse em estabelecer novas possibilidades de formação profissional, com base numa organicidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e opta por centrar o fenômeno jurídico não num modelo definido de ciência, e sim de determinadas práticas. [...] Assim, o parâmetro da interdisciplinaridade molda como uma "práxis" a ser assumida pelos nossos cursos de bacharelado em Direito. Sob essa visão mais interdisciplinar, expressa pela referida portaria, cria condições objetivas em "desterritorializar" um ensino, jurídico tradicionalmente dividido em disciplinas de conhecimento estanques. Nessa direção, as políticas de pesquisa e de extensão, são instrumentos estratégicos para esse "deslocamento" destes saberes segmentados.

Logo, pela discussão trazida, compreendemos através da literatura que a Portaria 1886/1994, foi de suma importância para a inovação na educação jurídica brasileira oferecendo uma nova cosmovisão de ensino do direito privilegiando a autonomia do aluno através da construção da monografia, o creditamento e as possibilidades das atividades complementares e as oficinas de pesquisa, conforme veremos nos debates a seguir.

### 2.1.2 Monografia

De outro lado, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi estabelecido pela primeira vez na Portaria n. 1.886/1994, no artigo 9º, com a previsão expressa da apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, na forma de monografia, *in verbis*: “Art. 9º. Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno” (Brasil, 1994).

Vieira (1996) elenca a característica positiva desta legislação ao dispor acerca da institucionalização do TCC, que foi o principal avanço da supracitada Portaria, pois altera a tradicional formação bacharelesca<sup>2</sup>, fomentando, através de uma pesquisa direcionada metodologicamente, a formação pela pesquisa para o discente como requisito para colação de grau superior em direito.

Porém, por fim, o autor destaca que:

A exigência de trabalho de conclusão de curso, denominado monografia final, talvez tenha sido a maior e mais discutida inovação trazida pela Portaria EC n.º 1.886/1994. Com a sua criação a Portaria tomou absolutamente obrigatória a pesquisa em nível de graduação. *A monografia final, diferentemente do*

---

<sup>2</sup> “Segundo conceitua Medina (2009), o bacharelismo é, em geral, descrito como o fenômeno social caracterizado pela predominância do bacharel na vida social do país, ocupando ele posição preeminente na atividade política e exercendo funções alheias às suas especialidades ou formação, em razão da falta de profissionais qualificados para exercê-las. A fase de apogeu do bacharel no Brasil vai do Segundo Império à República Velha, tendo esse fenômeno arraigado a crença de que o operador do direito é uma espécie de ser capaz de exercer quaisquer atividades para as quais fosse designado e os estudos sociais se mostrassem úteis.” (Freitas, 2011)

*estágio e das atividades complementares, não possua carga horária prevista dentro da carga horária, ficando que ela era um plus, um algo a mais que deve ser cumprido além das 3.300 horas-atividade do curso de direito. Nunca chegou a ser obrigatória para todas as IES, tendo em vista as sucessivas prorrogações da exigência, efetuadas através das Portarias Ministeriais n.º 3/1996, n.º 1.252/2001 e n.º 1.785/2001. (Vieira, 1996, p. 91)*

Costa (2000) aduz que a institucionalização da monografia ocasionou uma modificação profunda no currículo dos cursos jurídicos, apresentando ao discente o contato com a pesquisa, a metodologia do trabalho científico e com a investigação, bem como promovendo uma formação para reflexão do fenômeno jurídico. De acordo com o autor, a monografia carrega, ainda, as seguintes características: não ser muito complexa, nem original, deve ser pensada como uma tese inicial com um aprofundamento condizente. Dessa forma, para o autor, a monografia apresenta a possibilidade científica de fazer ciência no campo jurídico em sua complexidade (Costa, 2000).

Abikair (2000) narra que a escolha de atividades de pesquisa, como elemento indispensável ao processo de formação na Portaria n. 1.886/94, deixa entrever uma crítica ao modelo anterior e a seu esgotamento com a estratégia de formação de sujeitos críticos e capazes de fazer frente a uma realidade social, política e econômica absolutamente diferente daquela que motivou por décadas a vida no país.

A complexidade do cenário exposto à época, no campo do Direito, sugeriria uma atitude de enfrentamento e construção de modelos que não apenas se adequem, mas que imprimam uma marca que seja o grande diferencial entre simplesmente transmitir um conhecimento, mesmo que ultrapassado e desconectado da realidade, e produzi-lo a partir dos fenômenos que acontecem no mundo da vida e a partir dos sujeitos que imprimam em vida com sentido à norma fria e que devem alimentar a chamada ciência do Direito.

Logo, é necessário destacar que, em suas diretrizes relativas à pesquisa, a Portaria abre um leque de possibilidades à construção desse novo modelo que possibilitará uma melhor compreensão do mundo, uma atuação mais relevante por parte dos profissionais de Direito e uma maior inserção e equilíbrio daqueles que irão no futuro operar o Direito. Muito tem sido escrito e debatido acerca da Portaria. Ela que foi fruto de grandes discussões ocorridas nos encontros e seminários da categoria, permanece sem uma avaliação mais sistematizada sobre os modelos que foram implantados a partir dela, nas diferentes instituições de ensino jurídico do país. (Abikair, 2000, p. 60)

Ventura (2000) dissera que a conceituação de monografia no direito está relacionada a um exercício de iniciação científica, resultante da formação acadêmica e global do discente iniciada na graduação em direito, com escrita sobre uma temática. Segundo a autora, a monografia se trata do primeiro encontro do estudante com a pesquisa com a autonomia,

abandonando a passividade ao decorrer do curso por um exercício de autonomia (Ventura, 2000).

A monografia então é fruto de um trabalho de pesquisa, organizada a partir da metodologia e planos previamente definidos, expresso por escrito e defendido perante banca, consagrado a um só assunto, baseado em fontes primárias e secundárias do direito, cuja estrutura reflete as características do raciocínio e da argumentação jurídicas. (Ventura, 2000, p. 28)

Assim, desse primeiro debate, observamos que a institucionalização da monografia promoveu uma primeira iniciação científica na graduação em direito, estimulando a produção intelectual dos discentes e oferecendo protagonismo discente ao desenvolverem autonomia intelectual com produção própria, a ser validada em banca de professores.

Logo, percebe-se, em torno dessa discussão acerca da monografia jurídica, um campo de possibilidade de formação profissional pela primeira vez no ordenamento do ensino jurídico brasileiro. Esse instrumento permite, assim, uma quebra da perspectiva de ensino em disciplinas monofásicas, ou seja, disciplinas jurídicas que trabalham apenas aspectos de institutos do direito ou apenas condensam conteúdos normativos sem maiores aberturas a outras áreas do conhecimento, não criando, assim, uma perspectiva interdisciplinar e mais aberta do direito com outras áreas do conhecimento humano.

### **2.1.3 Núcleos de Prática Jurídica - Núcleos de pesquisa**

Uma das mais interessantes e promissoras possibilidades trazidas como desdobramentos da Portaria n. 1.886/1994 foi a proposição dos chamados Núcleos de Prática Jurídica (NPJ) com práticas de pesquisa que deveriam caminhar como atividades correlatas.

A atividade foi prevista como uma recomendação do Primeiro Seminário “O Ensino Jurídico no limiar do Século XXI”, realizado em Natal, no Rio Grande do Norte (RN), no dia 11/09/1998. Consta como uma das preposições a criação de um Núcleo de Pesquisa nas Faculdades de Direito para dar apoio a produção de monografias: “2.11 – Recomenda-se a criação de um núcleo de pesquisa com a finalidade de sistematizar e apoiar o processo de orientação da monografia” (OAB, 2000, p. 215).

No segundo seminário “O Ensino Jurídico no Limiar do Século XXI” foi realizado entre 23 e 25 de maio de 1999, constou também a recomendação.

– Considerando a concepção do ensino com uma permanente problematização da teoria e da prática do direito, que deve levar em consideração desde os conceitos básicos até a elaboração de monografias finais, além da criação de um núcleo de pesquisa, da relação de graduação com a pós-graduação, da extensão universitária como prática interativa entre instituições de ensino

superior, a sociedade e o Estado, deverão os cursos jurídicos conceber seus núcleos de prática jurídica, igualmente, como local de desenvolvimento de pesquisa permanente, dada a sua relação básica com o binômio teoria e prática e sua parceria com as mais diversas organizações sociais, e a comunidade. (OAB, 2000, p. 221)

Félix (2000) comenta que a proposta dos Núcleos de Prática Jurídica era de funcionarem com atividades intercaladas com práticas de pesquisa, favorecendo o estímulo da indissociabilidade entre teoria e prática como instrumento de uma educação jurídica que estimule ao discente a intervenção social e jurídica com respaldo teórico-metodológico.

As atividades esperadas para a formação jurídica à época, como argumentação oral, habilidades com mediação e negociação, participação em situações reais, adquirem sentido e vitalidade se vivenciadas como estágio ou pesquisa. Logo, a iniciação científica se mostra como um verdadeiro laboratório para vivências nestes núcleos, sendo alimentada e retroalimentada por uma formação de competências para o ensino jurídico. (Félix, 2000).

Vieira (1996, p. 91), assim, aduz que um dos avanços postos pela Portaria n. 1.886/1994 foi a obrigatoriedade de pensar a necessidade de instituir núcleos com a responsabilidade de impulsionar uma política de investigação científica. Na visão do autor, essa tendência foi reduzida à época pelo fato de sua aplicabilidade não está relacionada a um projeto mais coeso de formação jurídica, e sim, de um cumprimento legal administrativo (Vieira, 1996). Faltaria também, integrar os núcleos com os próprios departamentos das Faculdades de Direito.

[...] residiu uma dificuldade do reconhecido peso na proporção dessas estruturas universitárias estarem organizadas de um arraigado traço disciplinar, limitando a "desterritorialização" desejada (prática interdisciplinar) a qual 'a investigação científica possibilitaria. É necessário ainda, modelar esses núcleos de pesquisa com o próprio caráter crítico reflexivo inerente à construção de saber localizada nas dimensões e espírito da noção de universidade. (Vieira, 1996, p. 91)

Foi também consagrada nesta Portaria, no artigo 3º, a integração entre ensino, pesquisa e extensão no ensino jurídico, o que levaria a um maior intercâmbio entre as áreas do conhecimento e o direito, entrelaçando a formação jurídica com sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito (Brasil, 1996).

Por questões de burocracia interna das instituições a nível nacional, não há relatos na literatura acerca da existência desses núcleos, o que sem dúvida geraria um ganho na formação científica dos discentes.

#### **2.1.4 Atividades complementares**

Outro artigo de destaque é o artigo 4º, que institucionalizou uma carga horária complementar para atividades de iniciação à pesquisa, levando os discentes a integrarem essas atividades, desenvolvendo oportunamente competências científicas (Brasil, 1994).

Enricone (2007) elenca a previsão obrigatória da pesquisa em todos os âmbitos jurídicos como elemento fundamental da formação do bacharel em Direito e pressupõe uma articulação e desenvolvimento da cultura da interdisciplinaridade onde deve espelhar o desenvolvimento das demais ciências humanas que, por analisarem objetos complexos do ponto de vista da teoria social, precisam recorrer à interdisciplinaridade em seus campos de investigação.

Rodrigues (2005), em outra via, elenca ainda o importante avanço que constituiu, para o ensino do direito, a inclusão das atividades complementares nos currículos. Sua criação buscou flexibilizar o currículo não apenas para as Instituições de Ensino Superior (IES), mas também para o próprio corpo discente. Paralelo a isso, obrigava a prática de atividades que atingissem todos os níveis do tripé sobre o qual se deve alicerçar o ensino de terceiro grau (o ensino, a pesquisa e a extensão), além de propiciar ao discente uma possibilidade de um contato interdisciplinar com outros campos.

Vieira (1996, p. 91) aduz que a carga horária estipulada pela Portaria MEC n. 1.886/94 contempla em somatório com as atividades curriculares normais, as denominadas atividades complementares. Além de permitir uma melhoria da formação profissional de direito, essa estratégia seria útil, também, para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, os alunos teriam a oportunidade, por exemplo, de cômputo da frequência e contagem de pontuação de sua carga horária, com a matrícula em disciplinas em cursos da área de Ciências Sociais, nos quais poderiam encontrar abrigo e subsídios para a compreensão da relevância da metodologia científica. A organização de eventos representaria outra modalidade de direcionamento no surgimento de uma cultura de pesquisa.

Outro elemento importante da Portaria MEC n. 1.886/1994 em relação às atividades complementares foi o estabelecimento da flexibilidade de regime acadêmico. Nesse sentido, poderia a instituição optar pelo regime seriado (semestral ou anual), de créditos (em geral semestral) ou qualquer outro que entendesse adequado à sua realidade (Rodrigues, 2005).

Conclui-se, em relação à institucionalização das atividades complementares, que essas se configuram como espaço de formação interdisciplinar, propondo aos discentes o desenvolvimento e construção de sua trajetória acadêmica de forma autônoma. Logo, a principal contribuição é a construção de um espaço de formação transversal e plural, conforme aponta a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em seu artigo 1º.

## 2.2 RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N. 9/2004

### 2.2.1 Contextualização

A Resolução n. 9/2004 do Conselho Nacional de Educação<sup>3</sup> foi uma regulamentação que teve o objetivo de estabelecer as novas diretrizes curriculares nacionais<sup>4</sup> para os cursos de direito. A Resolução, pela primeira vez, trouxe a previsão de regramento expresso em relação ao projeto pedagógico de forma abrangente e com elementos de estruturação bem definidos. (Brasil, 2004).

Fragale Filho (2019) alega que os dispositivos normativos contidos nas resoluções do CNE, referentes às diretrizes curriculares e à regulação da educação jurídica no país, foram construções genéricas. A primeira exigência foi o projeto pedagógico como necessário prolongamento do ensino e instrumento de iniciação científica e a competência científica para manejo da legislação, jurisprudência, doutrina etc.

Mesmo assim, ao cabo de muitas idas e vindas, a defesa intransigente da Portaria não impediu que fosse editada a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que continha duas alusões à pesquisa: a exigência de sua inscrição no projeto pedagógico do curso como “necessário prolongamento da

---

<sup>3</sup> “O atual Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Compete ao Conselho e às Câmaras exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. A Câmara de Educação Superior teve algumas de suas atribuições alteradas na forma dos arts. 20 e 21 da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001. Até a edição da Medida Provisória 2.216, a Câmara de Educação Superior deliberava sobre a autorização, o reconhecimento, a renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação das instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, sobre o credenciamento de instituições de ensino superior, assim como sobre a aprovação de Estatutos e Regimentos provenientes dessas instituições. *A partir da edição Medida Provisória 2.216, e do Decreto 3.860/2001, que a regulamentou, a Câmara de Educação Superior passou a se manifestar somente nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia) e sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, e sobre o credenciamento e o credenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o credenciamento das instituições de ensino superior correspondentes.* No tocante aos Estatutos e Regimentos, a competência da Câmara restringe-se, hoje, à aprovação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários, enquanto a aprovação de Regimentos das instituições não universitárias ficou sob a responsabilidade do MEC. As atribuições da Câmara de Educação Superior foram modificadas pela Medida Provisória n.º 147, de 15 de dezembro de 2003, convertida na Lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior, revoga a alínea “a” do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os artigos 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação.” (Brasil, 2023, grifamos)

<sup>4</sup> As diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores são os documentos de referência (curso a curso) para as instituições de ensino superior na organização e construção dos seus programas. Servindo de base para elaboração, então, dos PPP (Projeto Político Pedagógico) de seus cursos (Dègreve, 2016).

atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica” (artigo 2º, § 1º, VIII) e sua apropriação como competência e habilidade no manejo da legislação, jurisprudência, doutrina e outras fontes do direito pelo egresso do curso (artigo 4º, III). *De novo, por meio de construções genéricas, o texto normativo, além de sinalizar para uma prática institucional específica (iniciação científica), sugeria a necessidade de uma integração humboldtiana entre ensino e pesquisa, ainda que seja perceptível a atribuição de uma maior centralidade ao primeiro, e parece definir a pesquisa como conhecimento e manejo adequado das fontes do direito, incluindo legislação, jurisprudência e doutrina.* (Fragale Filho, 2019, p. 386, grifamos)

Eduardo Tomasvicius (2014, p. 231, grifamos) indica que existem certos pressupostos elitistas e generalistas sobre os ingressantes nos cursos jurídicos brasileiros, baseado em ideias meritocráticas:

*O que está em crise é o marco regulatório do ensino jurídico, atualmente consubstanciado na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, a qual ainda reflete o paradigma elitista dos séculos XIX e XX em matéria de ensino jurídico, por partirem dos seguintes pressupostos: 1) todo ingressante em curso jurídico pretende exercer as carreiras tradicionais, como as de advogado, juiz, promotor e delegado de polícia; 2) todos os alunos têm a mesma faixa etária e são egressos de escolas de qualidade semelhante; 3) todos os alunos estudam de dia e não exercem atividade remunerada (porque são supostamente sustentados pelos pais ou responsável); 4) os alunos tiveram oportunidades ou histórias de vida similares; 5) o Brasil é um país sem desigualdades regionais e que todas as regiões têm as mesmas necessidades e buscam os mesmos interesses.*

Em relação a essa primeira contextualização, observamos que ocorreram novamente proposições genéricas em relação à pesquisa e que seria necessário enfrentar questões espaciais, sociais e etárias dos discentes, tendo em vista que o Brasil é um país com profundos recortes desiguais.

### **2.2.2 Projeto Pedagógico e pesquisa**

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é de suma importância dentro da regulamentação de um curso superior no Brasil, podendo ser definido como instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da graduação. O PPC deve contemplar diversos elementos, dentre eles o perfil do egresso, os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de extensão e a concepção e a composição das atividades complementares. (Rodrigues, 2005)

Sua função é estabelecer limites e objetivos a nível de formação superior dos discentes, oferecendo balizas de conteúdo programático, perfil dos discentes a serem formados, competências e habilidades. Como desafios podemos elencar a dificuldade de criação do perfil do graduando. Além disso, as habilidades e competências de aprendizado foram definidas metricamente.

Em seu artigo 2º, a Resolução prevê expressamente:

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 tomem consistente o referido projeto pedagógico. (Brasil, 2004)

Conforme descreve o artigo 2º, o projeto político pedagógico deve delinear um perfil de bacharel em direito a ser formado pelo curso de direito, traçando os objetivos gerais do curso de acordo com sua inserção geográfica e cultural. Logo, foram propostas novas formas de integração entre teoria e prática, formas de avaliação e metodologia utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, integração entre as atividades da graduação e da pós-graduação e, principalmente, o incentivo à iniciação à pesquisa e à extensão como um prolongamento do ensino e o desenvolvimento e escrita de um trabalho de conclusão de curso (d'Arede, 2019). Ao que tange à pesquisa científica, importa ressaltar a inovação da regulamentação em eleger a iniciação à pesquisa como um dos incentivos à pesquisa acadêmica, bem como a confecção de um Trabalho de Conclusão de Curso (d'Arede, 2019).

Marocco (2019) entende que a norma inovou à época, onde os projetos pedagógicos indicassem, dentre outros, o perfil do formando e as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação. Asseverou, ainda, a importância de os cursos de graduação terem suas concepções claras, adequando-as às realidades locais.

### **2.2.3 Diretrizes Curriculares e pesquisa**

Segundo Rodrigues (2005), a grande inovação da Resolução n. 9/2004 foi a proposição das chamadas diretrizes curriculares. A expressão “diretrizes curriculares” foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro na Portaria MEC n. 1.886/ 1994. Posteriormente, a competência para sua definição foi atribuída pela Lei n. 9.131/1995 à Câmara de Educação Superior (CES) do CNE (Brasil, 1995).

A categoria de diretrizes curriculares inclui também:

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:*

*IV - formas de realização da interdisciplinaridade;*

*V - modos de integração entre teoria e prática;*

*VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;*

*VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;*

*X - concepção e composição das atividades complementares; e,*

*XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. (Brasil, 2004)*

Assim, foi previsto, pela primeira vez, de forma conjunta, as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a previsão expressa do projeto pedagógico, incluindo a abrangência do perfil e o estabelecimento do desenvolvimento de competências e habilidades e manutenção de outras garantias para o desenvolvimento da pesquisa jurídica como atividades complementares e a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. As diretrizes curriculares são as orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas IES na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos. Nesse sentido, as diretrizes curriculares contêm mais do que os antigos currículos mínimos, tendo em vista terem introduzido a necessidade de desenvolver, nos estudantes, competências e habilidades visando à sua formação profissional. Portanto, a Resolução passou a exigir das IES a elaboração de projetos pedagógicos, que se configuram no planejamento de seus cursos.

#### **2.2.4 Trabalho de Conclusão de Curso**

Rodrigues (2005, p. 225) elenca que o trabalho de curso aparece na Resolução CNE/CES n. 9/2004, em pelo menos três momentos distintos:

a) no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso XI, como um dos elementos estruturais do projeto pedagógico. Desse dispositivo consta a necessidade de sua inclusão obrigatória;

b) no artigo 5º, inciso III, que trata do eixo de formação prática; e

c) do artigo 10 e seu parágrafo, que define o trabalho de curso como objeto específico. Do parágrafo único consta a obrigatoriedade de que cada IES possua um regulamento próprio, aprovado pelas suas instâncias competentes, "contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Sua principal diretriz vem disposta no artigo 10:

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (Brasil, 2004)

A primeira inovação em relação à regulação anterior foi a possibilidade de o trabalho de conclusão de curso ser feito de forma mais livre, conforme regulamentação própria da instituição, podendo, dessa forma, ser um artigo, monografia, parecer, relatório de pesquisa etc.

Rodrigues (2005) argumenta, em um sentido de crítica, sobre a forma de institucionalização legal do TCC na graduação em direito. Nesse sentido, segundo o autor, deveria ter sido dada a redação mais ampla em relação ao TCC. Poder-se-ia, inclusive, tê-la regulamentado juntamente com a monografia final e/ou com a definição dos conteúdos mínimos, porém essa não foi a forma adotada. Venceu a discussão pela liberdade das instituições determinarem quais as exigências serão feitas em relação ao TCC, determinando se estes serão artigos, relatórios ou monografias. (Rodrigues, 2005)

Não concordamos com essa visão do autor, pois, conforme já delineamos acima, as diversas possibilidades de atestar a iniciação científica do aluno por meio do trabalho final de curso só vem a endossar novas habilidades e competências dispostas pelos alunos de acordo com suas experiências e vivências no tempo da sua formação jurídica.

Fragale Filho (2019, p. 387) aduz que havia um grande debate sobre a monografia, em torno da sua existência e implementação, porém venceu a ideia do Trabalho de Conclusão de Curso:

De fato, naquele momento, desenvolvia-se um debate em torno da monografia assentado em três posições: supressão, existência opcional ou existência obrigatória e o consenso construiu-se em torno de um repaginado trabalho de curso, pensado como um exercício pedagógico concentrado em que o aluno fosse instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação. Componente curricular obrigatório, o trabalho de curso deveria ser desenvolvido individualmente com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação sendo definidos pelas instituições de educação superior em função de seus projetos pedagógicos. Não obstante o rico universo de possibilidades, a inércia fez com que a monografia se mantivesse por excelência como o típico trabalho de curso e, como consequência, esse mesmo debate esteve ausente do processo de elaboração da Resolução CNE/CES nº 5/2018.

Rodrigues (2005) elenca que, com as novas diretrizes, o trabalho de curso, tanto pode ser um trabalho de pesquisa, como um trabalho de extensão. A sua materialização documental

pode ocorrer de formas diversas, passando pela própria monografia, por um artigo ou outras espécies de relatórios. Segundo o Relatório Final do Grupo de Trabalho EC-OAB:

Embora os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração devam ser fixadas pelas IES autonomamente, impõe-se reconhecer que o trabalho de curso, qualquer que seja sua modalidade, deve consistir na realização, preferencialmente em algum momento mais próximo do final do curso, de um exercício pedagógico concentrado por meio do qual o discente é estado a exhibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação. (OAB, 2005, apud Rodrigues, 2005, p. 227).

Em outras palavras, um adequado trabalho de curso deve evidenciar a capacidade de reflexão autônoma e crítica e, na perspectiva de na educação continuada, deve abrir pistas possíveis e futuras de investigação. Com relação à sistemática a ser introduzida para os trabalhos de curso, cabem as seguintes observações e sugestões:

- a) deve ser necessariamente orientado por um docente do curso, tendo em vista constituir componente curricular obrigatório e requisito para a conclusão do curso, bem como para evitar a compra de trabalhos prontos;
- b) deve ser avaliado por outro ou outros docentes do curso, além do professor orientador;
- c) pode ou não ser defendido perante banca examinadora, dependendo da regulamentação interna de cada IES;
- d) deve ser garantida a sua publicidade, como forma de evitar os plágios;
- e) orientador, tema e espécie de trabalho devem poder ser escolhidos pelo aluno. Não deve, portanto, a instituição definir os alunos que cada docente irá orientar. (Rodrigues, 2005, p. 227).

Pode, entretanto, a IES definir um grupo específico de professores encarregados das orientações, entre os quais os alunos terão de fazer suas escolhas. Relativamente aos temas e espécies de trabalhos, o caput do artigo 10 estabelece que ele deve ser desenvolvido “com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos” (Brasil, 2004).

A expressão conteúdo, contida nessa norma, deve ser entendida no sentido de que as IES devem definir, necessariamente, as espécies possíveis de trabalho; a definição de linhas de pesquisa ou temas não é obrigatória; e nem recomendável, a não ser em projetos pedagógicos com vocação muito específica; e) deve ser desenvolvido de forma individual, tendo em vista o que o caput do artigo 10 estabelece que o "Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente". (Rodrigues, 2005, p. 228).

Em relação à pesquisa acadêmica, foi observado que a implantação de um Projeto Pedagógico do curso de direito implicaria em um maior desenvolvimento de habilidades de pesquisa às inserções institucional, política, geográfica e legal, podendo levar à criação de cursos de direito com formação voltada mais à pesquisa acadêmica com “competências e

habilidades direcionadas à questão específica da pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito” (Rodrigues, 2005, p. 172).

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; VIII - *incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica*; X - *concepção e composição das atividades complementares*; e, XI - *inclusão obrigatória do Trabalho de Curso*. (Brasil, 2004, grifamos).

Rodrigues (2005, p. 172, grifamos) elenca quais seriam essas competências a serem desenvolvidas:

As competências e habilidades enumeradas na Resolução CNE/CES n.º 9/2005, que a partir do que expressa o caput do artigo 4º devem ser vistas como competências e habilidades profissionais, podem ser agrupadas da seguinte forma: a) *competências e habilidades pertinentes à questão da linguagem (leitura, compreensão, redação, correta utilização terminológica, etc.)*; b) *competências e habilidades vinculadas, de forma ampla, às questões da hermenêutica e da metodologia jurídica (interpretação e aplicação, utilização do raciocínio lógico e da reflexão crítica, adequada utilização do Direito e suas fontes, domínio de tecnologias e métodos, etc.)*; e) *competências e habilidades voltadas à questão específica da pesquisa (pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito)*; e d) *competências e habilidades relativas, de forma mais imediata, ao agir profissional dos operadores do Direito (adequada atuação técnico-jurídica, capacidade de julgar, de tomar decisões e de mediar conflitos, etc.) - destaque-se que esse último conjunto de habilidades pressupõe, necessariamente, os demais*.

Desse trecho destacado importa enumerar que as competências vinculadas, tanto à metodologia jurídica, quanto à competência específica relacionada à utilização de fontes do direito, se constituem em importante farol para guiar a autonomia discente.

## 2.2.5 Incentivos à pesquisa

Rodrigues (2005, p. 189) pontua que o artigo 2º, parágrafo único, VIII, determina que o projeto pedagógico da instituição inclua o incentivo à pesquisa. Porém, faz-se a ressalva que a obrigatoriedade de incentivo à pesquisa já se encontra no artigo 43, III, da LDB: “*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da*

*tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.”* (Brasil, 1996, grifamos).

Logo, para Rodrigues (2005, p. 189, grifamos), a exigência em relação à obrigatoriedade do estímulo à pesquisa se encontra no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que estipula como meta da educação superior “*incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino e aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa*” (item 18).

Feitas essas observações, outro dado importante é que todo curso de direito seja uma Instituição de Ensino Superior isolada, um Centro Universitário ou de uma Universidade, todas devem adotar obrigatoriamente incentivo e práticas de pesquisa. O que sofre uma variação é o nível de exigência em cada instituição, passando a prioridade dos incentivos à iniciação à pesquisa nas IES isoladas até a obrigatoriedade de institucionalizar programas de pós-graduação nas Universidades, conforme exposto na Resolução CNE n. 9/2004 (Brasil, 2004). Porém, ressalva-se que os programas de iniciação científica são uma importante base para fomento à pesquisa na graduação, já que os currículos não reservam muito espaço para a pesquisa (Rodrigues, 2005).

Os modos de incentivo à integração com a pós-graduação pode elevar o nível de habilidades e competências de pesquisa através do contato de pós-graduandos em atividades e capacitações de pesquisa ou por meio do estímulo à docência, na forma de tutoria e vivências entre graduandos e pós-graduandos<sup>5</sup>.

Assim, o incentivo à pesquisa e à extensão como necessário prolongamento das atividades de ensino e como instrumento de iniciação ao estudo, contribuem ao incremento de atividades de investigação na graduação e de capacitação para os discentes, como por exemplo a curricularização da extensão, que só foi prevista na Resolução n. 5/2018, onde as experiências práticas extensionistas se transferem para disciplinas com contagem de créditos acadêmicos, incentivando a participação dos discentes em atividades e desenvolvendo competências voltadas à pesquisa.

---

<sup>5</sup> Importante ressaltar nossa participação como assistente(s) docente(s) conjuntamente com Jaílson Alves, sob a tutoria da Profa. Doutora Loussia Félix nos semestres 2021.2 e 2022.1 nas disciplinas de Pesquisa Jurídica e Direito e Educação ministradas pela professora na Faculdade de Direito da UnB. Essas experiências enriqueceram a presente pesquisa com as diversas vivências empreendidas, bem como pela aplicação de competências aos discentes por meio de um plano de aulas dinâmico e inovador.

### 2.2.6 Atividades complementares

Em relação às atividades complementares, estas foram previstas novamente nesta regulamentação, conforme o art. 2º, X, o art. 5º, II e definida no art. 8º como:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso. (Brasil, 2004)

Logo, houve avanço na descrição e importância das atividades complementares para a formação em pesquisa no direito, observando que a sua existência complementa o perfil do bacharel do direito com atividades transversais e independentes, levando o discente ao campo interdisciplinar e à abertura de compreensão do fenômeno jurídico.

Para Cerqueira (2019), as atividades complementares e da sua intenção inovadora significam a vivência da expressão “viver a universidade”, que sempre foi entendido como uma recomendação de que o(a) estudante buscasse, na medida do possível, aproveitar toda a potencialidade que uma IES poderia lhe oferecer e não permanecesse na instituição apenas quando estivesse em aula. Essa ideia se materializa com as atividades complementares.

Afinal, como afirma a boa prática pedagógica, a formação em nível superior não se limita ao espaço formal do aprendizado, ao momento da sala de aula. Assim, entendemos que vale a criatividade e a inovação no momento de regulação das atividades complementares pelas IES no âmbito de seu PPC. Sem querer esgotar as potencialidades, podemos pensar em diversas atividades, tais como publicação de artigos em revistas científicas; comunicações científicas em eventos; participação em projetos de pesquisa e/ou de extensão e, ainda, os tradicionais eventos extracurriculares diversos como seminários, simpósios, congressos, conferências e cursos. (Cerqueira, 2019)

### 2.2.7 Integração da graduação com a pós-graduação e outros.

Outro ponto de destaque é a integração de graduação e pós-graduação, onde é possível que as pesquisas e aprofundamentos metodológicos, além da formação docente empreendidas pelos discentes de cursos de mestrado e doutorado, podem e devem contribuir para a própria

formação dos discentes da graduação, através do ministério das aulas, atividades e diálogos compreendidos.

E por fim, em relação a habilidades de competências, é previsto

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes *habilidades e competências*:  
III – pesquisa e utilização da legislação,  
da jurisprudência, da doutrina e de outras  
fontes do Direito; [...]. (Brasil, 2004, grifamos).

Destacamos a importância desse artigo, tendo em vista a necessidade da criação de um campo de pesquisa que envolva o aprendizado de técnicas de pesquisa para melhor utilização das fontes jurisprudenciais e de doutrina, que para além de instrumento da técnica jurídica podem servir de dados para pesquisas empíricas dentre outros.

### 2.3 RESOLUÇÃO Nº 5/2018 – CNE, O REGRAMENTO VIGENTE

Conforme elencado no Parecer CNE/CES nº 635/2018, o interesse social de egressos nos cursos jurídicos e da sociedade é baseado na perspectiva do emprego e de seus significados são destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, produção de conhecimento e bem-estar da sociedade (Brasil, 2018a). É nessa perspectiva, em especial, que se estabelece a necessidade de revisão periódica de diretrizes curriculares de cursos da educação superior.

Faria e Lima (2019) comenta que a reforma se estabeleceu conforme três premissas norteadoras que depois ancoraram os debates acerca de uma diretriz geral que abarcasse os cursos jurídicos de todo o país por meio do respeito à liberdade, autonomia e padrão mínimo de qualidade dos cursos.

A reforma, ao final, deu-se a partir de três premissas norteadoras: a) O reconhecimento de que o Brasil é um país amplo, com uma extrema diversidade, mas que necessita manter padrões mínimos de qualidade na formação de seus profissionais; b) A necessidade de garantir autonomia para que os cursos fixem seus próprios parâmetros específicos; c) Por fim, a premissa de que é necessário conferir espaço para que os cursos possam inovar em sua formação, com o objetivo de atender às céleres mudanças sociais típicas da sociedade hodierna. (Faria; Lima, 2019, p. 12)

Fragale Filho (2019, p. 386) elenca que existem quatro menções à ideia de pesquisa no novo regramento.

*Com efeito, está ali consignada a mesma referência à sua inscrição no projeto pedagógico (artigo 2º, §1º, IX), acompanhada, porém, de duas explicitações: a exigência de discriminação das formas de incentivo e a aparente supressão de seu caráter auxiliar ao ensino na medida em que resta exigido que este*

esteja articulado “às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa” (artigo 2º, § 3º). A terceira referência diz respeito à sua articulação com o desenvolvimento de competências cognitivas que mobilizem pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, doutrina e outras fontes do direito para compreensão da hermenêutica e dos métodos interpretativos (artigo 4º, VII) e, por fim, a última menção alude à exigência de inclusão no projeto pedagógico das três perspectivas formativas (geral, técnico-jurídica e prático-profissional) sem negligenciar os novos desafios de ensino e pesquisa impostos à formação pretendida (artigo 5º, § 2º).

Assim, a resolução foi decorrente de múltiplas discussões trazidas por membros da sociedade, bem como por membros da academia para a discussão coletiva em diversas áreas (Faria; Lima, 2019) e o direito foi uma delas<sup>6</sup>. Foram diversas audiências realizadas no Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de estabelecer as balizas para reforma do ensino jurídico através das diretrizes.

A resposta veio por meio do Parecer n. 635, de outubro de 2018, que foi homologado em dezembro do mesmo ano sob a forma de Resolução n. 5, do CNE/CES (Brasil, 2018a, 2018b). A diretriz nacional curricular do curso de direito expôs com maior clareza os novos rumos que o ensino jurídico universitário brasileiro deverá tomar dentro dos próximos anos, aprofundando as mudanças já trazidas em 2004 com a Resolução n. 9 do CNE/CES, já revogada (Faria; Lima, 2019).

Dessa forma, há o reconhecimento de que a formação jurídica deve atender a competências específicas, exigindo novas práticas metodológicas e pressupondo uma maior troca entre outras áreas do conhecimento e o direito, bem como a utilização de novas metodologias. Partindo para a análise da estrutura curricular, observa-se que, se os conteúdos necessários antes já poderiam ser ofertados sem a estruturação em disciplinas tradicionais, atualmente, incentiva-se explicitamente o seu tratamento através da transdisciplinaridade, conforme o art. 5º, §2 (Faria; Lima, 2019). A transdisciplinaridade articulada com a perspectiva de formação de competências – valores também prestigiados nas diretrizes curriculares – reforçam o entendimento de que a eleição dos conteúdos estruturantes obrigatórios para uma formação jurídica de qualidade indica a necessidade de eleição dos conteúdos importantes para determinada área temática, sem a pretensão de uma abordagem enciclopédica e pretensamente exaustiva do conteúdo.

---

<sup>6</sup> “A reforma do ensino jurídico seguiu com o desafio de abarcar os interesses de diversos atores em um país gigante e desigual. Assim sendo, desde o ano de 2014, o tema tem sido discutido, iniciando-se na Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídica da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, a partir de provocação da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB. Foi constituída comissão no âmbito do órgão governamental para revisar a Resolução CNE/CES nº 9/2004, tendo sido convidados diversos especialistas no tema para refletirem sobre os novos rumos da educação jurídica” (Faria; Lima, 2019, p.12).

Outras inovações que merecem destaque são a formação de competências negociais e processuais, a ampliação do estudo da diversidade cultural, o caráter interdisciplinar e a formação pelo trabalho em equipe, além do impacto de novas tecnologias no direito. Além disso, o Projeto pedagógico novamente aponta para a inclusão de busca de construção de um perfil de graduando, com competências e habilidades necessárias à adequada formação teórica, profissional e prática.

### 2.3.1 Trabalho de conclusão de curso

Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso, este continuou regulamentado a partir do art. 11 da Resolução CNE/CES n. 5/2018, agora denominado Trabalho de Curso (TC):

*Art. 11. O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.*

*Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (Brasil, 2018b, grifamos)*

Assim, o Trabalho de Curso continua plenamente vinculado às realidades fáticas de cada instituição de ensino superior com curso de direito em funcionamento, concedendo total autonomia para emissão de regulamentação própria sobre procedimentos, critérios e processos de elaboração.

Rodrigues (2017) aduz que, segundo as DCNs, as IES devem regulamentar o Trabalho de Curso, mas que este deve ser aprovado pelo órgão competente no âmbito da instituição, contendo critérios, procedimentos e mecanismos interdisciplinares. Assim, a principal inovação trazida pela Resolução foi a autonomia da regulamentação do TC pelas instituições, como forma do trabalho, modalidades e número de autores, a qual deve ser aduzida pela própria instituição, adaptando as escolhas conforme características do curso e do perfil de formando, podendo, por exemplo, ser um trabalho de pesquisa como um trabalho de pesquisa-extensão (RODRIGUES, 2017).

Segundo Cerqueira (2019), o TC é um dos poucos conteúdos que seria efetivamente obrigatório nos PPCs, como foi preconizado no artigo 11 da Resolução n. 5/2018. Este foi um dos elementos que sofreu profundas mudanças na sua redação, uma vez que, ao contrário do que era estabelecido antes, agora o TC não precisa mais ser individual. Vale lembrar que já tínhamos tido uma mudança significativa na Resolução de 2004, que retirou a obrigação do TC

como monografia orientada por docente e defendida uma sessão de defesa pública. Com a nova Resolução n. 5/2018, todas essas questões agora estão a cargo de regulamentações das IES.

Um detalhe que merece destaque é que a proposta inicialmente apresentada na audiência pública no CNE, que previa novamente o Trabalho de Conclusão de Curso, teve sua redação final mantida com a expressão das DCNs de 2004, qual seja, Trabalho de Curso. Dentre outras coisas, isso significa que o TC não precisa ser inserido no último período do curso.

Para Cerqueira (2019), as mudanças implementadas em 2004 não foram compreendidas no seu potencial inovador e as novas alterações igualmente estão passando em branco. De fato, nossa tradição de TC (ou TCC) sempre foi a monografia de conclusão de curso, com orientação individual e sessão de defesa pública. No entanto, nos parece que, se as IES quiserem inovar com qualidade em seu PPC, é possível pensar em várias alternativas para o TC que não se constituirão em facilidades para os alunos, como muitos imaginam. Em verdade, esse novo modelo consiste na abertura de que tal componente curricular não se restrinja à tradicional monografia individual, orientada e defendida perante sessão pública. Assim, sem ter a pretensão de esgotar as possibilidades de formatação do TC, que deve estar a cargo das IES e com regulamento específico, poderíamos citar:

*Monografia*

Texto resultante de uma pesquisa acadêmica aprofundada sobre um determinado tema, abordando uma problemática específica e trazendo a compilação científica acerca de seu tratamento, contendo entre 40 e 100 páginas de texto. Sessão de defesa pública, como ocorre usualmente.

*Artigo*

Texto científico contendo uma abordagem jurídica concisa e fundamentada acerca de uma determinada problemática contendo entre 20 a 40 páginas de texto. Sessão de defesa pública ou aprovação para fins de publicação em revista científica, com a qualificação mínima de Qualis B3, por exemplo.

*Estudo de caso*

Narrativa elaborada a partir de uma situação real que problematize diversos aspectos jurídicos e sociais, propiciando a tomada (ou não) de decisões jurídicas, quando cabíveis, contendo entre 20 e 40 páginas de texto. Avaliação por banca de professores, composta por 3 ou 5 membros, ou sessão de defesa pública.

*Parecer Jurídico*

Desenvolvimento de pareceres técnicos, a partir de problemas jurídicos e sociais, especialmente preparados por professores do NDE e que versem sobre os mais variados campos do conhecimento jurídico, com ênfase nos temas relevantes escolhidos pelo PPC do curso. Avaliação por banca de professores, composta por 3 ou 5 membros, ou sessão de defesa pública.

*Documentário*

Desenvolvimento de um roteiro e posterior produção de documentário de curta-metragem, cuja narrativa elaborada a partir de uma situação real, problematize aspectos jurídicos e sociais da região em que está inserida a IES, servindo como mecanismo de conscientização e discussão social, propiciando a tomada (ou não) de decisões jurídicas, quando cabíveis.

Sessão de exibição pública.

*Projeto de Lei*

Desenvolvimento de uma proposta original de Projeto de Lei, relativo problema real que o estudante tenha identificado. Para a devida avaliação, o TC deverá conter, ainda a justificativa do PL.

Defesa em sessão pública, sendo dispensada a defesa se o referido PL for efetivamente apresentado por parlamentar na casa legislativa cuja competência atenda à proposta. (Cerqueira, 2019, p. 205, grifamos).

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...]

VI – o *Trabalho de Curso* (TC); [...]

§ 1º O PPV, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...]

IX – *incentivo*, de modo discriminado, à *pesquisa* e à *extensão*, *como fator necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica*; [...]

XII – *inclusão obrigatória do Trabalho de Curso*. (Brasil, 2018b, grifamos).

Finalizando, como o TC não precisa mais ser individual, este componente curricular pode ser um importante momento de desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e a capacidade de negociação, cabendo ao regramento institucional a delimitação do número mínimo e máximo de componentes de cada grupo. Outra inclusão derivativa do estímulo à pesquisa científica é que o incentivo à pesquisa e à extensão seja indicado no PPC de modo discriminado através de programas e projetos de iniciação científica (Rodrigues, 2005, p. 47).

### **2.3.2 Atividades complementares**

Ao que tange às atividades complementares, importa ressaltar o acréscimo da busca de conteúdos que expressem habilidades e competências adquiridas pelos discentes, dentro ou fora da academia, podendo levar os discentes a novas habilidades de pesquisa, saberes transdisciplinares e inovadores que contribuam de forma transversal a sua formação.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso. (Brasil, 2018b).

No tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais, importa ressaltar a inovação que foi conferida ao ensino das competências e conteúdo em comparação com o ensino anterior que era voltado à produção somente de conteúdo.

### **2.3.3 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e internacionalização**

Outro ponto de destaque está na positivação do Projeto Político pedagógico que expressamente institucionaliza formas de realização da interdisciplinaridade.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...]

V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a [...]

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: [...]. (Brasil, 2018b)

Assim, como inovação em relação ao regramento anterior, temos o incentivo à mobilidade nacional e internacional, o que naturalmente leva a novas formas e aportes metodológicos a serem desenvolvidos pelos discentes, formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente.

Petry (2019) também destaca a importância, além da interdisciplinaridade, da questão imbricada com a articulação dos saberes, com atividades que integrem a formação dos discentes, levando à integração da pesquisa com a extensão. O autor alerta que não foi feita a definição do que seriam os saberes científicos ou sociais-culturais, podendo levar até a uma utilização da ecologia dos saberes, conforme proposto por Boaventura de Souza Santos (Petry, 2019).

Cerqueira (2019, p. 188) formula que a redação das DCNs expressamente determina, nesse artigo, que “O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas”. Na prática, nosso histórico não nos permite ter grandes esperanças com mudanças efetivas nos cursos de direito no Brasil. Teremos, em cada disciplina “técnica”, um único conteúdo e, nas disciplinas de formação geral, um apanhado de 2 ou 3 conteúdos

previstos nas DCNs, respondendo ainda pelos temas transversais, para que o curso possa “*ganhar tempo naquilo que realmente é mais importante*” (Cerqueira, 2019, p. 191, grifamos).

No entanto, gostaríamos de ressaltar também que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto para qualquer clínica jurídica. A Portaria nº 1.664/1994 do MEC e a Resolução nº 9/2004 da CNE/CSE já determinavam que os cursos jurídicos realizassem a interdisciplinaridade, e as novas DCNs mantiveram-na como um elemento estrutural do PPC (art. 2º, par. 1º, V). O desafio continua: como na maioria dos cursos no Brasil o ensino tradicional é realizado de forma compartimentada em disciplinas que, em princípio, não dialogam, como esperar que estudantes tenham uma compreensão interdisciplinar dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais? O professor Rodrigues já alertava sobre o desafio de trabalhar no formato de disciplinas: [...]. [...] Continuamos defendendo que a interdisciplinaridade vai além da contribuição separada de cada disciplina, porque para uma troca e construção de ideias inovadoras é necessário o diálogo entre elas, e, para isso ocorrer, cada [...] um tem de estar aberto a incorporar diferentes olhares na busca de novas soluções. A interdisciplinaridade vai além da soma das contribuições de diversas disciplinas (dimensões jurídicas, filosófica, psicológica, sociológica, histórica, socioeconômica, ambiental, entre outras), pois “com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos e metodológicos no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras” (CARDOSO, 2013, p. 12). [...] A interdisciplinaridade pode ser realizada por intermédio de uma negociação entre as diversas disciplinas. Não consiste na soma das contribuições das disciplinas isoladas, mas em uma síntese partilhada, construída coletivamente com base nas diversas disciplinas. A metodologia deve superar uma concepção fragmentária e partir para uma concepção unitária do conhecimento. De acordo com Gadotti (1999, p. 3), compreender um trabalho interdisciplinar demanda a superação de que uma única visão, explicação ou conteúdo é suficiente. (Lapa, 2019, p. 19)

Também se destaca o incentivo à pesquisa e à extensão como um fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e um instrumento de promoção da iniciação científica. Damos especial destaque ao § 3º, que determina que a realização de atividades de ensino dos cursos de direito deve estar articulada às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

### *2.3.3.1 Transdisciplinaridade e transversalidade na Educação Jurídica*

Tagliavini e Tagliavini (2019) abordam que a transdisciplinaridade como metodologia, tem a função de levar compreensão do ser humano imerso em uma sociedade complexa, contemporânea, onde as ciências e as disciplinas, isoladas, não são mais suficientes. Assim, como também não é mais viável alimentar a crença em verdades absolutas, nem no domínio de uma disciplina sobre as outras. Edgar Morin (2010), na França, propõe a “religação dos

saberes”, numa visão mais complexa, que possibilite compreender a interação dos homens entre si, de todos os homens e do universo com o ser humano, numa perspectiva ética.

Tagliavini e Tagliavini (2019, p. 329) elencam que o físico Romeno, Barasab Nicolescu, no “Manifesto da Transdisciplinaridade”, enfatiza que esse paradigma de conhecimento não suprime o conhecimento produzido pelas ciências particulares:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. [...]

Mas, ao enfatizar a necessidade do conhecimento levar em conta outras dimensões da realidade do ser humano, que o método científico abandonou há muito tempo, Nicolescu assim conclui o Manifesto: O caráter complementar das abordagens disciplinar.

Nicolescu (1999 apud Tagliavini; Tagliavini, 2019) então conclui o seu manifesto afirmando que, com o caráter complementar das abordagens disciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, é possível conhecer a realidade sem levar em conta as crenças e valores que orientam a vida de tantos seres humanos. Só na perspectiva transdisciplinar será possível captar essa realidade mais ampla.

#### 2.3.3.1.1 Transversalidade

Tagliavini e Tagliavini (2019, p. 330) narram que a discussão acerca da transversalidade no campo educacional surge de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola. Nesse contexto, a década de 1980 é marcada pelo surgimento da discussão dos temas transversais na educação, os quais estiveram presentes na Reforma da Educação espanhola de 1989. No Brasil, essa discussão pode ser percebida desde 1995, quando o Ministério da Educação realiza uma série de debates com o objetivo de formular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O tema da transversalidade, que nasceu na Educação Básica, migrou também para o Ensino Superior, e, no caso das Diretrizes Curriculares do Direito, apareceu, pela primeira vez<sup>17</sup>, na Resolução atualmente em vigor:

O PPC deve prever ainda as formas de *tratamento transversal* dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as *políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena*, entre outras. (Art. 2º- § 4º, Resolução CNE/CES: nº 5, 17 de dezembro de 2018).

Como as Diretrizes Curriculares do Direito, ao contrário da BNCC, incluem as políticas de gênero e abrem a porta para outros temas, é possível, e faz-se

necessário trabalhar também as questões de orientação sexual e respeito à diversidade, o que será muito útil ao futuro bacharel em direito, pois não se pode desconhecer a realidade social e cultural, cujos pleitos e conflitos desaguarão, muitas vezes, nos tribunais. Impossível, em tais temas, fazer o papel do avestruz, como se diz no senso comum.

O Decreto Presidencial 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, que parece não ter sido revogado ainda, propõe como Ob-17 Na Resolução 9/2004, o termo “transversais” aparece uma única vez, no caput do artigo 8º, relacionando- o tão somente às atividades complementares. Objetivo Estratégico V, a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, tendo como uma de suas ações programáticas:

Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social. (Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 331, grifamos)

Rodrigues e Grubba (2023) destaca que algumas competências são diretamente relacionadas à pesquisa e à produção de conhecimento, com um destaque para o inciso VII do artigo 4, dispositivo que se refere à capacidade de pesquisa que os novos discentes precisarão desenvolver na graduação.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*, que capacitem o graduando a:

I – Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, *observando a experiência estrangeira e comparada*, quando couber, *articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas*;

II – *Demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos*, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III – demonstrar *capacidade para comunicar-se* com precisão;

IV – dominar instrumentos da *metodologia jurídica*, sendo capaz de *compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito*;

V – adquirir capacidade para *desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas* com objetivo de *propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito*;

VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a *necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito*;

IX – *utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas*;

XI – compreender o *impacto das novas tecnologias na área jurídica*;

XII – possuir o *domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito*;

XIII – desenvolver *a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar*; [...]. (Brasil, 2018b, grifamos).

Conforme elencado por Rodrigues e Grubba (2023), as competências destacadas acima se referem às competências correlacionadas com a pesquisa de forma transversal sendo também correlacionadas entre si. Essas competências dialogam transversalmente com uma busca de formação jurídica de pesquisa científica ao propor um desenvolvimento de diversos eixos

fundamentais, como o impacto de novas tecnologias no direito e suas correlações com a pesquisa científica, a capacidade de pesquisa e de utilização correta de legislação, doutrina e outras fontes jurídicas, orientadas por um eixo metodológico.

Outra derivação legal destas exigências supramencionadas está na necessidade de adoção de metodologias ativas<sup>7</sup>, pois a deficiência dos cursos em não priorizarem a pesquisa científica no âmbito relativo ao conteúdo ministrado em sala de aula, demanda a formação dos alunos com proposições de metodologias ativas, a fim de que eles possam aprender executando abordagens metodológicas em sala de aula.

Logo, a pesquisa deve ser adotada na graduação em direito como um instrumento do processo do ensino-aprendizagem como um todo e não apenas compartimentalizado em disciplinas ou no Trabalho de Conclusão de Curso, encaixando-se como um eixo de formação interseccional jurídica através das discussões e conteúdos interdisciplinares, no qual o discente tenha contato com outras áreas afins do direito e seus pressupostos metodológicos.

Machado (2013) elenca que a naturalização na divisão de institutos jurídicos por áreas torna-se o principal critério para a estruturação da matriz curricular de disciplinas. Logo, acaba não ocorrendo a combinação de conteúdos, situação essa que tem como fruto a departamentalização das áreas do direito desde o século XIX, levando a uma cristalização de determinados conteúdos como únicos possíveis, com um sentimento de indiferença, como se cada área do direito bastasse por si só com sua plena autonomia.

Cerqueira (2019) indica que a crise do Ensino Jurídico se encontra submetida a duas falências teóricas de natureza complementar: a científica-funcional e a sistêmica. A falência funcional diria respeito à incapacidade de os cursos de graduação formarem profissionais com capacitação plena para atuarem no mercado de trabalho. Como exemplo, o autor cita a grande quantidade de egressos que não passam nos exames da OAB e o baixo índice de aprovação nos concursos públicos para a Magistratura ou Ministério Público (Cerqueira, 2019). A falência sistêmica diria respeito à incapacidade de os cursos de direito formarem bacharéis capacitados a analisar o fenômeno jurídico à luz dos novos fatos sócio-políticos que surgem a todo o momento. A crise se materializa pela compreensão de que as Faculdades não se constituem em ambientes apropriados para o aluno aprender a aprender, pesquisar, raciocinar, compreender e, sobretudo, argumentar, interpretar e produzir conhecimento (Cerqueira, 2019).

Logo, não obstante as claras exigências das DCNs, atuais e anteriores, continuamos a insistir que o papel docente se limita a repassar conteúdos, mera leitura de textos legais,

---

<sup>7</sup> Sobre a obrigatoriedade de utilizar metodologias ativas nos Cursos de Direito, ver Rodrigues, 2021a, 2021b e Rodrigues; Golinhaki, 2021.

doutrinários e jurisprudenciais que, quase sempre, esconde a falta de preparo teórico e metodológico do corpo docente.

## 2.4 CRÍTICAS E OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES

Rodrigues (2005) aduz que os prazos para implementação da monografia nunca foram cumpridos. Ademais, em 1999, a Portaria n. 1.886/94 foi considerada como não recepcionada pelo LDB, ficando ausente norma eficaz que obrigasse o cumprimento por parte das Instituições de ensino (Rodrigues, 2005). Logo, a monografia acabou por nunca ser plenamente implementada como requisito obrigatório em cursos de todo o país.

Esses prazos não foram, entretanto, cumpridos, tendo o próprio Ministério da Educação, através de novos instrumentos normativos, postergado a sua obrigatoriedade, primeiro de forma geral, através da Portaria MEC n.º 3/1996, que tomou as suas exigências obrigatórias apenas a partir de 1997. Posteriormente, através das Portarias MEC n.º 1.252/01 e n.º 1.785/01, tomou a monografia de final de curso obrigatória apenas para os alunos que tivessem ingressado nos cursos de Direito a partir de 1998. Além disso, o CNE, em maio de 1999, através da Indicação CE n.º 1 /1999 e do Parecer CES/CNE n.º 507 /1999, considerou a Portaria como não recepcionada pela LDB de 1996. Esses documentos, entretanto, nunca foram homologados pelo Ministro da Educação. [...]

Outro ataque à Portaria foi perpetrado pelo Parecer CES/CNE n.º 1.070/99, que definiu os critérios para a autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Educação Superior, no qual se estabelece a necessidade de diferenciação de critérios conforme o tipo de IES (as atividades de pesquisa e extensão, bem como determinados percentuais de mestres e doutores e de professores com tempo integral só seriam exigíveis das Universidades). Nesse parecer também se evidencia a crítica às exigências quantitativas feitas quanto à composição das bibliotecas e à exigência obrigatória da monografia final em cursos de graduação. (Rodrigues, 2005, p. 94)

Logo, pela análise aqui empreendida, percebe-se que a implantação do TCC foi o principal incremento em uma formação científica jurídica na graduação em direito, mas que por uma série de discussões e ausência de homologação (CNE, em maio de 1999, através da Indicação CE n.º 1 /1999 e do Parecer CES/CNE n.º 507 /1999), a Portaria foi considerada como não recepcionada pela LDB de 1996 por parte do Ministério da Educação, o que levou à posterior ausência de aplicação prática da habilidade de escrita acadêmica, direcionada para a conclusão do curso (Brasil, 2023).

Além desses, é discutível a possibilidade da exigência, no âmbito das diretrizes curriculares, de uma única espécie de Trabalho de Conclusão de Curso, por ser contrária à ideia de flexibilidade, ponto central da opção constante na LDB (Rodrigues, 2005).

Logo, como principal ponto de reflexão inicial, concluímos que a principal inovação trazida pela Portaria n. 1.886/1994 foi a inclusão do TCC como instrumento obrigatório de ser realizado para a conclusão do curso. Porém, conforme relatado acima, os diversos incrementos legislativos levaram à ausência de uma tessitura da escrita acadêmica como requisito de conclusão de curso. Em mesma via, os núcleos de prática de pesquisa não saíram do papel e não se materializaram como meios hábeis de estímulo e desenvolvimento de competências para os alunos de graduação, ficando apenas a nível de recomendação. Porém, quanto às atividades complementares, a depender do regime escolhido pela instituição de ensino, estas se inserem como excelente inovação pedagógica ao oportunizar que os discentes busquem diversos conhecimentos para conversão de crédito acadêmico, estimulando, de forma transversal, o desenvolvimento de competências de pesquisa.

Ao que tange a Resolução n. 9/2004, esta inovou em detalhar o projeto pedagógico com itens necessários à sua efetivação, como concepção e contexto do curso do ponto de vista institucional, político, geográfico e social, bem como a integração entre teoria e prática e a integração da graduação com a pós-graduação.

Em relação ao regramento vigente, a Resolução n. 5/2018 elencou o Trabalho de Conclusão de Curso, trazendo uma importante inovação com a autonomia da regulamentação do TC pelas instituições, que passaram a poder prever forma de trabalho, modalidades, número de autores, etc. Essa regulamentação deve ser aduzida pela própria instituição, através da adaptação das escolhas conforme as características do curso e do perfil de formando, podendo, por exemplo, ser um trabalho de pesquisa ou um trabalho de pesquisa-extensão.

Ao que concerne às inovações da norma, se destacam a forma de estruturação do projeto pedagógico, que deve ser regido de forma clara, para que os cursos construam que tipo de perfil de bacharel em direito será apresentado à sua sociedade, tendo que ter clareza sobre seu papel social e motivações de existência do curso. As novas diretrizes curriculares, assim, induzem a independência, orientação geográfica e espacial dos cursos de direito, favorecendo que eles se vocacionem a determinadas formações jurídicas que gerem impacto positivo em suas sociedades locais.

Dessa forma, há o reconhecimento de que a formação jurídica deve atender a competências, exigindo novas práticas metodológicas e pressupondo uma maior troca entre outras áreas do conhecimento e o direito, bem como de utilização de novas metodologias. Partindo para análise da estrutura curricular, observa-se que, se os conteúdos necessários antes já poderiam ser ofertados sem a estruturação em disciplinas tradicionais, atualmente incentiva-se explicitamente o seu tratamento através da transdisciplinaridade (art. 5º, §2). A

transdisciplinaridade articulada com a perspectiva de formação de competências – valores também prestigiados nas diretrizes curriculares – reforçam o entendimento de que a eleição dos conteúdos estruturantes obrigatórios gera uma formação jurídica de qualidade.

### 3 PESQUISA JURÍDICA: APLICAÇÃO E PARTICULARIDADES DO BRASIL

Perpassando a regulação do ensino jurídico e seus efeitos na formação jurídica no âmbito da graduação em direito no Brasil, passaremos agora a discutir a questão do conhecimento científico no campo jurídico e suas implicações práticas para a confusão estabelecida em relação à ciência, a crise do paradigma estabelecido de ciência no direito, o problema da disciplina de metodologia da pesquisa a nível nacional e o projeto *Tuning* como uma proposta positiva de sucesso na formação jurídica e científica.

Para iniciarmos a investigação aqui proposta, discutiremos inicialmente acerca do significado de ciência e do conhecimento científico para estabelecer pressupostos adotados e podermos então iniciar a caminhada em direção às problematizações acerca da formação jurídica pela pesquisa científica no direito em solo brasileiro.

No capítulo anterior, partimos da análise dos impactos regulatórios da educação jurídica a uma chamada formação jurídica pela pesquisa e aos pressupostos legais que criaram uma cultura institucional científica nas faculdades de direito do Brasil, como a monografia e o trabalho de conclusão de curso, interdisciplinaridade, atividades complementares e ensino integrado à pesquisa.

Agora, partiremos de discussões preliminares acerca da concepção de pesquisa e ciência buscando tangenciar e cercar nosso objeto de pesquisa da formação científica no direito, bem como objetivando uma interseção entre o campo jurídico e científico, conforme discutido na literatura. Posteriormente, iremos analisar as discussões específicas do campo jurídico, como a confusão entre prática profissional e metodologia científica, apontadas por Nobre (2009) e ainda atuais, passando pelas soluções de Fragale Filho e Veronese (2004) acerca da importância das redes de pesquisa do direito com outras áreas e da integração entre graduação e pós-graduação jurídica, além da experiência exitosa do Projeto *Tuning* (2013), do modelo de ensino integrado à pesquisa da FGV e, por fim, tecendo discussão acerca da importância da disciplina de metodologia para a formação científica no Direito.

#### 3.1 UMA QUESTÃO PRIMORDIAL: A BUSCA POR UM MODELO NORTEADOR DE FORMAÇÃO PELA PESQUISA EM PEDRO DEMO

Em pesquisa monográfica empreendida anteriormente, elencamos o norte proposto por Pedro Demo, em sua obra “educar pela pesquisa”, como eixo de formação jurídica científica no ensino superior (d’Arede, 2019). Segundo Demo (2002, p. 11, *apud* d’Arede, 2019, 40) é

necessário, antes de propriamente se preocupar com a conceituação de pesquisa, desvelar sua própria formação:

o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é realizado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certas trajetórias acadêmicas, domínio de sofisticções técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático [...], mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico.

Na visão do autor, a desmistificação mais notável é a separação artificial entre ensino e pesquisa, pois é definida como uma espécie de marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, nos diversos níveis educacionais. Assim, muitos educadores acreditam, com base em suas experiências subjetivas, que poderia haver uma separação de modelos e de universidade que apenas se preocupe com a formação do ensino, como exemplo os cursos noturnos, tanto universitários, como os cursos de 1º e 2º graus, aos quais os professores, tecnicamente, só ensinam formalmente, devido à falta de mais tempo disponível para outras atividades. (Demo, 2002, *apud* d'Arede, 2019, p.40)

Do outro lado, há a figura do pesquisador que só realiza atividade de pesquisa, o que acarreta uma cisão entre teoria e prática. Demo (2002, p. 13) descreve as implicações dessa separação:

a) o distanciamento útil e o discurso farsante da neutralidade; b) contradição entre discurso crítico e a desvinculação da prática; c) redução do conhecimento crítico, replicando um conservadorismo vigente; d) apropriação do saber; e) alienação acadêmica com atividades meramente especulativas.

Assim, na visão do autor, a pesquisa contribui para a própria base educativa, como um princípio educativo que busca emancipação. Educar se constitui com uma sólida formação de motivar a criatividade, com vistas a contribuir com a formação de novos professores. Em outras palavras, pesquisar leva em conta a lição que o maior saber é aquele que deve ser superado. (Demo, 2002, *apud* d'Arede, 2019, p.40)

Dessa forma, torna-se necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem, pois a educação deve repensar o modelo, ainda atual, de instrução, informação e reprodução passando a adotar um modelo de instrumentação coletiva em um contexto emancipatório e o desenvolvimento da ideia de aprender a criar, pois pesquisar é um dos principais vetores de criação e revisão das próprias condições de existência do conhecimento (Demo, 2002, *apud* d'Arede, 2019, p.41).

Logo, segundo o autor, é preciso ressaltar que o conceito de pesquisa envolve diversos horizontes e é relativo (Demo, 2002). Um primeiro horizonte é a ideia de uma construção

empírica da pesquisa. O pesquisador surgiria, assim, como “um manipulador competente de dados factuais [...] levantamento empírico é seu conteúdo mais típico” (Demo, 2002, p. 18). Porém, é necessário fazer ressalvas a essa visão. Em primeiro lugar, o levantamento de dados empíricos não pode estar dissociado de instrumentos como teoria, método e prática. E, em segundo lugar, é necessário ressaltar a mútua fecundação, para não haver um “enclausuramento” da criatividade de forma contraditória. Uma ressalva importante de ser feita é a de que mesmo quando a pesquisa realiza mensuração da realidade, esta é apenas uma forma de ver a realidade e a redução do lado empírico da pesquisa está relacionado à sua manipulação metodológica dominante. Assim, a depender dos quadros teóricos de referência, o real pode sofrer variações. (Demo, 2002, *apud* d’Arede, 2019, p.41).

Todo dado empírico não fala por si, mas pela ‘boca’ de uma teoria. Se fosse evidente em si, produziria a mesma análise sempre. [...] O que leva a aceitar que nos dados do IBGE não está o Brasil, mas o Brasil do IBGE. Assim como nos dados do Dieese, estão o Brasil do ponto de vista dos trabalhadores (Demo, 2002, p. 21).

Assim, o bom teórico, na visão do autor, é aquele que sabe bem perguntar, colocando a teoria no seu devido lugar: instrumentação criativa diante de realidade sempre furtiva. Quem dispõe de uma boa teoria, sabe interpretar melhor o dado. Disso, se parte para as conclusões do autor: a) todo cientista criativo marcou presença no mundo científico, principalmente por sua metodologia; b) a metodologia é um dos eixos principais de pesquisa; c) a distinção entre ciências e outros saberes está na ideia de metodologia (Demo, 2002, *apud* d’Arede, 2019, p.41).

Uma segunda conceituação que Demo (2002) estabelece sobre a pesquisa também pode ser compreendida como descoberta e criação. Como descoberta, compreende-se a leitura da natureza com suas leis universais e com suas estruturas e funcionamento aplicados às ciências naturais. Enquanto as condições de criação estão no vasto campo de atuação das ciências sociais, analisando a pesquisa do ponto de vista histórico-estrutural, o objeto de possível construção dessa percepção é como um produto e propriamente criação também. “Pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo uma prioridade metódica como fonte principal de renovação científica” (Demo, 2002, p. 34, *apud* d’Arede, 2019, p.42).

Uma terceira e última conceituação dada pelo autor é a de pesquisa enquanto diálogo. Este diálogo se estabelece com a realidade, integrando as atividades de pesquisa ao próprio cotidiano. O autor estabelece que “diálogo é a fala contrária entre autores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem contribuir, somente quem é criativo sabe se sobrepor” (Demo, 2002, p. 34, 37, Demo, 2002, p. 34, *apud* d’Arede, 2019, p.42).

Compreendendo a pesquisa como uma ação comunicativa, é necessário analisar a pesquisa como um valor construído não apenas no seu sentido criativo, mas, sobretudo, quando se aprende através da elaboração própria de questões, assim, o pesquisador “aprende construindo” (Demo, 2002, p. 44). Quando a pesquisa dialoga com a própria realidade a qual está inserida, a pesquisa se reinterpreta como um princípio científico e educativo como condição de progresso social, de vida e da própria cidadania. (Demo, 2002 ,p.34 *apud* d’Arede, 2019, p.42).

A pesquisa possui um papel fundamental para Demo (2002), que conclui sua linha de raciocínio estabelecendo que, como formação cidadã, a educação funciona como construção científica do indivíduo. Conforme Demo (1996), a construção de um sujeito crítico que se emancipa e possui uma visão crítica da realidade é desenvolvida na pesquisa a partir de duas qualidades: a) qualidade política (princípio educativo) e b) qualidade formal (princípio científico). A qualidade formal se relaciona à competência do pesquisador em dominar a linguagem, metodologia e técnicas científicas para o desenvolvimento da pesquisa. No que tange à qualidade política, significa que o pesquisador precisa realizar reflexões teóricas que tenham como finalidade um diálogo com a prática social e a sua área de atuação dentro do campo científico que pertence, sempre buscando dar respostas a demandas sociais. (Demo, 2002,p.34 *apud* d’Arede, 2019, p.43).

O autor ainda elenca que a principal forma de se relacionar a pesquisa ao ensino é através do chamado currículo intensivo:

*O currículo intensivo opta pelo aprofundamento metodológico principalmente, sem descuidar dos conteúdos, centrando o trabalho do aluno na pesquisa e na elaboração própria. Diz-se intensivo, não porque pretenda encurtar os cursos a título de “curso intensivo”, mas, ao contrário, porque exige o saber pensar do começo até ao fim, o que tem como resultado normal alargar os cursos. Gira em torno do conceito e da prática da pesquisa como ambiente primordial da aprendizagem, no professor e no aluno. Aposta menos na aula, embora esta seja fenômeno normal e secundário. Busca a verticalização constante da aprendizagem, no sentido de realizar, para cada matéria, trajeto de pesquisa e elaboração própria, do que segue, igualmente, currículo menos pesado. Como regra, em cada semestre não deveriam ser assumidas mais que três ou quatro matérias, recomendando-se que, no início do curso, se coloque tempo necessário de teor propedêutico, destinado a exercitar o ambiente desejado de aprendizagem (um ou dois semestres). (Demo, 2005, p. 8, grifamos)*

O modelo atualmente vigente não se configura como um espaço pela pesquisa:

*Por currículo extensivo entendemos o currículo usual entre nós e que pode ser resumido à oferta extensa de aulas. O trajeto formativo é desdobrado em matérias, quantas forem tidas por necessárias, cujo domínio se diz imprescindível para o exercício profissional. Está por trás visão tipicamente*

*conteudista e que, por conta disso, inventa sempre número expressivo de professores, todos para darem aula de alguma coisa, muita coisa. Como de praxe, fala-se em “ver matéria”, traindo já de que se trata de vãos superficiais, monitorados por docentes que caracteristicamente também voam na superfície do conhecimento. A relação entre professor e aluno é estereotipada na separação clássica entre ensino e aprendizagem, cabendo o primeiro termo ao professor e o segundo ao aluno. Expedientes didáticos centrais são aula e prova. (Demo, 2005, p. 47, grifamos)*

Assim, para Demo (2005, p. 48), não se pretende construir um pesquisador profissional, mas sim um profissional pesquisador, alguém que pesquise como principal objeto da sua atividade profissional:

A própria característica desconstrutiva pós-moderna do conhecimento exige esta habilidade, passando para segundo plano o repasse de conteúdos, já que estes inevitavelmente envelhecem com extrema rapidez. Nunca será o caso descuidar de conteúdos, porque é impossível tornar-se profissional sem conteúdo. Mas, como o problema mais agudo profissional é a renovação permanente da competência profissional, a questão do método acaba sendo primordial. Diante de novos desafios, o que resolve o problema não é domínio de conteúdo, mas capacidade de reconstruir conhecimento com autonomia.

Dessa forma, a aplicação do currículo intensivo levaria a uma redução do número de professores, porque as necessidades educacionais de aprendizagem estariam relacionadas às orientações e direcionamentos. “Surge o papel correto de professor, não mais preso às aulas, geralmente apenas reprodutivas e que oferecem ao aluno o que ele poderia encontrar em qualquer canto, sobretudo na instrumentação eletrônica” (Demo, 2005, p. 48, *apud* d’Arede, 2019, p.44). Não faz parte necessariamente do currículo intensivo reduzir o mercado para professor, mas pode significar a oportunidade de melhor remuneração, certamente. Assim, se estabelece a correlação indispensável: o aluno somente aprende bem se o professor for o melhor exemplo. Este não poderá exigir do aluno o que ele mesmo não pratica.

No campo jurídico, seria de fundamental importância a discussão acerca da sempre mágica solução por reformas curriculares, que nunca lograram o êxito necessário, pois o caminho para uma melhoria do ensino deveria pressupor uma estrutura curricular mais enxuta onde o aluno deveria ser proposto a atividades que estimulassem sua autonomia e ao desenvolvimento de competências.

Além disso, é importante repensar, na educação jurídica, a proposição da qualidade formal e política, a qual é de suma importância para pensar uma formação jurídica que agregue desenvolvimento de competências de técnicas de pesquisa, mas também alicerçada a uma visão humanista de retorno social das investigações científicas.

### 3.2 DA INTERSEÇÃO CONCEITUAL ENTRE PESQUISA CIENTÍFICA NA ÁREA JURÍDICA

Ghirardi (2012), em sua obra “O instante do encontro”, em tecelagem sobre as visões de ciência e a experiência moderna, ilustra a descrição com uma obra fílmica (*The Paper Case*) onde um impiedoso professor universitário humilha os alunos despreparados para os debates produzidos em sala de aula, justamente pela construção e reprodução do conhecimento científico moderno.

Para o autor, o conhecimento científico moderno se estabelece a partir das seguintes características:

1. Objetivo: ou seja, não se altera segundo valores e crenças, eles derivam de fatos e não submetem a volitividade humana.
2. Neutro: o conhecimento científico é neutro pois independe de moralidade ou ética.
3. Universal – é o mesmo para todos os seres humanos.
4. Abstrato – busca teorias gerais para as explicações científicas.
5. Procedimental – é um procedimento pois reflete as leis universais não podendo ser costurado ao bel prazer humano.
6. eficiente – os eventos da natureza são perfeitos. (Ghirardi, 2012, p. 30)

Essa visão clássica enseja a missão do professor como sustentáculo de transmissão do conhecimento e o aluno como mero receptáculo deste, logo não ocorrendo muitas trocas e, sim, apenas um fluxo vertical de produção do conhecimento (Ghirardi, 2012). Essa visão clássica e mais conservadora de educação ainda é muito aplicada por reprodução na docência jurídica, onde ocorre uma reprodução desse paradigma para diversas áreas jurídicas, exemplificada pelas aulas expositivas, palestras, avaliações escritas, de forma objetiva e supostamente neutra e universal, partindo ainda de um ideal de neutralidade e igualdade entre os alunos.

A discussão ainda reproduz também um paradigma ou um senso comum teórico, nos dizeres de Warat (1982), ainda acatado por parte da comunidade acadêmica jurídica, de enxergar o campo do direito com um fenômeno e experiência que abarcaria a visão de um suposto “homem médio”. Logo, a construção da formação jurídica deveria ser objetiva, universal, neutra, abstrata e procedimental, conforme Ghirardi (2023), desconhecendo o direito à diferença, às diversidades, à questão racial, à questão de gênero, à questão do capacitismo, dentre outras, que são levadas à luz na chamada experiência pós-moderna.

Passando então para uma experiência pós-moderna, que é baseada numa ideia de que os indivíduos, culturas e crenças, por apresentarem natureza diversa e diferente uma das outras, constroem o campo de conhecimento necessário. Logo, os modelos totalizantes da ciência começam a não dar mais respostas objetivas para questões que são subjetivas e envolvem a compreensão e o direito à diferença entre os sujeitos de direitos (Ghirardi, 2012).

Assim, segundo o autor, o conhecimento científico pós-moderno apresenta a seguinte configuração de características e dimensões.

*Subjetiva:* circunstâncias individuais do observador (físicas, psicológicas e morais) impactam inevitavelmente nas formas que ele percebe e descreve os fenômenos. Isto impugna a pretensão de objetivada moderna, isto é, a tese de que seja possível estabelecer um distanciamento absoluto entre o sujeito que observa e o objeto observado.

*Cultural:* as formas de perceber o mundo se alternam segundo a matriz cultural que as articula, isto é, segundo valores, crenças e instituições das diferentes sociedades e grupos, as verdades científicas são, assim, inevitavelmente marcadas pelas condições culturais a partir das quais e para as quais emergem e não derivam cristalinamente das características intrínsecas do objeto.

*Político-moral:* como o conhecimento científico reflete o sistema de crenças daquele que postula, ele se reveste, inevitavelmente, de um caráter político e moral, em sentido amplo. As próprias premissas que estruturam o pensamento, as hipóteses e perguntas que orientam a observação, já trazem em si pressupostos e constantes culturais que dirigirão o olhar e orientarão os resultados para um lado e para outro, para um valor ou para outro;

*Localizada:* as construções teóricas elaboradas em um contexto específico não se traduzem imediata e necessariamente a todos os seres humanos, mas tem os limites historicamente determinados da cultura e das crenças que lhe servem de fundamento. Sua verdade é antes consensual (em sentido amplo) que objetiva. (Ghirardi, 2012, p. 38)

Utilizando outro exemplo para descrever o novo campo científico pós-moderno, Ghirardi (2012) cita como exemplificação o personagem do professor John Keating do filme “A Sociedade dos Poetas Mortos”, onde o docente estimula os alunos com suas subjetividades e singularidades por meio de suas experiências concretas e espontâneas.

Ghirardi (2012) conclui dizendo que os dois modelos citados de ciência, moderna e pós-moderna, representada respectivamente pelos professores Kingsfield e Keating, representam ideias simplificadas dos modelos científicos e funcionam como uma grande analogia sobre a incompletude dos dois sistemas.

Logo, importa ressaltar que essa discussão acerca de onde o campo jurídico se situa atualmente, entre as concepções clássicas de ciência *versus* as concepções pós-modernas de ciência, gera uma tensão no campo da formação jurídica pela pesquisa científica, o que acaba por prejudicar os discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Por essas razões, Adeodato (2013, p. 565) alega que nunca houve difusão da pesquisa jurídica dentro da formação jurídica, o que leva a práticas de ensino jurídicas afastadas de um ideal de pesquisa mais coeso neste campo:

A primeira é que nunca houve difusão da pesquisa no Brasil, e portanto, educação jurídica; a segunda é que nem o ensino, que é a parte mais simples dessa educação, jamais foi eficientemente conduzido pelas Escolas de Direito,

em terceiro lugar, esse mesmo ensino deficitário está cada vez com menos qualidade.

Assim, a pesquisa jurídica desenvolvida no país, enfrenta certo atraso em relação às demais áreas do conhecimento das ciências humanas, contando com investimentos governamentais irrisórios, nada obstante ser o direito um dos cursos superiores mais importantes e procurados pelos egressos do segundo grau no país.

Este fenômeno deve-se a diversos fatores, tais como a profissionalização (e mesmo proletarização) da profissão, mercantilismo nos cursos jurídicos privados, omissão do Estado e da sociedade, sem falar nas duradouras consequências do esvaziamento qualitativo do corpo docente jurídico, levado a efeito pelo governo militar que se estendeu desde 1964. (Adeodato, 2013, p. 566)

Logo, para início de discussão, observando fins metodológicos, adotamos a concepção metodológica de pesquisa de Dias e Gustin (2013). A autora elenca que a opção metodológica jurídica está cercada de pelo menos três pressupostos: a) primeiro, a realidade jurídica está correlacionada com a economia, ética, política e ideológica, logo o fenômeno metodológico jurídico perpassa os campos sociais e culturais aos quais está inserido. O segundo elemento está em conduzir a crítica de institutos já positivados tendo em vista a necessidade de revisão e demandas sociais inerentes a ele. E, por fim, a escolha metodológica se estabelece como o pressuposto de uma compreensão político-ideológica da realidade. (Dias; Gustin, 2013).

Compreendemos aqui, conforme já delineado por Dias e Gustin (2013, p. 10), que “a pesquisa em sentido jurídico, deve ter correlação com o processo de ensino jurídico de forma natural e com constância, permeando todo o processo de aprendizado, e não apenas no desenvolvimento da monografia de final de curso”.

Essa necessidade deve estar contida na própria estrutura curricular das faculdades de direito, com vistas à reformulação do conteúdo com atividades de múltiplas dimensões. Assim, conforme perpassa a autora, a ideia para esta reformulação urge a necessidade de um eixo estruturante que perpassasse todas as disciplinas desenvolvendo a competência de formação pela pesquisa nas diversas disciplinas ofertadas nas grades curriculares dos cursos jurídicos (Dias; Gustin, 2013).

Ghirardi (2012) atesta, ainda, uma verdade incontestável, pois há um sentimento na educação jurídica de que direito deve ser aprendido com a prática, onde o sujeito a partir do confronto com demandas do mundo real seja capaz de ser confrontado suas características individuais e as demandas do mundo real, bem como de se desenvolver sem que haja ensino prévio, formal e abstrato dos termos envolvidos.

O cerne do processo de aprendizagem na educação jurídica não está na teoria ou na doutrina, nem na prática cotidiana que pode levar à repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está em como o aluno articula esses dois termos, na forma como cada um ajusta e desafia um ao outro (Ghirardi, 2012).

Assim, a capacidade de articulação do(a) aluno(a) não se encontra nos estudos de doutrina jurídica ou nos estudos de casos e sim na faculdade do sujeito, que experimenta e pensa conjuntamente desenvolvendo habilidades de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido, pois, para existir, essa capacidade precisa ser estimulada.

### 3.4 UNIVERSIDADE NOVA

Passando para uma das concepções atuais de universidade, Santos e Almeida Filho (2004) descrevem que uma das diretrizes que devem guiar o novo modelo de universidade passa pela necessidade do pilar de pesquisa-ação. Este modelo de pesquisa pode ser conceituado como sendo um modelo de definição e execução de pesquisas de forma participativa e integrada a comunidades e organizações populares que podem se beneficiar com os resultados da pesquisa (Santos; Almeida Filho, 2004).

Os autores ressaltam uma crítica em relação ao modelo. Assim, eles observam que este modelo está muito mais relacionado a uma tradição latino-americana crítica das décadas de 60 e 70, do que existe hoje, além de ser uma proposta plural para todos os tipos de ciência. A sua crise deve-se ao próprio movimento da globalização e a transnacionalização de modelo de educação superior que transforma o ideário de Universidade a serviço do capitalismo global. Logo, é importante destacar a necessidade de se firmar uma posição que marque socialmente a utilidade social de modelo universitário. (Santos; Almeida Filho, 2004)

Santos (2008), em sua obra “Um discurso sobre as ciências”, analisa a ideia de um paradigma dominante em relação às ciências, que foi cunhado ainda no século XVI e estava voltado para a ideia das ciências naturais baseadas em um modelo de racionalidade científica e colonialista, onde as chamadas humanidades estavam em um mesmo patamar, abaixo das Ciências Naturais. Assim, o autor elenca que o discurso da nova racionalidade científica, como modelo global, se configura como totalitário, na razão de que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Assim, para Boaventura de Sousa Santos (2008), existiu uma crise desse paradigma clássico de ciência, onde quatro eventos teóricos contribuíram para a crise: a) a teoria da

relatividade de Einstein, ao romper com a concepção de tempo e espaço proposta por Newton, demonstrando que a simultaneidade de eventos distantes só pode ser definida e não verificada; b) a mecânica quântica, ao relativizar as leis propostas por Newton e estabelecer a interferência do observador no objeto observado; c) o questionamento do rigor científico da matemática, conquanto, por exemplo, é possível formulações irresolvíveis; d) e os avanços científicos nas áreas da microfísica, química e biologia, no final do século XX, denotando a ampliação de conhecimentos interdisciplinares. (Santos, 2008, p.40-50)

Desse quadro, surgiram paradigmas emergentes. O primeiro paradigma anunciado destas constatações pelo autor é a de que todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social, afirmando que não há mais sentido em continuar a dicotomia entre ciências naturais x ciências sociais, pois “Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (Santos, 2008, p. 61). O segundo paradigma elencado é o de que todo conhecimento local é total, qual tem como horizonte a totalidade universal, mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhe a sua exemplaridade e, por essa via, transforma-os em pensamento total ilustrado (Santos, 2008, p. 73-74). O terceiro paradigma emergente é que todo conhecimento é autoconhecimento entendido assim que a relação entre sujeito x objeto, não é imutável, pois o pesquisador se afeta com suas pré-compreensões, juízos de valor e da comunidade científica, logo afetando e determinando o caminho da investigação (Santos, 2008, p.80). O quarto e último paradigma emergente é que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum . No âmbito da Ciência moderna é atribuído ao senso comum as características de ser “superficial, ilusório e falso” e “com isso, a discussão sobre essa forma de conhecimento é imediata e totalmente discriminada”, devendo ser reconhecido o primado da subjetividade e da sabedoria de vida (Santos, 2008, p. 88).

Esse projeto proposto por Santos (2008) coaduna com a concepção de ciência pós-moderna, no qual há um retorno ao valor presente no senso comum, com interações entre as próprias ciências e a sociedade, o que leva ao fato de que as ações do ser humano sejam orientadas e que um sentido à vida seja dado – “saber viver” -, até ao ponto em que a causa e a intenção coincidam (ciência e senso comum).

Duarte e Cruzes (2012) contribuem com a interseção com o fenômeno jurídico, onde o paradigma emergente vai orientar a metodologia da pesquisa em direito. Com isso, a dogmática não será suficiente para a construção do conhecimento jurídico, haja vista que o racionalismo

científico moderno, o positivismo e o determinismo não serão satisfatórios, como fundamentação do conhecimento, aos anseios da comunidade.

A pesquisa então pode ser concebida como uma continuação natural do ensino. Dotada de metodologia, a pesquisa busca soluções, novidades e, acima de tudo, pretende dar respostas. Estabelece-se, também, como uma diretriz de explicação racional do mundo e das coisas, pois significa “participar de um universo qualitativo e constantemente transformado e quantitativamente enriquecido pelos novos conhecimentos que se vão somando ao longo desse processo” (Sleutjes, 1999, p. 106). Ou seja, é da própria essência da universidade – e, acrescenta-se, da ciência como forma de construção do conhecimento – que existe a pesquisa. Indo além na crítica ao paradigma dominante, Santos (2004) propõe um paradigma (emergente) para que o modelo de universidade do século XXI tenha como pilar a ideia de “pesquisa-ação”. O conceito se liga à ideia de um mecanismo de pesquisa participativa, envolvendo comunidades e organizações, conectando, assim, os interesses científicos e sociais em um mesmo liame comunicativo de resposta social à construção acadêmica para que seja possível chegar à denominada “*ecologia dos saberes*”<sup>8</sup>. (d’Arede, Huoya, Maranhão, 2019, p.92).

Assim, por meio da ecologia dos saberes, os conhecimentos sociais e culturais se condensariam nos científicos, formando uma nova base epistêmica de difusão do conhecimento. No entanto, tal objetivo ainda se encontra no âmbito da utopia, considerando que a pesquisa jurídica ainda se encontra em um nível ainda embrionário ao que tange as possibilidades de metodologia. (d’Arede, Huoya, Maranhão, 2019, p.92).

### 3.5 A CRÍTICA DA PESQUISA JURÍDICA NO BRASIL

A partir da questão “quais as disfunções científicas na pesquisa brasileira acadêmica em Direito?”, trazida por Rodrigues e Grubba (2023) acerca do universo de críticas no entorno da problemática da pesquisa científica no campo jurídico brasileiro, podemos dizer que existem pelo menos três críticas nacionais bastante citadas em periódicos científicos acerca da problemática do desenvolvimento da pesquisa científica no campo jurídico brasileiro.

Inicialmente, Marcos Nobre (2009, p. 4), no artigo “Apontamentos da pesquisa em direito no Brasil”, busca como problema de pesquisa do seu trabalho, o “porque o direito como

---

<sup>8</sup> “A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm” (Carneiro; Krefta; Folgado, 2014, p. 332).

disciplina acadêmica não tenha conseguido acompanhar o vertiginoso crescimento qualitativo da pesquisa científica em ciências humanas no Brasil nos últimos 30 anos?”.

Partindo dessa premissa, o autor estipula duas proposições de hipóteses: a primeira é de que a pesquisa, em geral, na área das ciências humanas alcançou um patamar expressivo com outros países, devido ao impulsionamento de um sistema de pós-graduação no país, e o direito não (Nobre, 2009). A segunda hipótese seria relacionada ao “relativo atraso” da pesquisa em direito no Brasil. Pensada essa problematização, surge a seguinte hipótese: “*é a de que esse relativo atraso se deveu sobretudo a uma combinação de dois fatores fundamentais: o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas e uma peculiar confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica*” (Nobre, 2009, p. 4, grifamos).

Dessa forma, além de uma relação precária com outras disciplinas do ponto de vista “interdisciplinar”, ocorreria um mal-estar no que diz respeito as possíveis conceituações do objeto da ciência no campo jurídico e suas discussões sobre a cientificidade do direito. (d’Arede, 2019, p. 34)

Nobre demonstra que o isolamento do direito dentro do tempo histórico da escrita do ensaio em relação a outras disciplinas das ciências humanas, o autor propõe que há dois elementos principais: o primeiro é o chamado “princípio da antiguidade”, onde em solo pátrio o Direito é a disciplina universitária mais antiga, bem como a mais relacionada ao exercício do poder político e na sua posição de “ciência rainha”. E, em segundo lugar, está a análise do modelo universitário implantado no bojo do nacional-desenvolvimentismo com marcadas referências anti-bacharalescas, enfrentando, assim, os principais problemas do estudo do direito até então: falta de rigor científico, ecletismo teórico e uma inadmissível falta de independência em relação à moral-principal, marca distintiva da ciência moderna (Nobre, 2009, *apud* d’Arede, 2019, p.44-35).

Essa dicotomia começa a se transformar em 1990, quando historiadores, cientistas sociais, filósofos e economistas passam a se interessar mais diretamente por questões jurídicas. Para além de um crescente interesse mundial pelo direito, Nobre (2009, p. 5) destaca que dois elementos contribuíram com essa mudança: a) na consolidação mesma do sistema universitário de pesquisa (que, portanto, não tem mais motivo para temer a “contaminação” pelo bacharelismo) e nos profundos efeitos sociais da Constituição Federal de 1988 (cuja efetivação resultou em acentuada “juridicização” das relações sociais — sem discutir aqui mais amplamente esse conceito —, além de a Carta ter se tornado ela mesma referência central no debate político). (Nobre, 2009, p.5).

Porém, na atualidade, tanto juristas veem as ciências sociais como um mero complemento dos seus estudos, como os cientistas sociais veem os estudos em direito com ausência de cuidados metodológicos e científicos necessários em suas pesquisas.

O autor, dessa forma, afirma que um ensino jurídico voltado à transmissão de resultados da prática profissional de advogados, juízes, promotores e procuradores e não à cultura de pesquisa científica, leva a um profissional com dificuldades em relacionar a sua prática profissional à elaboração técnica, que vigora bastante na produção acadêmica jurídica do direito (Nobre, 2009, p. 7 *apud* d'Arede, 2019, p.37).

Ao observar o mercado de trabalho dos profissionais em direito, Nobre (2009) avalia que há uma confusão acerca da perspectiva do mercado de trabalho em direito, pois, inicialmente, falava-se que as Faculdades de Direito não preparariam para o mercado. Na visão de Nobre (2009), o parâmetro a ser balizado, são as práticas dos cursos superiores do país, e que haveria deficiência na formação desses profissionais que chegariam bem-postos ao mercado. Ocorre que o problema, segundo o autor, seria a baixa exigência do mercado brasileiro de ensino superior no direito. Analisando a abertura econômica do Brasil na década de 90, que influenciou o boom de novos cursos jurídicos estabeleceu novos parâmetros de qualidade, principalmente em relação às chamadas pós-graduações. Assim, Nobre (2009, p. 9) descreve:

Se, como me parece, as escolas de direito têm tido um papel decisivo na determinação do nível de exigência do mercado nacional de trabalho em direito, também têm constituído um mercado de trabalho em geral pouco exigente, justamente porque fazem dos cursos de direito um amálgama de prática, teoria e ensino jurídicos. Tal modelo de curso de direito mostra-se manifestamente insatisfatório quando a abertura econômica iniciada há mais de dez anos impõe progressivamente mudanças decisivas no próprio mercado de trabalho em direito no Brasil.

O autor então desenvolve sua principal tese, que adotamos como um dos nossos pontos de partida: o modelo de parecer causa este problema da pesquisa no direito, pois existe uma distorção entre a cultura do parecer e a pesquisa científica no campo jurídico. Ou seja, a formação prática do bacharel, que se acostuma a raciocinar de forma indutiva, utilizando uma argumentação própria da petição e voltada ao convencimento do juízo, faz com que haja dificuldade de compreensão do raciocínio científico e sua metodologia ao, por exemplo, escrever um artigo acadêmico ou a lidar com outras ferramentas necessárias ao desenvolvimento e linguagem científica. Assim, o parecer conjuga o material doutrinário e jurisprudencial e os artigos enumerados com a finalidade de buscar reforçar a tese a ser defendida, não organizando e coletando todo o material disponível sobre a temática investigada. Dessa forma, percebe-se, um padrão racional e inteligível para então concluir com a formulação

de uma tese a ser defendida e não com um padrão objetivo como deveria derivar do raciocínio jurídico. (Nobre, 2009 *apud* d’Arede, 2019, p.38)

Dizer que o parecer desempenha o papel de modelo e que, como tal, é fator decisivo na produção do amálgama de prática, teoria e ensino jurídicos significa dizer que o parecer não é tomado aqui meramente como uma peça jurídica, mas como uma forma-padrão de argumentação que hoje passa quase que por sinônimo de produção acadêmica em direito, estando na base, acredito, da grande maioria dos trabalhos universitários nessa área. E creio que o modelo do parecer, essa forma-padrão de argumentação, goza desse papel de destaque justamente porque, se parece se distanciar da atividade mais imediata da produção advocatícia, na verdade apenas a reforça. (Nobre, 2009, p. 11)

Então, tendo em vista as ideias já tratadas, torna-se necessário romper e repensar essa “forma padrão de argumentação”, pois o parecerista não se comporta como pesquisador, pois é detentor de opiniões relevantes derivados de uma relação contratual e, portanto, relacionada a interesses e sem liberdade metodológica.

Importa ressaltar aqui a importante e ainda atualíssima contribuição teórica do Luis Alberto Warat (1982, p. 31), na criação da categoria de “senso comum teórico dos juristas” definido pelo autor como “um conjunto de crenças sobre o legislador, o intérprete do Direito, o ordenamento jurídico, a ciência jurídica e o aplicador do Direito, as quais precisam ser reveladas, já que estão relacionadas com o ensino jurídico existente”. De acordo com o autor:

Os juristas de profissão sempre se encontram “condicionados”, em suas práticas cotidianas, por representações cotidianas, por um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas, epreceitos valorativos e teóricos, que governam seus atos, suas decisões, e suas atividades. A esse conjunto dou o nome de “sentido comum teórico dos juristas lembrando que ele funciona como um arsenal ideológico para a prática cotidiana do direito. Em outras palavras, trata-se de um complexo de saberes éticos vividos como diretrizes – ou seja, como pautas que disciplinam o trabalho profissional dos juristas, regulando sua atividade advocatícia, judicial e teórica.

(...)

representando um complexo de saberes acumulados: juntando representações funcionais provenientes de conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares, que os juristas aceitam em suas atividades diárias.

(Warat, 1982, p. 31, 39)

Estes discursos são produzidos e reproduzidos por juristas em instituições públicas e privadas, como “parlamentos, os tribunais, as escolas de direito, as associações profissionais e a administração pública” (Warat, 1982, p. 39).

Fragale Filho e Veronese (2017) buscam refutar uma perspectiva de que “um amontoado de jurisprudência ou de doutrina possa ser qualificado como derivado de pesquisa científica se

não contiver uma clara e debatida teoria da interpretação das fontes jurídicas” (Fragale Filho; Veronese, 2017, p. 212). Assim, os autores desenvolvem uma argumentação acerca das duas vertentes da pesquisa jurídica (pesquisa dogmática e filosófica em direito e a pesquisa empírica) e uma “não pesquisa” (Fragale Filho; Veronese, 2017).

A definição de “não pesquisa” seria a utilização de doutrina e jurisprudência somente como uma fonte de pesquisa científica:

alguns juristas enveredam pela conjugação eclética de referências de outras áreas, sem suporte teórico específico da área de direito, tão somente para engordar artigos, teses e dissertações. Neste processo de avolumar o trabalho pode surgir o nefasto ‘capítulo histórico’ ou o deslocado ‘capítulo sociológico’ em meio a uma tese que melhor ficaria se ficasse restrita ao enfoque jurídico, no sentido estrito [...]. (Fragale Filho; Veronese, 2017, p. 213)

Logo, conforme elencam Rodrigues (2005) e Fragale Filho e Veronese (2017), a ausência da busca de uma cientificidade no direito estaria relacionada a uma produção consolidada de forma pragmática com ausência de uma teoria, ocorrendo também a confusão entre prática profissional e pesquisa científica.

Analisando a realidade americana, os autores citam que o dilema relatado acima acerca da escolha da formação profissional x formação acadêmica foi um objeto de escolha em terras americanas (Fragale Filho; Veronese, 2017). Em um passado recente, as faculdades de direito nos Estados Unidos eram marcadas por práticas acadêmicas ruins (decorso de prazo, ausência de exames regulares, professores práticos e etc.), cujo cenário começou a se transformar apenas após a guerra de secessão, onde foi implantado um novo modelo em Harvard (Lapiana, 1994 *apud* Fragale Filho; Veronese, 2017)

Uma principal mudança radical no ensino jurídico norte-americano foi o estudo de caso como principal recurso didático. Além disso, fortes políticas relacionadas à produção científica, à construção de quadros docentes de professores em tempo integral e às transformações das Faculdades de Direito com produção de pesquisas e seriedade no processo avaliativo dos discentes. (Fragale Filho; Veronese, 2004)

Outro ponto de destaque formulado pelos autores é:

Afora as questões mais subjetivas, porém importantes, como uma metodologia mais apurada, a lição que deve ser extraída do modelo norte-americano é a similaridade das condições objetivas para os estudos nas diversas áreas, mesmo que de formação profissional. Assim, a lição de Harvard, em direção a um modelo científico, é que um departamento de estudos de Direito deve ter mais similaridades com um departamento de Engenharia ou Física do que com um escritório de advocacia ou um tribunal. (Fragale Filho; Veronese, 2004, p. 14)

Em outra obra, Veronese (2017), em publicação de verbete sobre pesquisa jurídica na Enciclopédia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), indica que o tema de pesquisa em direito requer uma análise entre “o conceito de conhecimento jurídico e de sua relação com o conceito de ciência – em geral – e de ciências sociais – especificamente”. Logo, para entender as “ferramentas” de entendimento da produção do conhecimento relacionado ao direito é preliminar a compreensão do “produto”, designado como conhecimento jurídico.

Contemporaneamente, é certo que a formação jurídica, em sentido profissional e acadêmico, se apresenta – de forma quase universal – como uma preparação realizada nas universidades ou nos cursos superiores. Ainda, segundo o autor, existem vários modelos diferentes de formação de juristas. Não obstante, a quase totalidade dos países acabou por firmar modelos de formação com caráter universitário. (Veronese, 2017)

Porém, Veronese (2017) evidencia que a emergência de um conceito mais amplo de formação relacionado ao conhecimento científico e à inserção de vastas áreas da produção de saberes e práticas como atribuição das universidades, possui a vantagem de transformar essas instituições em repositórios privilegiados de informação, bem como lhes atribui uma função central na evolução do conhecimento da humanidade. Todavia, a ampliação das funções universitárias – e do conhecimento científico – para a totalidade da experiência humana faz emergir riscos para essas instituições, bem como para a produção social do próprio conhecimento.

É claro que o aparecimento de entidades associativas especializadas, como a Rede de Pesquisa Empírica em Direito (REED) auxilia tal expansão, em especial se conjugada com o aparecimento de fontes alternativas de fomento à pesquisa, como apontam Horta, Almeida e Chilvarquer (2014). Aliás, parecem evidentes os avanços nos campos da Sociologia do Direito, da História do Direito e da Economia Aplicada ao Direito, uma vez que as três subáreas indicadas possuem associações setoriais de congregação de pesquisadores, quais sejam, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (ABRASD), o Instituto Brasileiro de História do Direito (IBHD) e a Associação Brasileira de Direito e Economia (ABDE).

Não obstante, esses avanços ainda carecem de uma maior institucionalização no âmbito das unidades produtivas centrais do conhecimento jurídico que são as universidades. Nelas, é que deve haver a maior incorporação de docentes habilitados à pesquisa, para que haja efetiva, sustentável e densa a modificação do quadro. Assim, o que se propõe segundo os autores é que não será o aumento dos estudos tradicionais em direito que irá solucionar o problema da pesquisa em direito (Fragale Filho; Veronese, 2017). Em verdade, será o incremento de

incorporação e de diálogo de pesquisadores de outras áreas, sejam eles originalmente juristas, ou não, assim como o incentivo à utilização de acervos teóricos, métodos e técnicas que são consagrados nas demais áreas de humanidades (Veronese, 2017). Esse diagnóstico parece ser convergente com o produzido por Rodriguez (2008, p. 21):

No entanto, mesmo no campo da teoria, especialmente entre juristas que lidam com dogmática jurídica, este quadro não se confirma. O formalismo permanece nas formulações teóricas, a despeito das distinções feitas acima. A que deve este fenômeno? Minha hipótese aqui é a seguinte: no Brasil, diante da confusão entre pesquisadores de Direito e operadores do Direito e da prevalência da lógica do parecer como padrão do trabalho acadêmico, a pesquisa em Direito tende a sofrer de maneira mais aguda as pressões da prática profissional. Como as atividades de pesquisador e operador do Direito confundem-se, muitas vezes, nas mesmas pessoas, abrir mão do formalismo para os pesquisadores torna-se mais difícil.

Logo, o fenômeno da baixa institucionalização da pesquisa científica no campo jurídico está relacionado com duas perspectivas. A primeira é considerar a baixa institucionalização da pesquisa científica no direito em relação a outras ciências sociais. A outra análise seria que a produção científica no campo jurídico possui uma diferença epistemológica radical comparada também a outras áreas.

Fachin (2001, p. 133) elenca que a descentralização da oferta de programas de pós-graduação em prol de atender o Norte e o Nordeste, bem como a sugestão de utilização de critérios diferenciados de avaliação para localidades desatendidas revelam que a proposta mais substantiva do coordenador da área tratava da necessidade de formar os pesquisadores com uma base teórica mais sólida, para permitir uma: “[...] formação interdisciplinar de professores e pesquisadores – objetivo de relevo, almejado pela área, com destaque na interseção com a área de teoria e filosofia do Direito’.

De outro lado, discutindo uma ciência do Direito repensada com viés empírico, é necessária a compreensão do critério de falseabilidade, enquanto critério de demarcação entre conhecimento científico e não-científico. Popper (1974, p. 49) se refere à suscetibilidade das teorias, enunciados e hipóteses ao teste intersubjetivo, uma vez que “não podem existir enunciados definitivos em ciência – não pode haver, em Ciência, enunciado insuscetível de teste e, conseqüentemente, enunciado que não admita, em princípio, refutação pelo falseamento de alguma das conclusões que dele possam ser deduzidas”.

Para que se possa pensar efetivamente em uma ciência do direito como ciência social aplicada, é necessário acreditar na razão e na possibilidade da construção de conhecimento objetivo através da crítica intersubjetiva, abandonando definitivamente as trincheiras

ideológicas e subjetivistas que mantém nossos(as) pesquisadores(as) ilhados(as) e prejudicados(as) no desenvolvimento de uma pesquisa jurídica mais robusta.

### 3.6 A PROPOSTA DE RODRIGUES E GRUBBA PARA A PESQUISA JURÍDICO-EMPÍRICA

A proposta de Rodrigues e Grubba (2023) repete, no campo científico, a mesma estrutura da pesquisa técnico-profissional, qual seja, a de buscar informações e construir argumentos para comprovar a hipótese apresentada, omitindo ou ignorando os argumentos ou informações que podem refutá-la. Em outras palavras, a pesquisa que se propõe científica na área do Direito também é parecerista e sempre busca a comprovação da hipótese proposta inicialmente naquela investigação.

Para os autores, o direito carece de disfunção histórica em relação a produção do conhecimento, apresentando a mesma estrutura da pesquisa técnico-profissional, aquela onde se procura informações para a construção de argumentos visando embasar a(s) hipóteses já construídas, omitindo ou ignorando que pode servir de refutação. (Rodrigues e Grubba, 2023).

Essa realidade se agrava ainda mais quando se confunde a pesquisa científica, na área de Direito, com a simples leitura e compilação de obras acadêmicas, manuais escolares e a coletânea, muitas vezes sem critérios, de legislação e de jurisprudências nacionais e internacionais, com o objetivo de justificar uma posição previamente escolhida. (Rodrigues e Grubba, 2023).

Os autores assim, propõem através do questionamento de como deve operar a base empírica no direito, através de uma crença na construção do conhecimento científico com uso da crítica intersubjetiva, operando contra um discurso jurídico que se baseia apenas em teoria ou modelo (Rodrigues e Grubba, 2023).

### 3.6 PARADIGMA DOMINANTE, PARADIGMA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS ATRAVÉS DA PESQUISA

A discussão acerca de paradigmas da ciência em relação ao campo da pesquisa científica pode ser analisada sob o olhar da obra de Thomas Kuhn, que estabelece o importante conceito de paradigma: “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que,

durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1978, p. 13, *apud* d’Arede, 2019, p.48).

Assim, por muito tempo, a discussão reflexiva acerca do acúmulo do saber científico perpassava uma ideia de evolução, como pensava Popper (1972 *apud* Kuhn, 2000, p. 13) Kuhn, propõe então que a ciência é construída através da ideia de um consenso operado por rupturas. Este consenso é taxado pela comunidade científica, que determina a validade e aceitação de teorias, o que é sempre sujeito a rediscussão e mudança. (Kuhn, 1978, p. 13, *apud* d’Arede, 2019, p.48-49)

Ocorre que o paradigma dominante do Direito está relacionado ao apego à dogmática formal, fechando o campo de interpretação jurídica à própria norma, dissociando, assim, toda a complexidade dos fenômenos sociais.(d’Arede, 2019, p.49).

Logo, é possível perceber que o paradigma do direito enquanto ciência voltada à prática e ao mundo da deontologia e da análise do “dever-ser” ao menos deve adotar um novo paradigma em sua formulação enquanto área do conhecimento humano, dando o devido privilégio à pesquisa como mecanismo de *autopoiesis* e buscando a problematização científica proposta pela discussão e busca de problemas e hipóteses, bem como a necessária reflexão sobre qual seria seu objeto. (d’Arede, 2019, p.49)

Conforme Rodrigues e Grubba (2023) elencam, Laudan (2011 *apud* Rodrigues; Grubba, 2023) introduz no debate epistemológico a ideia de tradição de pesquisa, em substituição às ideias de paradigma (Kuhn, 2000) e de projeto de pesquisa (Lakatos; Marconi, 1992), que considera não traduzirem adequadamente o que ocorre no mundo da ciência.

Laudan (2011 *apud* Rodrigues; Grubba, 2023) compreende que toda área do conhecimento – seja ou não científica – possui tradições de pesquisa que se apresentam ao longo de sua história. Segundo ele, as tradições de pesquisa possuem sempre muitos traços em comum:

1. Têm muitas teorias específicas que a exemplificam e parcialmente a constituem – algumas contemporâneas, algumas sucessoras temporais de outras mais antigas.
2. Apresentam vínculos metafísicos e metodológicos que, em seu conjunto, a individualizam e a distinguem de outras.
3. Ao contrário das teorias específicas, passam por formulações diferentes e detalhadas (e não raro contraditórias) e, em geral, têm uma longa História que se estende por um significativo período de tempo. (Em contrapartida, as teorias frequentemente têm vida breve). (Laudan, 2011, p. 112 *apud* Rodrigues; Grubba, 2023, p. 115).

Para Laudan (2011 *apud* Rodrigues; Grubba, 2023), são as tradições de pesquisa que fornecem o conjunto de diretrizes que permitem o desenvolvimento de teorias específicas. Em

geral, elas também especificam os modos de proceder que se constituem nos legítimos métodos de investigação a serem utilizados pelo(a) pesquisador(a) que operar no âmbito de cada uma delas. Dessa forma, uma tradição de pesquisa é um “conjunto de suposições acerca dos tipos básicos de entidades presentes no mundo, acerca do modo como essas entidades interagem, acerca dos métodos adequados para construir e testar teorias sobre essas entidades” (Laudan, 2011, p. 138 apud Rodrigues; Grubba, 2023, p. 115).

Conclui-se que o que se espera da pesquisa na atualidade é que ela seja objeto problematizador do conteúdo do ensino. Ainda, se espera que ela contribua para que o bacharel desenvolva uma visão crítica e inovadora no campo jurídico, buscando na universidade algo além do diploma de bacharel ou de um “produtivismo” acadêmico que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade da produção de conteúdo (Demo, 2002). Através da constante reformulação de questões, buscando respostas às práticas sociais e desenvolvendo a cidadania, o graduando e futuro “operador” (sic) jurídico deve ser capaz de realizar o mais significativo dos pilares do tripé universitário: a construção do pensamento, inovação e da oxigenação das ideias pela atividade de pesquisa (d’Arede, Maranhão, Huoya, 2019).

### 3.7 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA: O PROJETO *TUNING*

Após esses aportes estabelecidos neste capítulo com a literatura acerca do problema da formação científica do bacharelado em direito e na pós-graduação, iremos agora apresentar uma importante experiência realizada em prol de uma melhor formação científica aos alunos que foi o projeto *Tuning*.

O Projeto *Tuning* foi um projeto de transformações na educação superior, que inicialmente foi adotado apenas em âmbito europeu, como consequência do processo de Bolonha. Em sua segunda fase passou a integrar também universidades latino-americanas, naquilo que se denominou Projeto *Tuning* na América Latina (2006-2015). O escopo do projeto, tanto no cenário europeu como latino-americano, é a adoção das denominadas competências como base dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Com a implementação de políticas públicas para o ensino superior europeu, foram inspiradas para as experiências educacionais como a realizada pelo Projeto *Tuning* na América Latina (2006-2015).

En el documento de la Universidad de Deusto titulado Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje (2006), se define la

competencia como «el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores». Este concepto queda gráficamente expresado en la figura (Universidad de Deusto, 2006).

Segundo documento de orientação para elaboração de programas e guias de aprendizagem da Universidade de Deusto. A competência é definida como “*el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*” (Villa; Poblete, 2007, p. 23, grifamos).

Logo, para melhor compreensão aqui empreendida, deve-se estabelecer a competência como a integração entre diversos elementos como motivos, valores, conhecimentos e habilidades que diferenciam o comportamento humano na atividade profissional-acadêmica (Sánchez; Leicea, 2007). Dessa forma, a competência serve como um balizador para que o profissional demonstre suas habilidades de forma coerente com seu aprendizado e formação acadêmica e profissional, apresentando respostas de acordo com contextos reais ou simulados.

O aprendizado baseado em competências, então, foca em aspectos essenciais que as Universidades consideram basilares para que seus egressos alcancem a formação de qualidade em suas carreiras profissionais.

Segundo Félix (2013), o chamado Processo de Bolonha impactou diversas Universidades europeias, como Deusto (Espanha) e Groningen (Holanda), as quais propuseram à Comissão Europeia, no ano de 2000, formas pedagógicas de sua concepção político-educacional.

A autora ainda elenca que o início do processo foi formalizado a partir da Declaração da Área de Educação Superior Europeia, tendo como signatários 30 ministros ou funcionários graduados da área em 19 de junho de 1999. A declaração que foi assinada na cidade de Bolonha tinha como objetivo a implantação de um sistema comum de creditação no sistema europeu de educação, o ECTS, possibilitando a compatibilidade entre as instituições, dividido em dois possíveis sistemas *Bachelor/Master*, ou *Undergraduate/Graduate*. (Félix, 2013).

Dessa forma, a unificação do sistema europeu incrementou o desenvolvimento da mobilidade acadêmica no continente, da cooperação para novas metodologias, da cooperação interinstitucional e da integração de programas de estudo, treinamento e intercâmbio de pesquisa (Félix, 2000).

Do processo da Declaração de Bolonha, surgiram diversas iniciativas, como o Projeto *Tuning* (2013), que, perpassando a realidade do continente europeu, alcançou a América Latina. O relatório do projeto *Tuning* sinaliza que ocorreram duas problemáticas:

em primeiro lugar, a necessidade de modernizar, reformular e flexibilizar os programas de ensino em função das novas tendências, necessidades da sociedade e realidades dinâmicas de um mundo vertiginoso; e, em segundo lugar, vinculada com a questão anterior, está a importância de transcender os limites do corpo docente no aprendizado, oferecendo uma formação que promovesse o reconhecimento do aprendizado além das fronteiras institucionais, locais, nacionais e regionais. (Félix, 2013, p. 13).

O projeto *Tuning* América Latina em um primeiro momento (2004-2007), buscou identificar e trocar informações, aumentando o intercâmbio entre as instituições de ensino superior para um incremento da qualidade, eficiência e a transparência dos cursos e dos programas de ensino (Tuning, 2013).

Em um segundo momento (2011-2013), através dos resultados anteriores e com a participação de universidades latino-americanas e de governos nacionais no processo, foi idealizada a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina, com o desenvolvimento de metaperfis (entre elas, a área do direito), reflexão sobre cenários futuros das profissões, criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências, além da criação de um sistema de créditos acadêmicos de referência, o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR). (Tuning, 2013).

Félix (2013, p. 17) elenca que desde meados do século passado existiam dois desafios que se apresentavam para a educação superior na América Latina e que são fundamentalmente vinculados a dois pilares:

responder a demandas estabelecidas nas políticas públicas por expansão do acesso, permanência dos estudantes e maior qualidade nos processos de formação acadêmica, assim como aprofundar a pertinência social e profissional dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos específicos.

Um dado interessante também constatado foi o alto índice de matrículas, tanto no ensino público, quanto privado, em ambos os países. Além disso, constatou-se a formação das elites nacionais nas instituições de maior prestígio e, do outro lado, um enorme quantitativo de estudantes com pouca ou inexpressiva reputação nacional. (Tuning, 2013)

Grande parte dos países apresenta uma forte tradição histórica e formalista<sup>9</sup>. A estrutura pedagógica também é destacada pelo tradicionalismo baseado na estrutura de aula expositiva

---

<sup>9</sup> O autor faz uma distinção em relação a conceituação adotada em relação ao formalismo jurídico descrito: “O conceito de direito formalista identifica o sistema jurídico com a lei e o considera completo, coerente e orgânico, assim como capaz de apresentar soluções uniformes aos problemas da comunidade política. Em sua versão radical associa as regras de validade formal à justiça. A educação jurídica formalista, que reforça e reproduz o conceito de direito formalista, circula em torno do enciclopedismo curricular, da memorização e do conceitualismo.” (Maldonado, 2023, p. 262)

marcada pela separação plena entre discente e docente, numa estrutura de controle dos conteúdos e absorção, de forma respectiva. (Tuning, 2013)

O projeto *Tuning* enfrenta sob outro ângulo, as possibilidades de inovação pedagógica e metodológica no campo jurídico através de um exercício de alteridade, principalmente, por meio do reconhecimento da horizontalidade da relação pedagógica, em que discentes, docentes e diversos atores pedagógicos são trazidos ao centro do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Félix (2013, p. 19):

as instituições de ensino superior devem compreender e prover os meios e estrutura para que o lugar da pedagogia seja o espaço do encontro e do estabelecimento de vínculos de confiança, responsabilização mútua e comprometimento entre discentes e docentes.

O projeto, em suma, promoveu uma reflexão sobre novas metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação baseada em competências específicas para a formação dos graduandos em direito na América Latina, como também, para, por fim, destacar o chamado metaperfil com novas criações pedagógicas.

### **3.7.1 O Projeto *Tuning* na América Latina**

Félix (2013, p. 23), elenca que o processo de globalização encontra no ensino superior uma ampla rede de capilaridade e diversas redes, estimulando o constante intercâmbio entre instituições e países.

A pesquisa científica é cada vez mais desempenhada por redes de colaboradores localizados até mesmo em diferentes continentes, e palavras como globalização, internacionalização da educação superior vão permeando intensamente os processos educacionais não apenas das elites, que sempre puderam se valer das trocas intelectuais entre seus integrantes, mas vão atingindo gradualmente atores historicamente excluídos, na América Latina, das possibilidades de imersão em outras.

A primeira fase do projeto conglomerou princípios pedagógicos, como a centralidade do estudo no discente, a consolidação do aprendizado baseado em competências e a educação como um processo permanente na vida do educando. Além disso, buscou um desenvolvimento do estudo de metodologias e o desenvolvimento da condição de cidadão e profissional.

Em relação às competências em si, elas podem ser trabalhadas de duas formas: a) genéricas e b) específicas:

competências genéricas, que são aquelas comuns a qualquer grau acadêmico ou carreira e que deveriam ser de domínio de todos que concluam o nível superior, independente de a qual curso ou área de conhecimento se vinculem.

[...] As competências específicas, que são a interface das genéricas, são identificadas com uma titulação específica ou área de conhecimento. Na metodologia Tuning, as 15 áreas de conhecimento que integraram o projeto na América Latina definiram cada uma delas suas competências específicas, ou adstritas ao grau ou carreira. (Félix, 2013, p. 25)

Como competências genéricas, temos as seguintes:

1. Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
4. Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
5. Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
7. Capacidade crítica e de autocrítica.
8. Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
9. Capacidade de tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Habilidades interpessoais.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
14. Compromisso ético
15. Compromisso com a qualidade. (Tuning, 2013)

Assim, na América Latina foram definidas 24 competências específicas (primeira fase do projeto), onde foram definidos quatro grupos de interlocutores: docentes, estudantes, graduados e empregadores:

#### 3.1.3. *Competências específicas em Direito*

1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
7. Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico. (Tuning, 2013, p. 31)

Estas novas competências ampliam as perspectivas de formação do bacharel, pois potencialmente apresentam maior grau de resiliência quanto a diferentes abordagens teóricas, políticas e, até mesmo, ideológicas, que permeiam a educação em Direito. As competências

também apresentam um bom potencial quanto à sua adoção por diferentes sistemas de ensino nacionais, por docentes inseridos em múltiplos contextos culturais e jurídicos e por parte de autoridades educacionais responsáveis pelas diretrizes governamentais em cursos de educação superior (Félix, 2013).

Já entre 2011 e 2013, foi utilizada a busca de um metaperfil do profissional de direito da América Latina, onde se buscou estabelecer o que se denominou por metaperfil, um conceito em construção que pretendia explicitar e sintetizar, tanto as competências desejadas para o profissional em cada área, quanto projetar um cenário de futuro para cada área, levando em conta as transformações pretendidas na educação superior.

Então, na construção deste perfil, o profissional do Direito está comprometido com a defesa e a promoção de interesses de pessoas em um contexto multicultural, local e global.

No plano cognitivo, caracteriza-se por deter conhecimentos fundamentais do Direito Nacional e Internacional. Concomitantemente, possui saberes provenientes de outras áreas, o que lhe permite atuar no sistema jurídico de forma pertinente, crítica e criativa. (...) No plano procedimental sabe apresentar, defender e solucionar demandas e conflitos de maneira eficiente, estabelecendo conexões entre o que se encontra ordenado pelo sistema jurídico e o caso concreto. Para tanto, interpreta textos normativos utilizando uma metodologia assentada em sua comunidade de conhecimento, avalia axiologicamente possíveis cursos de ação, toma decisões oportunas e as comunica de maneira fundada e persuasiva. Está capacitado para dialogar, negociar e trabalhar em equipe com o objetivo de encontrar as melhores soluções nos temas em que intervém, assim como para adaptar-se a mudanças culturais, sociais e tecnológicas. No plano dos valores, compromete-se com os direitos humanos e com a consolidação do estado democrático de direito, atuando com base em princípios éticos e assumindo sua responsabilidade social. (Félix, 2013, p. 33)

Assim, Félix (2013) elenca que a pesquisa científica é cada vez mais desempenhada por redes de colaboradores, onde acaba por influenciar o ensino superior a nível global, e o *Tuning* cumpriu papel importante de desenvolver a pesquisa científica dentro dessas redes, congregando conhecimentos, metodologias e pesquisas.

Em relação à aplicação de competências específicas, a pesquisa se encontra disposta na busca de aplicação de metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico, ou seja, adquirir uma habilidade para manejo das técnicas e metodologias próprias ao campo do direito.

### 3.8 A EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE DIREITO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Importa também ressaltar a vigorosa experiência no campo da educação jurídica brasileira, a criação do curso de direito da FGV em 2000 (Mattos Filho, 2010). Através de uma pesquisa de mercado da FGVPEC, constatou-se que escritórios de advocacia e empresas exigem habilidades e vocações que transpunham a mera formação legalista das faculdades de direito no país. Com o objetivo inicial de formar profissionais para o direito voltados a demandas da sociedade, com formação multidisciplinar e conhecimentos em outras ciências e áreas como a contabilidade, finanças, economia etc.

Segundo Mattos Filho (2010), cinco diretrizes orientaram a formação da Escola de Direito da FGV: (1) regime de trabalho dos docentes com dedicação exclusiva; (2) discentes com regime de aulas em turno integral; (3) não se organizar em forma de departamento e congregações de professores, buscando contratar jovens professores; (4) reformulação da grade curricular, visando formar alunos para a relação atividade jurídico-empresarial, político administrativa e carreira acadêmica; e (5) Pós-graduação especializada voltada para a linha de pesquisa em direito e desenvolvimento nacional. Ademais, buscou-se a renovação de forma contínua as metodologias de ensino, com métodos alternativos e fóruns permanentes de ensino e aprendizado, visando ao aperfeiçoamento constante do ponto de vista institucional.

Outro ponto de destaque no ensino da FGV é o sistema de autoavaliação da instituição. Desde o início dos seus primeiros cursos, o GVLaw fez uso de questionários a serem preenchidos pelos alunos, para a avaliação dos professores do curso e do seu próprio desempenho. Embora a avaliação de curso e do corpo docente fosse uma prática usual no âmbito da Fundação Getulio Vargas, esses instrumentos avaliativos não eram aplicados na maioria dos cursos de pós-graduação de outras instituições de ensino. (Angarita, 2010)

Vieira (2012) detalha que o programa de Direito da FGV foi capaz de criar condições para realização de pesquisa acadêmica em direito, sem experiências de sucesso anteriores. A contratação de professores com vocação de pesquisa acadêmica, com predisposição ao regime de dedicação integral, incentivos financeiros diversos, grupos de pesquisa e realização de vários seminários institucionais de pesquisa consistem em uma grande conquista.

Além disso, a produção da Direito GV foca nos estudos correlacionados da seara jurídica com o setor corporativo, provocando respostas a questões desses setores (Vieira, 2012). A pesquisa ocorre de forma individualizada, sendo necessária maior integração. O autor ainda relata como diretrizes centrais do campo da pesquisa:

    aumentar a excelência da pesquisa acadêmica, fomentar a sua integração com outros centros da FGV e de fora da FGV e criar um instrumento de produção de pesquisa estratégica que sirva como um mecanismo mais ágil para que a Escola possa produzir informação, com o objetivo de influir diretamente na

qualificação do ambiente de negócios, das políticas públicas e da reforma de instituições. (Vieira, 2012, p. 398)

Como propostas de ação, constam as seguintes:

- a) criar um centro de pesquisas aplicadas em direito. Esse centro seria coordenado por um conselho, que definiria os temas estratégicos serem levantados e analisados por uma equipe pequena e flexível de pesquisadores profissionais;
- b) fazer com que as pesquisas a serem realizadas pelo centro possuam uma natureza periódica, como o bem-sucedido ICJ Brasil[1], pontuais, como balanço do marco regulatório (setor específico) ou avaliação de políticas públicas, tenham conteúdo jurídico complexo e forte impacto educativo sobre o desenvolvimento;
- c) atuar para que esse centro possa trabalhar em parceria com outros grupos de pesquisa aplicada da FGV, assim como com setores econômicos, corporativos e governamentais na realização de pesquisas de interesse comum e estratégico para os objetivos da Escola;
- d) fortalecer, no que se refere à pesquisa acadêmica, os grupos de pesquisa como ambiente de colaboração, discussão e avaliação interpares das pesquisas de professores, alunos de mestrado e alunos com bolsas de pesquisa;
- e) aperfeiçoar os planos de trabalho (pesquisa) dos professores. Em primeiro lugar, ampliando de seis meses para três anos o termo desses planos. Pesquisa acadêmica de excelência exige tempo de maturação. Corrida contra o relógio incentiva apenas que cada um faça apenas aquilo que já sabe. Evidente que essa proposta tem de se adequar às determinações do agente regulador. Uma alternativa é separar de forma mais clara a noção de pesquisa e produto. Uma pesquisa de mais longo prazo pode e deve gerar vários produtos;
- f) ampliar o incentivo para que os professores realizem pesquisas conjuntas com outros centros da FGV, bem como com parceiros internacionais, tomando sempre o cuidado, no que se refere a pesquisas com parceiros no exterior, para que não sejam instrumentalizados por agendas de pesquisa alheias;
- g) aperfeiçoar os mecanismos criados para incorporar os alunos do mestrado aos grupos de pesquisa. O projeto de reduzir a “disciplinaridade” do mestrado, atribuindo créditos para atividades junto aos núcleos, precisa ser rapidamente implementado. Isso e forçará a formação dos alunos de mestrado e contribuirá para os grupos de pesquisa, além de maximizar a eficiência do programa. (Vieira, 2012, p. 398)

Em relação às publicações, a FGV se preocupa com a periodicidade, o impacto dos assuntos e com as temáticas discutidas na sociedade. Buscando o desenvolvimento social e econômico do país, a Fundação Getúlio Vargas cumpre importante papel na busca de uma pesquisa jurídica mais robusta e de mais qualidade.

### 3.9 METODOLOGIA DA PESQUISA NO ENSINO DO DIREITO

Conforme Queiroz (2017), a Metodologia da Pesquisa em Direito (MPD) é um campo de estudos com diversas abordagens, abrigando diferentes correntes sobre técnicas variadas de pesquisa. O autor argumenta que todo campo de conhecimento humano constitui-se no acúmulo

de conhecimento que é construído internamente. Aquilo que sabemos sobre a direito e as outras ciências é fruto do trabalho intelectual de pessoas que, ao longo de sucessivas gerações, se propõem a incrementar o estoque existente de conhecimento com o seu esforço de pesquisa e escrita e, conforme Laudan (2011), são chamadas de tradições de pesquisa ou paradigmas científicos conforme elencado por Kuhn (2000).

Esses campos se constituem como comunidades científicas. A comunidade científica do direito funciona da mesma maneira. Não basta que alguém, de repente, se resolva “um jurista” ou “um cientista do direito” para que seja reconhecido como tal. Ser um cientista do direito não é um estado de espírito. Fazer um trabalho que seja reconhecido como tal exige mais do que a simples intencionalidade de seu autor. (Queiroz, 2017).

Por exemplo, a construção do reconhecimento da comunidade dos “juristas”, “pesquisadores de direito”, “cientistas do direito”, “jus-acadêmicos” etc., se desenvolve a partir de valores socialmente vigentes e que filtram, de maneira desigual e injusta aliás, quem pode ou não pode ostentar essa honraria. (Queiroz, 2017).

Feitos esses apontamentos preliminares, Queiroz (2017) enumera o chamado núcleo próprios das preocupações da MPD. O autor indaga quais seriam as causas de produção do conhecimento jurídico de modo cientificamente sustentável, bem como se haveria parâmetros de observação para que nossas afirmações sobre o que o direito é ou sobre como as instituições jurídicas funcionam e conclui que haveria dois grandes grupos de problemas:

O primeiro grupo corresponde a *questões fáticas*. Se eu afirmo, por exemplo, que a decisão sobre o tema X é “iné dita”, a condição de verdade desta proposição é que nenhuma decisão anterior sobre o tema X jamais tenha sido proferida. Para que eu possa sustentá-la sem a sombra da dúvida, eu precisarei mostrar que sei (i) onde e (ii) como procurar por essas decisões anteriores, bem como que eu de fato as procurei sob tais e quais condições, e que nada foi encontrado.

O segundo grupo envolve principalmente *questões normativas*. Elas correspondem aos problemas centrais da pesquisa jurídica, digamos, tradicional, na medida em que se perguntam aquilo que é central ao pensamento jurídico: à luz do direito vigente em uma dada comunidade, o que é lícito ou ilícito, o qual a qualificação jurídica de determinados fatos à luz dos parâmetros jurídicos pertinentes. Seu objetivo principal não é afirmar a verdade ou falsidade sobre fatos juridicamente relevantes, mas apontar as melhores interpretações, entre todas as possíveis, para dispositivos e institutos legais. (Queiroz, 2017, p.1).

Entendemos assim, que esses dois grupos de problemas, se inserem na principal discussões sobre metodologia da pesquisa no âmbito normativo, onde ocorre uma hipervalorização do âmbito normativo.

Rodrigues e Grubba (2023) pontuam que a grande crítica que se faz à metodologia da pesquisa no campo jurídica é que ela é essencialmente formalista, na qual reina a preocupação com produção material e formal de documentos e arquivos que instruem a pesquisa (projeto de pesquisa e relatório) e menos preocupação com a construção e o processo metodológico, em outras palavras, a preocupação é maior com o dito do que com o feito.

Logo, essa “metodologia” à moda jurídica é feita de um’ recorta e cola’ de manuais que nem mesmo deveriam ser utilizados para fontes de pesquisa. Ela abrange do senso comum teórico dos juristas à busca da obediência apenas a normalização (ABNT e outras fontes formais de regras).

Assim, urge que a pesquisa seja parte do processo educacional como principal instrumento de aprendizagem do ensino superior, buscando uma mudança de postura ante à disciplina e desenvolvendo competências.

- a) capacidade de localizar e selecionar as informações;
- b) capacidade de ler e compreender as informações;
- c) capacidade de analisar e interpretar as informações;
- d) capacidade de ordenar e sistematizar as informações;
- e) capacidade de, a partir das informações trabalhadas, elaborar ou reelaborar o conhecimento respectivo;) capacidade de, quando se tratar de pesquisa científica (exigência dos Programas de Doutorado), construir, a partir das informações trabalhadas, conhecimento novo. (RODRIGUES, 2005, p.12).

Dessa forma, é necessário ser feita essa crítica em todos os cursos superiores de direito do país, pois a pesquisa precisa ser desenvolvida no âmbito técnico científico e não com compilação de manuais e coletâneas de jurisprudências. Pois, no cenário atual de proposição da disciplina de metodologia, preocupa-se mais com as normas acadêmicas do que com a própria qualidade e caminho técnico-científico, no qual os argumentos geram hipóteses que devem ser confirmadas sob o prisma da justificativa legal de sua aplicação.

#### **4 ANÁLISE DE CONTEÚDO (QUANTITATIVA E QUALITATIVA) DA METODOLOGIA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB NOS SEMESTRES 2022.1 E 2022.2**

O último capítulo desta dissertação se propõe a, partindo da revisão legislativa e de literatura realizada nos capítulos anteriores, apresentar uma análise de dados por meio de uma metodologia de análise de conteúdo com relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Direito da UnB, ao que tange às escolhas metodológicas empreendidas pelos discentes nos semestres 2022.1 e 2022.2.

Inicialmente, em um primeiro momento, iremos realizar uma contextualização e organização do espaço da Faculdade de Direito, por meio de um breve histórico e com informações importantes sobre seu espaço acadêmico. Em um segundo momento, iremos explicar a metodologia de dados empreendida neste capítulo e suas abordagens quantitativa e qualitativa, para, por fim, apresentar considerações finais à Faculdade de Direito da UnB.

##### **4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA FACULDADE DE DIREITO E SUA INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

O curso de direito da Universidade de Brasília foi fundado em 1962, inicialmente alojado junto ao Instituto Central de Ciências Humanas (ICCH) até a criação da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (FCJS), em 1967 (OAB, 2016). O curso de Direito tinha funcionamento nos Institutos Centrais, tendo pertencido, primeiramente, à FCJS e, em 1970, foi agregado à Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, a qual abrangia, ainda, os cursos de Biblioteconomia e Informação Científica e de Comunicação<sup>10</sup>, ou seja, havia um ambiente multipolar com vários cursos universitários funcionando em conjunto, o que favorecia a troca interdisciplinar entre os cursos universitários.

Logo, importa ressaltar, para efeito de contextualização, que a fundação do curso de direito da Universidade de Brasília se inseriu no projeto renovador institucional da UnB, dentro

---

<sup>10</sup> “O Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania (NPJ), inaugurado no ano de 1997, somou-se ao projeto supracitado, apresentando-se como uma extensão da Faculdade de Direito. O NPJ surgiu como uma alternativa de construção e democratização do conhecimento, superando a mera assistência judiciária. Um de seus objetivos era contar com uma proposta interdisciplinar de trabalho, de forma a estimular o desenvolvimento de habilidades e competências práticas necessárias à formação do bacharel em Direito. Com o auxílio do NPJ e da organização efetiva de estudantes interessados, a Faculdade de Direito passou a contar com diversos projetos de extensão nos últimos anos, incrementando a interlocução com grupos sociais e com diferentes camadas da sociedade civil”. (UNB, 2023b)

do cenário brasileiro, dividindo a formação por institutos centrais de ciências por área do conhecimento (biológicas, humanas etc.), oferecendo, assim, um ciclo de disciplinas básicas aos discentes por departamento ou curso do mesmo instituto, rompendo com o antigo modelo universitário brasileiro (Bastos, 2009).

Estavam definidos os dois âmbitos da ação acadêmica formativa: os institutos centrais forneceriam atividades interdisciplinares e programas de pesquisa e pós-graduação. Por outro lado, as faculdades se imbuiriam de formação profissional e técnica, sem abandonar a formação acadêmica própria desses cursos. Aos departamentos caberiam a administração e execução dessa estrutura. (Bastos, 2009)

Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;
- b) formar pesquisadores e especialistas; e
- c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II - Às Faculdades, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;
- b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;
- c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Art. 10. A Universidade de Brasília empenhar-se-á nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de sua possibilidade, na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem.

Parágrafo único. Para que seus diplomas profissionais possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, deverão ser observados, pela Universidade de Brasília, os seguintes princípios:

1. a duração de seus cursos profissionais, incluindo a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderá ser inferior ao padrão mínimo, instituído pela legislação geral;
2. não poderá ser eliminada disciplina que a legislação geral considere obrigatória, o que não impede, tendo em vista a formação de profissionais especializados, que qualquer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação;
3. não poderá ser dispensada a obrigatoriedade da frequência dos alunos regulares às aulas teóricas ou práticas e aos demais trabalhos escolares, mas poderão ser abolidas quaisquer fórmulas, admitidas pela legislação geral e que importem, indiretamente, em dispensa de frequência. (Brasil, 1961)

Atualmente, a Faculdade de Direito encontra-se instalada no edifício Victor Nunes Leal, projetada pelo arquiteto Matheus Gorovitz. O prédio foi inaugurado oficialmente em 22 de abril de 1982 para abrigar a sede da Faculdade de Estudos Sociais e Aplicados (FA), composta pelos cursos de Direito, Ciência Política e Relações Internacionais. (UNB, 2023b).

A Pós-Graduação em direito foi fundada em 1975, com a criação do Mestrado em Direito, tendo como área de concentração Direito e Estado, com três linhas de pesquisa: Direito, Estado e Sociedade - Políticas Públicas e Democracia; Direito, Estado e Economia; e Constituição, Processo e Direitos Fundamentais. Este curso sofreu diversas mudanças ao longo dos anos, mantendo sempre a qualidade e boa avaliação da CAPES e que, na última avaliação quadrienal, obteve a nota 7 (nota máxima), demonstrando assim sua excelência acadêmica. (UNB, 2023b).

Conforme informações contidas no site institucional, em 1994 ocorreu a criação do curso noturno e uma importante transformação:

o que era anteriormente Departamento de Direito se institucionalizou como Faculdade de Direito. Tal fato é importante por ter encerrado um descompasso latente frente às outras Faculdades do país, especialmente levando em conta o vanguardismo e o renome que o curso detinha, em particular na área de Direito Público. (UNB, 2023b)<sup>11</sup>

Em 1996 deu-se uma importante mudança no currículo do curso. Em razão da Portaria MEC n. 1.886/94, que fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, teve-se que adotar como obrigatória a monografia final de curso, além da exigência de 300 horas de atividades complementares por parte de cada aluno (incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica, entre outros). A Faculdade de Direito se adaptou a tal comando, buscando construir, a partir das novas exigências do MEC, uma visão mais humanista, crítica e filosófica do curso, a qual trabalhasse a interdisciplinaridade e o intercâmbio entre a teoria e a prática. (UNB, 2023b).

Em 2005, foi instituído o Programa de Doutorado em Direito, Estado e Constituição, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das pesquisas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Com uma grande reformulação do currículo de pós-graduação, e em consonância com as novas diretrizes de pesquisas que surgiram nesse contexto, as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação (PPGD) foram ampliadas para cinco: 1) Pluralismo Jurídico e Direito Achado na Rua; 2) Constituição e Democracia: Teoria, História, Direitos Fundamentais e Jurisdição Constitucional; 3) Sistemas de Justiça, Direitos Humanos e Educação Jurídica; 4) Globalização, Transformações do Direito e Ordem Econômica; e 5) Direitos Metaindividuais, Processo e suas Origens Romanistas. (UNB, 2023b).

---

<sup>11</sup> E m 1986 foi criado o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), que lutou pelo direito à moradia e ações comunitárias. Foi o primeiro projeto de extensão promovido por alunos de Direito da UnB. (UNB, 2023b).

O Programa de Pós-Graduação em Direito alcançou, então, a nota 5 na avaliação trienal da CAPES. Em 2013, como resultado da avaliação trienal do período 2010-2012, o PPGD logrou obter a nota 6, mantida na última avaliação, inserindo-se, na atualidade, entre os Programas de maior prestígio do Brasil. E, conforme já citado, o PPGD logrou nota 7, nota máxima na última avaliação da CAPES. (UNB, 2023b).

#### **4.1.1 Currículo e Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB**

Atualmente, a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, apresenta atualmente 57 (cinquenta e sete) disciplinas em seu currículo de disciplinas obrigatórias com uma carga horária de 3150 horas e carga horária de disciplinas optativas mínimas de 390 horas com entrada em vigor em 2019.2. Em relação às disciplinas obrigatórias de pesquisa, constam apenas três (FDD0153 - Pesquisa Jurídica - 60 horas; FDD0239 - Projeto de Monografia - 30 horas; FDD0269 - Redação de Monografia - 60 horas), que correspondem a apenas 1,9% do total de disciplinas ofertadas. (UNB, 2023d).

Se formos considerar a oferta de disciplinas optativas e as Disciplinas de Prática e Atualização do Direito (PADs), do universo de 192 disciplinas cadastradas para serem oferecidas (UNB, 2023d), nenhuma optativa está relacionada à metodologia da pesquisa.

Atualmente, o Projeto Pedagógico do Curso segue meandros acadêmicos há mais de uma década, para sua efetiva implementação e ainda não entrou oficialmente em vigor, embora no site da Faculdade já conste a apresentação do projeto. Assim, a estrutura curricular ainda reflete o currículo de 1994, não sofrendo modificações substanciais desde então.

O Projeto político pedagógico prevê, assim, o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, diminuindo, de forma significativa, o número de disciplinas obrigatórias na nova matriz curricular e sendo “um convite a que os/as docentes possam atuar efetivamente em seus campos de especialização acadêmica e associem de forma integrada suas atividades próprias de pesquisa, extensão e ensino/aprendizagem” (UNB, 2023b).

Como objetivo, ficam estabelecidos

educação jurídica como processo para formação de competências acadêmico-profissionais; - indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão como organização da estrutura pedagógica; 4 - autonomia discente nos processos formativos; - necessidade de utilização de diversas abordagens teóricas e metodológicas; - responsabilização mútua de docentes e discentes quanto aos objetivos a serem alcançados nos processos de educação vinculados; - imprescindível vinculação entre teoria e prática ao longo de todo o processo formativo. (UNB, 2023b)

O projeto prevê também a formação por meio de competências, das quais destacamos aqui

#### Competências específicas

1. *Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.*
2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.
6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.
7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.
8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
9. *Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.*
12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.
13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.
14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.
16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades. (UNB, 2023b)

Assim, observamos que o projeto pedagógico é muito arrojado no sentido de adotar a pedagogia das competências, sendo estimulada pelo projeto *Tuning* (2013) e, dessa forma, adota uma postura mais ativa com relação ao sujeito do processo de ensino-aprendizagem, que é o discente.

Dessa forma, elencamos que essas capacidades muito enriqueceriam o aprendizado dos discentes, mas ao que tange a formação de pesquisa na graduação as capacidades relativas ao ensino das pluralidades de metodologias e diferentes formas de investigação científica muito enriqueceriam os trabalhos acadêmicos.

## 4.2 NOTAS INICIAIS DA PESQUISA

O presente capítulo da investigação se propõe a analisar o estado dos trabalhos de conclusão de curso realizado pelos discentes matriculados na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília nos períodos 2022.1 e 2022.2, correspondente ao período cronológico estipulado no calendário da UNB para os presentes semestres (UNB, 2023c). Esta análise

perpassa as escolhas metodológicas escolhidas pelos discentes, apresentando, por fim, um quadro geral de resultados de forma descritiva.

No âmbito de atuação no grupo de pesquisa Direito e Educação, coordenado pela professora Loussia Félix, no ano de 2022, desenvolvemos um eixo de pesquisa em metodologias utilizadas nas teses dos programas de pós-graduação em direito nível 6 da CAPES (CNPQ, 2023).

Esta metodologia desenvolvida no grupo de pesquisa gerou os subsídios metodológicos para o desenvolvimento da presente pesquisa. O período escolhido para o estudo se justifica metodologicamente com o objetivo de promover um recorte das metodologias utilizadas pelos discentes: compreendendo o retorno presencial as aulas (junho de 2022), pós-período emergencial da pandemia com ensino remoto na Universidade de Brasília, com base na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0038/2022 (UnB, 2022). até a data final de coleta de dados (10 de março de 2023). Considera-se o período da pandemia de Covid-19 atípico, além do período remoto de atividades acadêmicas nas Universidades.

Trata-se também de um estudo de estatística descritiva que dialoga com os dois primeiros capítulos discutidos nessa dissertação, quais sejam: as breves revisões de literatura acerca da formação científica pela pesquisa na graduação em direito e a discussão sobre as normativas da formação científica nos cursos de direito no Brasil.

Por fim, pretendemos apresentar a realidade da formação científica na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília por meio dos trabalhos de conclusão de curso e as escolhas metodológicas empreendidas, apresentadas pelos discentes com suas próprias justificativas, através das análises dos TCCs.

As fontes utilizadas nesta investigação foram coletadas no repositório interno da Universidade de Brasília, a Biblioteca Digital da Produção Intelectual discente<sup>12</sup>.

Assim, foram coletados 96 trabalhos de conclusão de curso cadastrados neste período (junho de 2022 até março de 2023), porém optamos por descartar da análise 22 trabalhos de

---

<sup>12</sup> “A Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) é um serviço de informação mantido pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade de Brasília para o armazenamento, preservação e disseminação da produção intelectual dos discentes de graduação e especialização. O seu conteúdo está disponível publicamente e, por estar amplamente acessível, proporciona maior visibilidade e impacto da produção acadêmica da instituição. Conforme mudanças no regulamento, em julho de 2017, a BDM que inicialmente se chamava Biblioteca Digital de Monografias passou a se chamar Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília. Desde 2011, conforme determinação da Câmara de Ensino de Graduação, é obrigatório o depósito de cópia digital dos trabalhos de conclusão de cursos de graduação e especialização da UnB na BDM. O aluno deve entregar, exclusivamente, na secretaria da sua unidade acadêmica, o arquivo digital do seu trabalho em texto completo e o termo de autorização preenchido e assinado. O autor de um trabalho disponibilizado na BDM pode acompanhar as estatísticas de downloads e consultas, inclusive no âmbito internacional.” (Brasil, 2023a)

conclusão que não constavam a data de depósito e não havia como resgatar a data originária da apresentação, totalizando, por fim, um universo de 74 monografias a serem analisadas.

Dessa forma, para efeitos metodológicos, serão analisados como elementos analíticos: o sumário, resumo e a introdução de cada trabalho, além dos possíveis capítulos metodológicos, sendo observados os seguintes indicadores: a) declaração de escolhas metodológicas, b) evidências de escolhas metodológicas, c) tipologias declaradas, d) empiria, d.1) uso de dados primários, d.2) uso de dados secundários e e) pergunta de pesquisa<sup>13</sup>.

Optamos, para efeitos metodológicos, utilizar a análise de conteúdo quantitativa/qualitativa desenvolvida por Bardin (2011), por ser uma metodologia consolidada na área e com facilidade de operacionalização.

### 4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA METODOLOGIA

A operacionalização da análise de conteúdo será dividida em fases: a pré-análise, a análise do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

#### 4.3.1 Pré-análise dos dados

A primeira etapa operacional constituiu na pré-análise dos dados, com a escolha dos documentos e filtragens de tempo e espaço, qual seja, monografias de discentes da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, semestres de 2022.1 e 2022.2, bem como com a formulação das hipóteses e dos objetivos, relacionando a formação pela pesquisa no direito e à realidade da Faculdade de Direito da UnB.

E, por fim, com a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final e que foram baseados nas atividades do grupo de pesquisa Direito e Educação coordenado pela professora Loussia Félix, onde extraímos os indicadores já citados: declaração de escolhas metodológicas, evidências de escolhas metodológicas e tipologias declaradas, empiria, uso de dados originais, dados primários, declaração de interdisciplinaridade e pergunta de pesquisa. Além disso, essa fase envolveu a preparação de material com a compilação de fichas de análise onde foram extraídos os dados conforme o modelo abaixo e que seguem anexadas na presente dissertação.

---

<sup>13</sup> No Apêndice A segue um modelo da ficha desenvolvida.

### 4.3.2 Análise do material

**Quadro 1 – Análise do material**

Declaração de escolhas metodológicas	Evidências de escolhas metodológicas	Tipologias declaradas pelos autores	Empiria		Referências teóricas para a metodologia
			Desenvolve dados primários	Desenvolve dados secundários	
Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não

Fonte: Elaboração própria.

A análise do material é definida como o momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação<sup>14</sup>.

Nesta etapa, foram compilados os dados em fichas individualizadas de cada monografia analisada, conforme modelo abaixo, sendo compiladas as chamadas unidades de registro: 1. Título; 2. Autor(es); 3. Orientador(es); 4. Assunto; 5. Data de apresentação; 6. Data de publicação; 7. Referência; 8. Resumo; 9. Respostas objetivas; 10. Fragmentos; 11. Tipologias; 12. Empiria: não, apenas análise de um caso concreto; 13. Referências metodológicas: não; 4. Pergunta de Pesquisa: sim. (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

Assim, foram preenchidas essas fichas conforme leitura e análise das monografias, por meio dos resumos, introduções e ou capítulos metodológicos, gerando inicialmente um padrão de respostas sim/não para cada item avaliado.

Tais códigos operam como unidades de registro coletadas nas monografias, por meio de regras de enumeração (a,b,c e números) referentes às análises já empreendidas (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021). E, por fim, a categorização, que é um procedimento de classificação e agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles, ou seja, significa reunir um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, com base nos caracteres comuns (semelhança) destes elementos (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021). Para isso, foi utilizado o software excel e word e uma análise manual dos resultados.

<sup>14</sup> “A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, que permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”. (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 105).

### 4.3.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Esta operacionalização final consiste no processo de análise do material pesquisado que resulta na enumeração e na sistematização das características de seus elementos.

Como resultado do processo de descrição é produzido um texto síntese para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Feito isso, é hora de interpretar, ou seja, conceder significação nova a estas características. “Bardin (1977) esclarece que a interpretação proposta pelo método de análise de conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. E isso exige grande esforço de interpretação do analista”. (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 7).

Esta etapa da descrição da pesquisa será evidenciada a partir do desenvolvimento abaixo, onde serão enumeradas e divididos o resultado da descrição dos significados colhidos durante a investigação.

A operacionalização dos dados foi desenvolvida por meio de duas análises: a) um desenho de pesquisa quantitativo, buscando aferir a frequência dos elementos escolhidos para coleta, e b) um desenho de pesquisa qualitativo para a escolha de categorias evidenciada pelos discentes.

## 4.4 ANÁLISE QUANTITATIVA OBJETIVA (VARIÁVEIS: SIM/NÃO) E RESULTADOS

As abordagens de análise quantitativa descritiva são concentradas em levantar dados que detenham aferições numéricas e que permitam identificar variações de quantidades como critério para interpretar dados e visualizar padrões (Costa; Fulgêncio; Horta, 2021).

A presente pesquisa seguirá uma proposta de análise quantitativa, baseada nos pressupostos da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977, p. 114 apud Costa; Fulgêncio; Horta, 2021, p. 100), sobre a qual o autor “esclarece que a análise quantitativa se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem” baseada nas evidências e declarações encontradas nos presentes trabalhos acadêmicos.

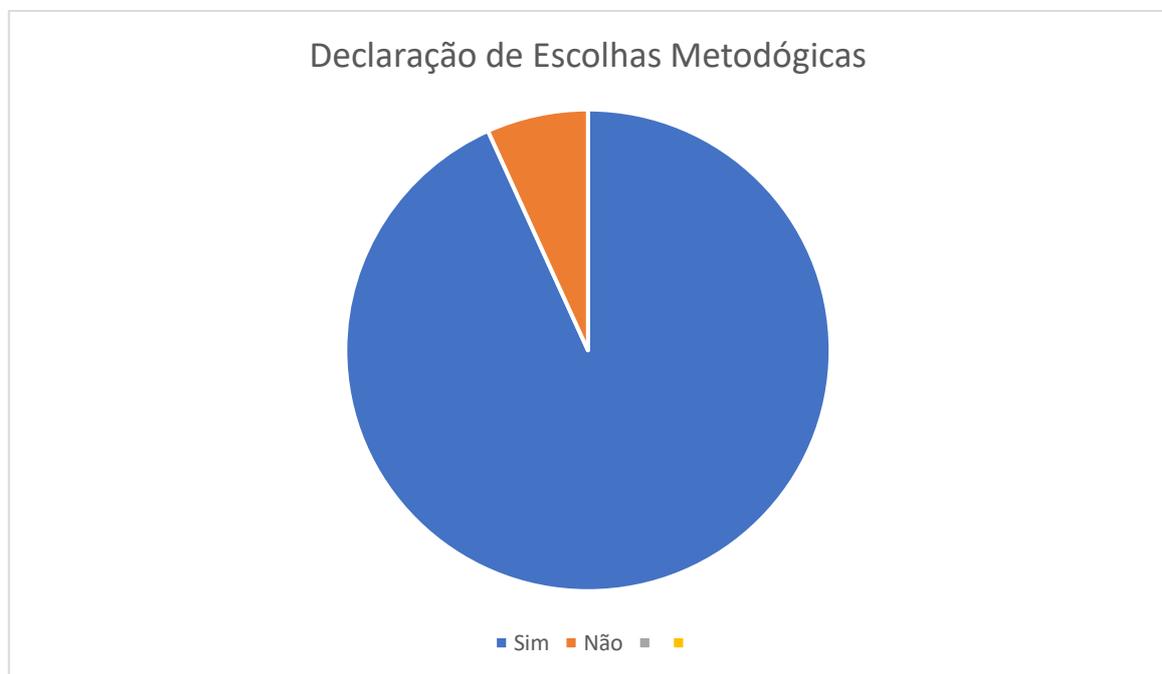
A investigação pretende apresentar dados estatísticos tabulados nas monografias coletadas, em relação os seguintes indicadores: a) declaração de escolhas metodológicas, b) evidências de escolhas metodológicas, c) tipologias declaradas, d) empiria, d.1) uso de dados primários, d.2) uso de dados secundários; e) pergunta de pesquisa e f) referências teóricas para a pesquisa.

#### 4.4.1 Declaração de escolhas metodológicas

Trata-se de indicador que irá avaliar se houve declarações de metodologias expressas pelos discentes nas monografias.

Em relação à declaração de escolhas metodológicas, foi observado que, do universo da amostragem (n=74) das monografias analisadas, 93,2% apresentaram alguma declaração de escolhas metodológicas e 6,76% da amostragem não apresentou nenhuma declaração expressa.

**Gráfico 1** – Declaração de escolhas metodológicas



Fonte: Elaboração própria.

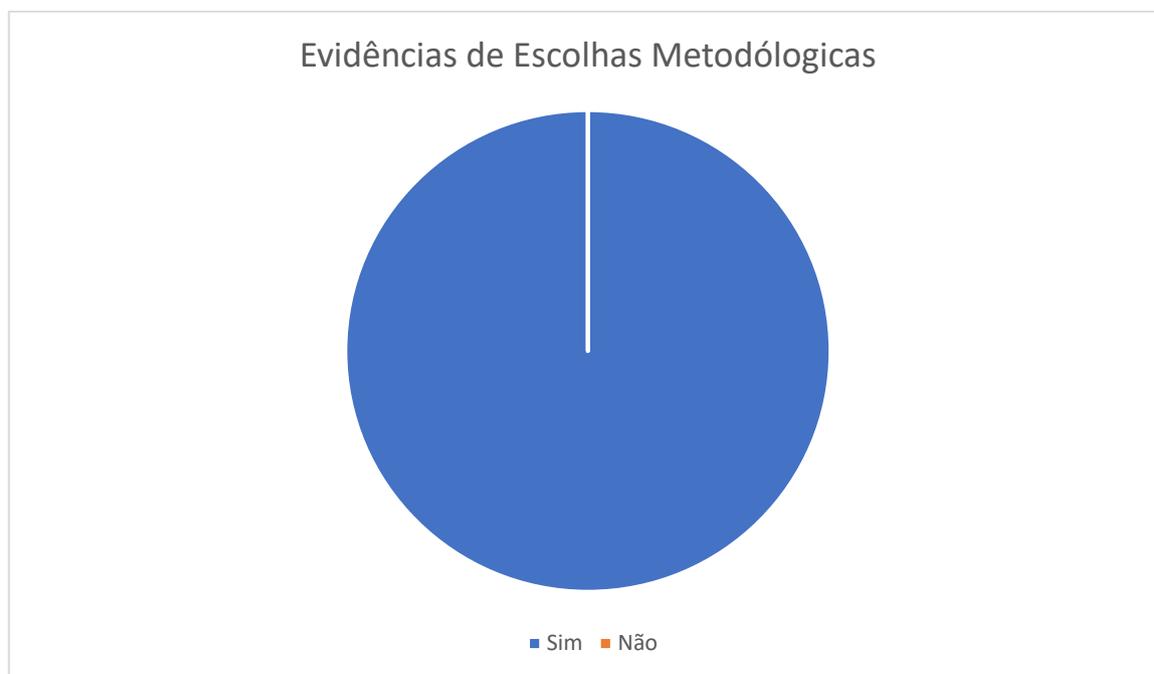
Esse primeiro dado evidencia a competência científica para análise dos dados, visto que essa informação consta na maioria qualificada da amostragem. Ademais, ao menos uma pequena amostra das escolhas metodológicas consta sim ou não no resumo ou na introdução das monografias analisadas.

#### 4.4.2 Evidências de escolhas

No caso de não haver declaração expressa da escolha metodológica, avaliar se existe algum indício de escolha metodológica oculta no texto ou com outra nomenclatura.

Em relação às evidências de escolhas metodológicas, foi observado que, do universo da amostragem (n=74), 100% das monografias apresentadas, ou seja, 74 trabalhos, registraram evidências de escolha metodológicas de forma expressa ou implícita.

**Gráfico 2** – Evidências de escolhas metodológicas



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima indica que provavelmente ocorreu o desenvolvimento da competência de metodologia da pesquisa, por parte dos discentes no nível da graduação através das disciplinas de introdução à metodologia científica: pesquisa jurídica e TCC 1 e 2.

#### 4.4.3 Tipologias escolhidas

Trata-se de variável que irá mensurar as metodologias enumeradas pelos discentes, a exemplo da revisão de literatura e da análise de dados.

Em relação às tipologias metodológicas elencada pelos autores, foi observado que, do universo monografias analisadas (n=74), 100% apresentavam pelo menos um tipo de tipologia adotada, sendo a mais adotada, conforme análise qualitativa adiante descrita, a revisão de literatura ou bibliográfica.

**Gráfico 3** – Tipologias adotadas

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.4.4 Empíria

O propósito dessa variável é verificar, de acordo com a epistemologia empirista, se a fonte do conhecimento é a experiência sensorial, ou seja, se o conhecimento é adquirido a partir da observação do mundo ao nosso redor. Dessa forma, a pesquisa empírica é uma abordagem que se baseia em evidências e fatos observáveis, em oposição a abordagens filosóficas ou especulativas. Sendo assim, a análise aqui apresentada buscou identificar se existe algum elemento ou tabulação de dados que configure empiria e pesquisa de campo com produção de dados teóricos ou tabulação com dados secundários.

Seguiremos utilizando um conceito de empiria no direito trabalhado por Olívia Pessoa (2023), segundo a qual a pesquisa empírica é uma abordagem científica que visa coletar dados observáveis e mensuráveis através de métodos e técnicas de pesquisa. Assim, é uma abordagem que busca explicar ou entender fenômenos do mundo real através da coleta de dados concretos, em vez de se basear em teorias ou ideias preconcebidas.

Para Lee e King (2013), a pesquisa empírica de qualidade necessita de duas características: a) capacidade do pesquisador em coletar dados ou fazer inferências e b) o pesquisador deve seguir alguma regra geral.

Logo, de acordo com a epistemologia empirista, a fonte do conhecimento é a experiência sensorial, ou seja, o conhecimento é adquirido a partir da observação do mundo ao

nosso redor. Dessa forma, a pesquisa empírica é uma abordagem que se baseia em evidências e fatos observáveis, em oposição a abordagens filosóficas ou especulativas. Uma das principais características da pesquisa empírica é a utilização de métodos sistemáticos e padronizados de coleta de dados, a fim de minimizar a subjetividade e maximizar a validade dos resultados. (Pessoa, 2023)

Dessa forma, para um conjunto de autores (Feferbaum, Queiroz, 2019), a pesquisa bibliográfica não é empírica, pois não envolve a coleta de dados primários e apenas a sistematização do estado da arte de determinado tema. A análise doutrinária também não consiste em empiria, pois se trata de comentários feitos por juristas, uma *opinio juris* sobre institutos, leis e normas. E, por fim, a pesquisa jurisprudencial, também não se constitui em empiria, pois trata-se apenas de compilação de julgados de tribunais, mas, importante ressaltar, desde que tabuladas e operacionalizadas as ementas de julgados ou outras variáveis podem se tornar material de pesquisa empírico. (Pessoa, 2023)

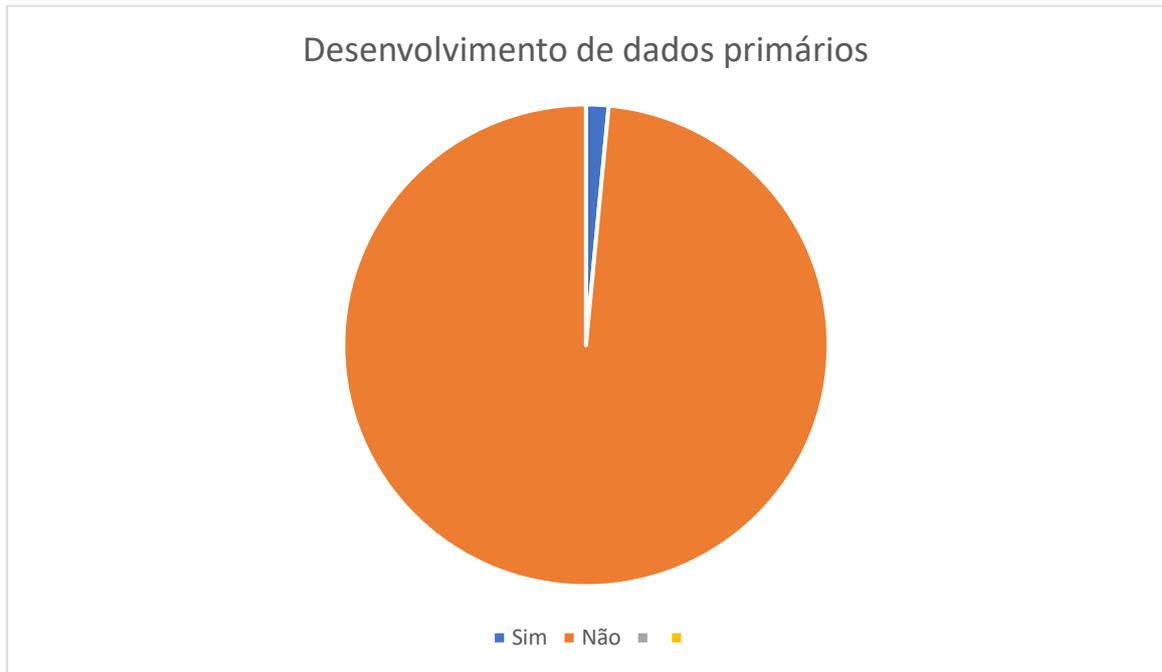
Em relação ao desenvolvimento de dados primários, entendemos aqui a coleta individual de dados por observação de fenômenos, levantamentos ou *survey*<sup>15</sup>, logo, são aqueles coletados pelo pesquisador. Em relação aos dados secundários, entendemos aqui como dados coletados de base de dados preexistentes, como fontes de outras pesquisas ou fontes governamentais, feitos por terceiros, com um nível de interpretação entre o fato e o registro. (Giraldi, 2016)

#### 4.4.4.1 Desenvolvimento de dados primários

Apenas um trabalho da amostra (n=74) apresentou dados primários desenvolvidos, ou seja, aqueles que nunca foram coletados e que o pesquisador é o primeiro a coletá-los, sob alguma demanda de pesquisa diretamente de fonte original, como entrevista e aplicação de questionário. Esse dado representa 1,35% da amostragem, sendo assim, 88,65% da amostragem não contou com nenhum desenvolvimento de dados primários.

---

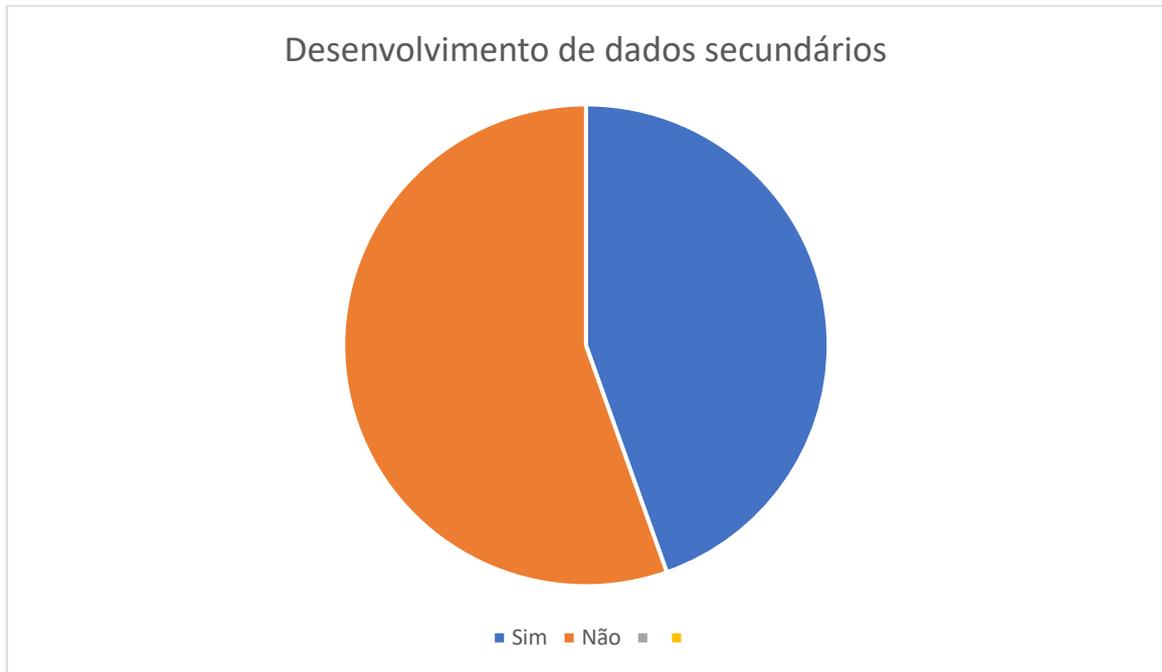
<sup>15</sup> O Survey é a obtenção de informações quantitativas sobre um determinado grupo de pessoas (Freitas *et al.*, 2000).

**Gráfico 4** – Desenvolvimento de dados primários

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.4.4.2 *Desenvolvimento de dados secundários*

Em relação à tabulação de dados já coletados, entendidos aqui como dados já desenvolvidos, do universo coletado (n=74), 44,59% apresentaram algum tipo de tabulação com dados, como estudo de caso ou análise jurisprudencial, enquanto 55,41%, maioria da amostragem analisada, apresenta a metodologia da revisão de literatura como único eixo metodológico (complementar com análise qualitativa).

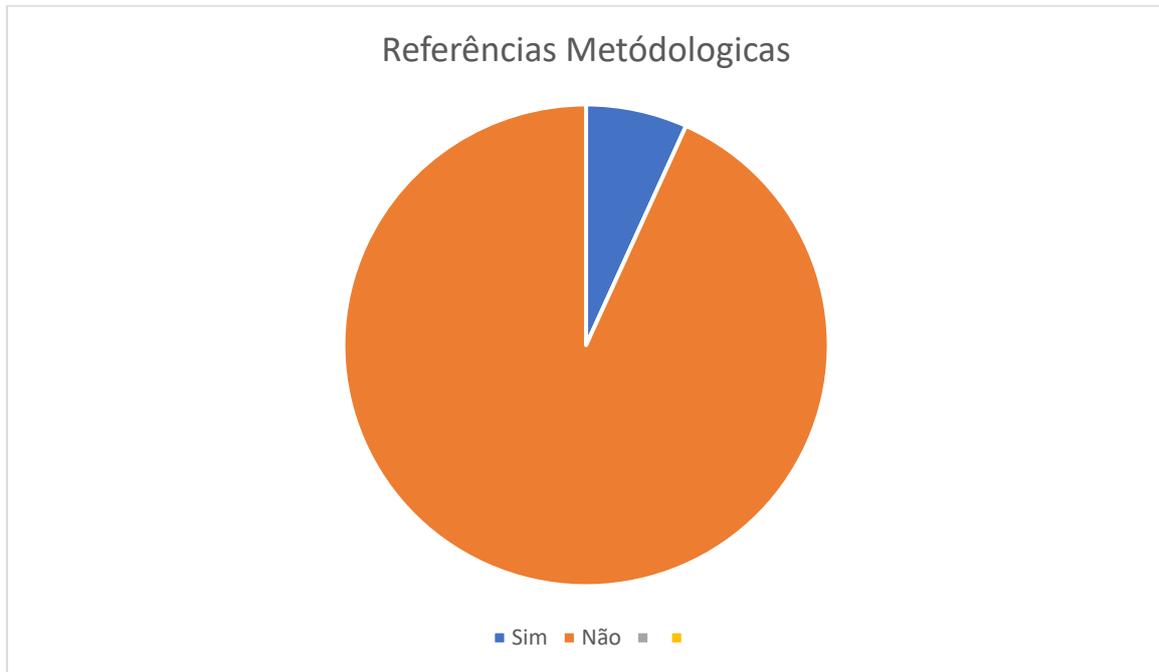
**Gráfico 5** – Desenvolvimento de dados secundários

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.4.5 Referências metodológicas

O propósito dessa variável é analisar se o/a autor/a definiu e citou autores preexistentes para desenvolver a parte metodológica do trabalho.

Em relação às referências metodológicas, temos os seguintes dados: do universo coletado (n=74), apenas 5 trabalhos (6,76%) apresentaram referências metodológicas para embasar as metodologias adotadas, enquanto a grande maioria, 69 trabalhos (93,24%), não apresentaram nenhum autor ou autora para embasar suas metodologias.

**Gráfico 6 – Referências metodológicas**

Fonte: Elaboração própria.

A ausência de autores da área de metodologia demonstra que há uma pouca demonstração e competências de pesquisa pelos discentes que tratam a metodologia da pesquisa como algo descritivo e como um componente a ser situado na escolha da metodologia, sem base prévia de estudos metodológicos.

#### 4.4.6 Pergunta de pesquisa

O propósito dessa variável é analisar se houve a construção de uma pergunta de pesquisa expressa para início das investigações.

Em relação ao gráfico abaixo, referente à pergunta de pesquisa, temos os seguintes dados: da amostragem coletada em relação à existência de pergunta de pesquisa, 54 (72,97%) dos trabalhos apresentaram uma pergunta de pesquisa para guiar o texto e 20 trabalhos (27,03%) não apresentou pergunta de pesquisa alguma.

**Gráfico 7 – Pergunta de pesquisa**

Fonte: Elaboração própria.

Lee e King (2013) relatam que a importância da pergunta de pesquisa é contribuir para a literatura acadêmica sobre o assunto e a busca de realizar pesquisas importantes para o mundo.

Além disso, os autores sugerem que, para o desenvolvimento da pesquisa empírica, é necessária a construção de uma infraestrutura na graduação em direito para os estudantes, como o oferecimento de cursos de pesquisa empírica, o aumento das oportunidades de realização de pesquisas empíricas de qualidade pelos docentes, para disseminá-la de forma rápida, a melhoria do incremento de recursos financeiros para essas pesquisas e, também, o incentivo aos empregadores para contratar estudantes que tenham experiências em pesquisas empíricas (Epstein; King, 2013).

#### 4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA DOS DADOS.

Conforme enumeram Costa e Costa (2020), na atividade de construção de explicações com o objetivo de dar sentido aos dados coletados, existe como estratégia de pesquisa a interpretação dos dados conforme seus significados, considerando as subjetividades (qualitativa). Neste método, o sentido está em buscar a compreensão de acontecimentos.

A análise qualitativa empreendida nesta investigação se relaciona com os conteúdos postos pelos discentes na utilização das seguintes categorias: (1) as tipologias adotadas pelos

autores em relação à metodologia; (2) as análises empíricas utilizadas; e (3) as referências metodológicas escolhidas.

Para efeitos metodológicos, iremos utilizar a análise de conteúdo qualitativa, desenvolvida por Bardin (2011), por ser uma metodologia consolidada na área e com facilidade de operacionalização.

A análise qualitativa de conteúdo<sup>1617</sup> “[...] recorre a indicadores e frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin, 1977, p. 114 apud Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 100).

A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente. É inegável a riqueza que pode ser explorada nos casos desviantes da "média" que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos. Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares. Assim, a triangulação é uma metáfora tomada emprestada da estratégia militar e da navegação, que se utilizam de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto. (Goldenberg, 2011, p. 62).

Tendo em vista as proposições acima, foram tabuladas, no Quadro 1 – Análise do material, os indicadores qualitativos (tipologias, análise empírica e referências metodológicas).

---

<sup>16</sup> “A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados”. (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 100)

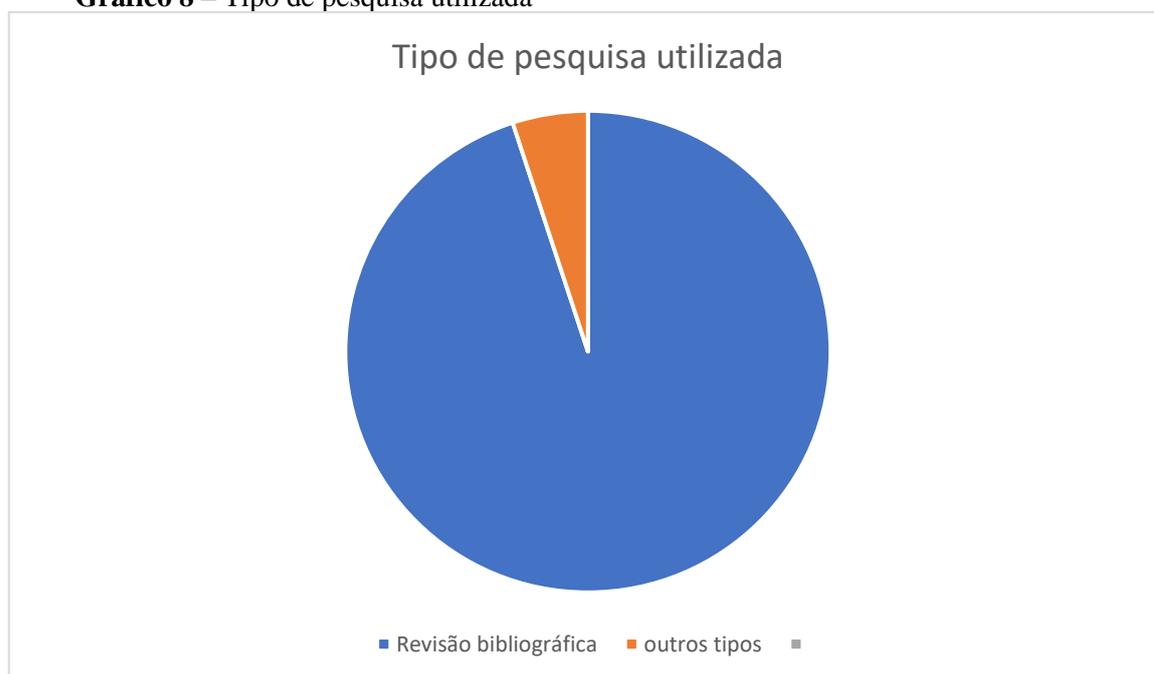
<sup>17</sup> “Ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador. A AC muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto. Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma. A fim de criar nova informação desse texto. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um corpus de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém.” (Bauer, 2008, p. 191)

#### 4.5.1 Categorias: Tipologias utilizadas

##### 4.5.1.1 Tipo de metodologia utilizada

Os termos “pesquisa bibliográfica”, “revisão de literatura”, “pesquisa doutrinária” e “revisão normativa” apareceram, pelo menos, em 70 dos 74 trabalhos apresentados 94,5% de aparições.

**Gráfico 8** – Tipo de pesquisa utilizada



Fonte: Elaboração própria.

Esse termo, ou indicador qualitativo, demonstra que a parte majoritária dos trabalhos analisados utilizou esta metodologia, que é a mais empregada em cursos jurídicos. Esse indicador também se relaciona com o já citado dado apresentado referente às 70% das monografias que não apresentaram empiria, apenas revisão de literatura, doutrinária ou documental.

Dessa forma, vejamos como os discentes descreveram a revisão de literatura:

Para tanto, este trabalho utilizar-se-á essencialmente da revisão bibliográfica de produções acadêmicas nacionais e internacionais, por meio de plataformas online e livros físicos, bem como da pesquisa de jurisprudência em tribunais brasileiros, sobretudo no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Tribunal de Contas da União (TCU) e, por fim, do acompanhamento de proposições legislativas e atos normativos pelos portais da Câmara dos Deputados (CD) e do Senado Federal (SF). (Marques, 2022, p. 1)  
Tal análise foi realizada mediante revisão bibliográfica e análise de conteúdo de 670 acórdãos do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP). (Silva, 2022)

Realiza a revisão bibliográfica sobre feminicídio e pandemia, com base na análise de artigos acadêmicos publicados entre 2020 e 2022. (Teixeira, 2022, p. 5)

Como viés metodológico, fez-se uso de revisão bibliográfica para a coleta de dados, sendo possível observar um cenário paralelo entre o atual estado das coisas na Administração Pública no Brasil e a Proposta de Emenda à Constituição em questão, além das incongruências entre o que é proposto nesta última e suas justificativas [...]. (Holanda, 2022)

[...] objeto de pesquisa é eminentemente teórico, consistindo na análise da ADI n. 6.148/DF, que inaugura um problema jurídico, e no diagnóstico da inovação que a técnica decisória empregada representa para o controle de constitucionalidade de políticas públicas ambientais. Por isso, a metodologia escolhida foi a de pesquisa jurisprudencial e de revisão bibliográfica; [...]. (Nóbrega, 2022, p. 14)

Para a compreensão e exposição do tema, é feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, de maneira exploratória, objetivando gerar familiaridade do autor com o tema abordado, por meio de revisão bibliográfica – sobretudo a partir de fontes de pesquisa primárias e secundárias. (Pontes, 2022, p. 8)

Logo, percebe-se, da leitura empreendida dos fragmentos coletados das monografias dos discentes, que a revisão de bibliografia é enumerada de forma genérica, como se fosse um requisito de avaliação, e não desenvolvida de forma coerente.

Conforme a literatura já aponta, a revisão bibliográfica se apresenta como principal metodologia jurídica utilizada na graduação em direito, mesmo assim, não é nem ensinada a nível expositivo e metodológico aos alunos.

Rodrigues e Grubba (2023) elencam que a produção do conhecimento na área do Direito padece de uma série de problemas históricos, entre os quais cabe destacar: repete no campo científico a mesma estrutura da pesquisa técnico-profissional, que é a busca de informações e a construção de argumentos para comprovar a hipótese apresentada, omitindo ou ignorando os argumentos ou informações que podem refutá-la; e confunde, em parte, o conhecimento produzido sobre o objeto com o próprio objeto do conhecimento.

A pesquisa é, então, um pilar fundamental na desconstrução deste ensino tradicional fundado no dogmatismo, que tem como base a legislação existente, a qual é notável não ser capaz de tutelar a complexidade das relações sociais, já que desde a sua criação no Brasil, defende-se a crise deste ensino. Assim, mudar a forma de produzir a ciência do direito constitui-se numa importante tentativa de superar a crise que o ensino jurídico se encontra há tantos anos (Pinheiro; Franscischetto, 2019).

A pesquisa de jurisprudência aparece como um segundo marcador importante da análise empreendida. Klafke e Fefermaum (2020) elencam que a pesquisa em jurisprudência é a válvula propulsora dos avanços em pesquisa no Brasil e, boa parte desse êxito, está relacionado com a formação da Escola de Formação Pública (EFP) da Sociedade Brasileira de Direito Público

(SBDP), que, desde 1998, mantêm um programa de iniciação científica, voltada ao estudo empírico da jurisdição constitucional brasileira. São citados também o Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, os cursos de direito da FGV São Paulo e da FGV Rio de Janeiro, bem como a Rede de Pesquisas Empíricas no Direito. Conforme ressaltam os autores:

a “pesquisa de jurisprudência”, não corresponde ao trabalho científico ao trabalho científico de análise de julgados no âmbito acadêmico. Pesquisa de Jurisprudência não um ‘catadão’ de julgados aleatórios para defender seu ponto de vista. Também não é analisar os julgados mais recentes de um determinado Tribunal para afirmar uma suposta orientação jurisprudencial. Tecer críticas ou elogios a um tribunal a partir de um julgado específico, escolhido arbitrariamente, não pode ser considerado pesquisa de jurisprudência. (Klafke; Feferbaum, 2020, p. 6)

A pesquisa em jurisprudência, então, deve ter pelo menos, investigação científica, orientada por metodologia especialmente construída para endereçar perguntas que possam ser respondidas por meio de análise de julgados.

Em boa parte dos trabalhos, foi apenas constatada uma mera compilação de jurisprudências, não se configurando em pesquisa científica orientada, o que reflete a falta de estudos metodológicos mais aprofundados na estrutura curricular. Conforme já elencamos anteriormente, só existem 3 disciplinas de metodologia da pesquisa na estrutura curricular da Faculdade, não oferecendo de forma minimamente significativa, conhecimentos metodológicos aos discentes.

#### **4.5.2 Empiria**

Alexandre Araújo Costa, Henrique Fulgêncio e Ricardo Lins Horta (2021) descrevem que a tradição científica se desenvolve inicialmente com a descrição de fenômenos particulares para a formulação de explicações gerais, é o que chamamos de indução, que é o modo de raciocínio típico da pesquisa científica.

Um dos grandes percalços da pesquisa jurídica e problemas da sua formação está em que área opera no sentido oposto ao indutivo: partimos de certas regras gerais, que pressupomos como sendo válidas, e buscamos deduzir dessas prescrições abstratas as consequências que elas imputam aos fatos particulares. A dedução é um processo que extrai consequências dos conhecimentos que temos, consolidados na premissa maior dos argumentos, mas que não têm por objetivo oferecer informações novas. (Costa; Fulgêncio; Horta, 2021).

Porém, a ciência decorre diretamente da pesquisa e esta é “uma observação direta da realidade” (Costa; Fulgêncio; Horta, 2021). De outro lado, os juristas operam a dogmática que é decorrente de acumulação cultural.

Para Maldonado (2012), o formalismo jurídico é um conceito chave para compreender a aplicação da dogmática na educação jurídica. Para o autor, o direito formalista está conceituado e correlacionado com a ideia de lei e de um sistema mais fechado (Maldonado, 2012).

O conceito de direito formalista identifica o sistema jurídico como a lei; considera que o direito é completo, coerente e fechado; assinala que este é capaz de dar respostas únicas a todos os problemas que surgem em uma comunidade política; e, em versões extremas nivela a validade formal com justiça. De igual forma, este conceito de direito se entrecruza com uma interpretação clássica da democracia liberal que promove uma separação radical entre os ramos do poder público. Consequentemente, o legislador é o único que tem capacidade criadora de direito, os juízes devem, e podem, ser neutros e a tarefa primordial do executivo é a materialização das normas jurídicas preexistentes. (Maldonado, 2012, p. 102)

Mas, a razão dessa acumulação se dá

Provavelmente porque a educação dos juristas proporciona o compartilhamento de certas crenças e de certos modelos descritivos, que fazem com que a sua atuação seja efetivamente norteada pelos discursos dogmáticos. O curioso é que nós sabemos que cada jurista, em particular, é uma pessoa com preferências ideológicas particulares, com interesses sociais diversos, com heurísticas próprias e com vieses de confirmação que condicionam suas conclusões particulares. Não obstante, essa imensa variação individual é equilibrada pelo fato de que a educação dos juristas gera uma espécie de discurso comum, com regras de aplicação relativamente estáveis. (Costa; Costa, 2020).

Mas essas esferas de aplicação estáveis não se confundem com produção de ciência, que precisa ser construída com base em evidências e abertura para os dados. Logo, uma pesquisa dogmática não é pesquisa científica, e sim, como já discutimos, trata-se de saberes compartilhados com base em acumulação cultural jurídica, não servindo então como base metodológica para pesquisas científicas. (Costa; Fulgêncio; Horta, 2021).

O problema, de longe, não é só nacional. Conforme pesquisa realizada por Lee e King (2013), nos Estados Unidos, ocorreu a mesma dificuldade com o raciocínio indutivo, tão necessário às pesquisas empíricas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> “Nossa proposta era identificar onde os problemas estavam. Nossa resposta? Em todos os lugares. Descobrimos que graves problemas de inferência e de metodologia constam em abundância em todos os lugares onde achamos pesquisa empírica em periódicos jurídicos e artigos escritos por membros da comunidade jurídica”. (Lee; King, 2013, p. 19).

Importa ressaltar também, a importância da Rede de Pesquisas Empíricas no Direito (REED), fundada em 2011, é uma ONG que congrega diversos professores e pesquisadores envolvidos no campo de iniciativas de pesquisa empírica no direito, promovendo reflexões metodológicas nas investigações jurídicas (REED, 2023).

Trata-se de uma tarefa relevante, tendo em vista o histórico frágil da pesquisa empírica em direito no Brasil, que resulta em baixo nível de conhecimento sobre a realidade jurídica nacional, prejudicando o desenho, a implementação e a avaliação de iniciativas legislativas e políticas públicas, bem como o diálogo com outras ciências sociais. (REED, IPEA, 2011).

Logo, uma primeira conclusão, já relatada na nossa pesquisa em relação ao desenvolvimento de dados empíricos, foi que apenas 29% das monografias apresentadas no ano letivo de 2022 tiveram algum tipo de empiria realizada.

Veronese (2007) enumera que o problema da pesquisa empírica no direito está relacionado com a falta de desenvolvimento e produção de métodos empíricos na pós-graduação em direito, o que acaba por afetar a graduação, pois como não há sólida formação em pesquisa empírica para os pós-graduandos, assim, os graduandos acabam não tendo acesso a uma adequada formação em pesquisa<sup>19</sup>.

Feitas essas ressalvas da literatura, analisamos trabalhos que desenvolvessem dados primários ou secundários ou verificamos se estes trabalhos tratavam os métodos como mera descrição com exemplificação. Assim, foram considerados como trabalhos empíricos todos aqueles que estabeleceram, ao menos, uma coleta de dados primários ou secundários e cruzassem esses dados, tabulando com a teoria ou com a metodologia proposta.

Vejamos então alguns fragmentos, para discussão:

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo empírico voltado a identificar os critérios utilizados pelo Poder Judiciário, durante este período, quando provocado para resolver questões envolvendo os direitos fundamentais dos indivíduos, ante à coletividade, levando em conta a reserva do possível e o mínimo existencial [...]. (Rebouças, 2023)

Metodologicamente, a contribuição empírica para o estudo dos diálogos institucionais é acompanhada por uma proposta metodológica para este tipo de estudo. Sendo pretensão associada a este paradigma de estudos a aproximação com a realidade institucional, a análise de textos constitucionais ou mesmo dos atos processuais seria insuficiente para a adequada compreensão do fenômeno. Este 2 O PL em questão trata do Estatuto da

<sup>19</sup> “Assim, pode-se compreender que o problema está localizado primariamente na pós-graduação. Se os programas não investem na realização de pesquisas empíricas, a ausência ou a fraca relação perdurará pela formação de um círculo vicioso: 1. Os pesquisadores ativos não inserirão métodos empíricos nos seus cursos e nos seus trabalhos cotidianos de pesquisa; 2. Os discentes de pós-graduação (mestrado e doutorado) não tomarão contato com esta temática nas disciplinas e, conseqüentemente, não utilizarão as técnicas nos seus trabalhos ao longo de sua formação (artigos, dissertações e teses); 3. Os discentes de graduação não tomarão contato com a pesquisa empírica nos cursos e serão desestimulados a utilizar as técnicas e métodos.” (Veronese, 2007, p. 6013)

Família, de iniciativa da Câmara dos Deputados e tendo tramitado apenas nesta casa. (Rosa-Lima, 2022, p. 10)

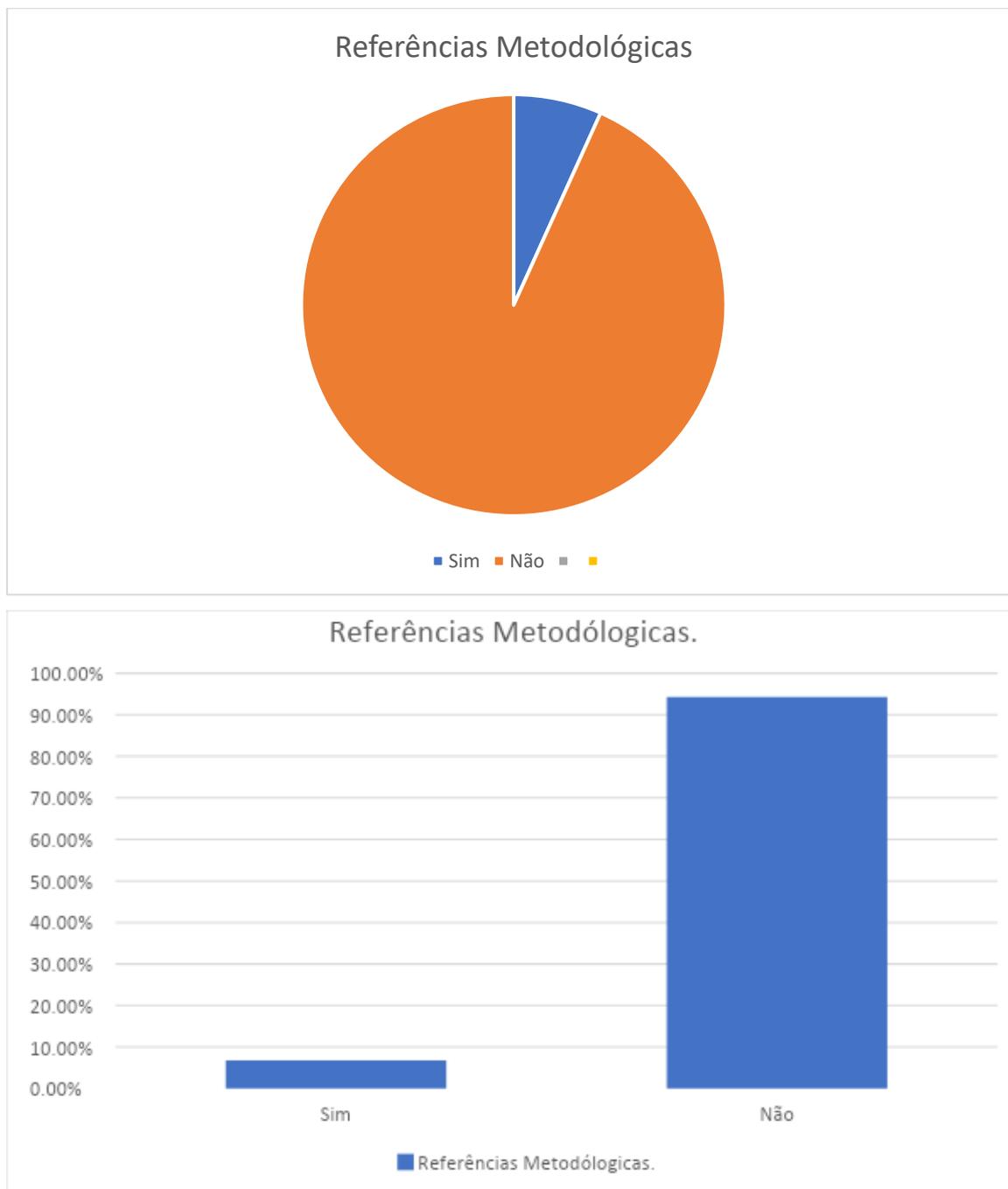
Dessa forma, nota-se dos fragmentos trazidos acima que a discussão ou apresenta-se como um debate mais genérico conforme o primeiro trecho, ou se mostra mais específica com uma metodologia própria a ser desenvolvida, demonstrando no segundo caso, um melhor aprumo de formação metodológica.

#### **4.5.3 Referências Metodológicas**

Outro dado trazido da análise quantitativa aponta que, do universo da amostra (n=74), apenas 5 trabalhos (6,75%) apresentaram referências de autores que trabalhassem metodologia, ou seja, em sua maioria, os trabalhos apresentaram descrição metodológica em apenas um parágrafo, sem ocorrer a operacionalização de dados necessários.

Rodrigues e Grubba (2023) nos relembra que não existe pesquisa e produção de conhecimento sem um referencial de pesquisa, pois os dados sempre fazem uma correlação com algum tipo de referência, seja ela de tradições de pesquisa e de senso comum.

Logo, como um mapa, os referenciais teóricos se articulam dentro de uma perspectiva de validação pela comunidade científica dentro daquela respectiva área de pesquisa. Assim, o conhecimento de pesquisa deriva de uma matriz de teóricos que precedem outros

**Gráfico 9 – Referências metodológicas**

Fonte: Elaboração própria.

Dos 5 trabalhos que fizeram referências metodológicas, foram relatados 7 (sete) obras metodológicas, quais sejam, Treintini e Palm (1999), Martins e Pinto (2001), Lakatos e Marconi (1992), Deslandes, Gomes e Minayo (2009), Marconi e Lakatos (2022a, 2022b) e Martins e Theóphilo (2016).

Dentre os autores, temos Maria Lakatos e Maria Marconi como autoras mais citadas, com conhecidos manuais de metodologia. Percebe-se, com essa constatação, que a metodologia

é trabalhada de forma universalista da forma como apresentada nos manuais. Porém, importa ressaltar desta análise que se trata de porcentagem bastante baixa, baseando-se nas metodologias dos trabalhos em descrições prontas e sem desenho de pesquisa.

Como proposição a esse cenário, iremos sugerir a coordenação de pesquisa e de graduação da Faculdade de Direito da UnB que realize oficinas e cursos de técnicas de pesquisa para os discentes, visando oferecer suporte acadêmico para escolhas e tratamento das metodologias a serem empreendidas no trabalho. Outro ponto de destaque é retomar as discussões sobre a implementação do Projeto Pedagógico da Graduação, que está em discussão a muitos anos, e que quando implantado irá fomentar uma adequada formação de pesquisa. Por fim, é necessário também estimular a troca intelectual mútua da pós-graduação com a graduação, do ponto de vista de uma formação de pesquisa, através da assistência à docência dos pós-graduandos que podem realizar aulas públicas e oficinas de pesquisa, contribuindo ao fomento de técnicas de pesquisa para a graduação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Conclusão de Curso, no modelo estabelecido de monografia, foi a principal inovação trazida pela antiga Portaria n. 1.886/1994. Em conjunto a esta, destacamos também a possibilidade do núcleo de pesquisa e a aplicação das atividades complementares como marcos inovadores do ponto de vista legislativo que vieram a incrementar a formação jurídica em relação às práticas e ao desenvolvimento de competências pelos discentes dos cursos jurídicos.

O Trabalho de Conclusão de Curso configura-se como expressão de exposição das capacidades e competências desenvolvidas pelos alunos no curso de graduação em direito, seja pelas disciplinas de metodologia da pesquisa e TCC ou pelos conteúdos científicos passados de forma transversal em meio às disciplinas formais do curso do direito, levando a uma quebra da perspectiva de ensino apenas pelas disciplinas monofásicas e abrindo caminho para a interdisciplinaridade e o diálogo com as áreas correlatas ao direito como a Economia, Administração, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ciência Política e outras.

Conforme Rodrigues (2005) já evidenciou em seus estudos, as formas de execução do Trabalho de Conclusão de Curso foram revogadas por portarias posteriores do MEC, levando a uma grande miscelânea de formas de trabalho de conclusão, seja através de artigos ou outras atividades, como relatório de conclusão, e que derrubaram a ideia da monografia como principal destaque, pois esta supostamente atestaria de forma mais segura competências e habilidades esperadas pela formação jurídica mínima de pesquisa.

Destacamos também que os núcleos de pesquisa deveriam funcionar conjuntamente com os núcleos de prática jurídica para estimular uma política de investigação científica, mas que não foi adiante tendo em vista que a legislação do ensino jurídico sempre se voltou ao mero cumprimento legal de normas e não a uma cultura de formação científica.

Em relação à Resolução n. 9/2004 do CNE, esta trouxe, pela primeira vez ao ensino jurídico nacional, a necessidade de habilidades e competências de pesquisa com a importante inovação das novas diretrizes curriculares para o curso de direito, apontando também para o estímulo à pesquisa, à manutenção do Trabalho de Conclusão de Curso e às atividades complementares para o aumento do estímulo à formação científica dos discentes do curso de direito. Outra inovação foi o incremento de práticas interdisciplinares, tanto com o incremento de mais disciplinas no curso de direito, como com a adoção e promoção de atividades de diversos campos e o diálogo dentro das disciplinas unicelulares jurídicas.

Por fim, nesse primeiro momento, a regulação atual dos cursos jurídicos, a Resolução n. 5/2018, estabeleceu uma estruturação de projeto pedagógico e suas peculiaridades. Instituiu novas diretrizes curriculares com o estímulo às formações jurídicas que tenham impacto em suas vocações e suas regiões. Também inovou no estímulo à formação de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, no estímulo do conhecimento teórico com a resolução de problemas, no domínio de instrumentos de metodologia jurídica e na capacidade de técnicas de pesquisa, assim como endossou a importância de metodologias ativas.

Trazemos da revisão de literatura feita no capítulo segundo marcos conceituais e pontos de partida, como a formação da pesquisa vista em Demo (2002), os apontamentos trazidos pelas críticas à pesquisa jurídica empreendida no país e suas causas de atraso em Nobre (2009), Fragale Filho e Veronese (2004) e Rodrigues e Grubba (2023), seja a confusão entre prática profissional e acadêmica ou o afastamento do direito das demais ciências sociais e humanas ou, ainda, a manutenção de um paradigma científico moderno baseado ainda na ciência moderna é visto como objeto neutro e universal, o que atrapalha e mantém o curso de direito em atraso, comparado a outras áreas. Além disso, apresentamos Ghirardi (2012) e Santos (2004), com a emergência de modelos que pensem o direito contextualizado com a ciência pós-moderna, onde seja abandonado o antigo paradigma de disciplinas isoladas e pesquisa muito especializada de forma unidisciplinar e que o campo se abra para a transversalidade, transdisciplinaridade e traga uma perspectiva de formação valorizando técnicas de pesquisa.

Também analisamos a importância da experiência *Tuning* e a pedagogia das competências na área jurídica, bem como a experiência pedagógica empreendidas pela FGV em suas pesquisas institucionais e reflexões próprias sobre a importância de estudos que levem em conta o aprimoramento do campo jurídico.

No capítulo terceiro, com os subsídios de revisões de literatura anteriores, realizamos uma análise de conteúdo com desenho quantitativo e qualitativo no qual optamos por recortar a situação da faculdade de direito da UnB em relação às metodologias escolhidas pelos discentes, através da análise de conteúdo.

A operacionalização dos dados foi realizada conforme descrita no capítulo terceiro, sendo conduzida por dois desenhos metodológicos: a) um desenho de pesquisa quantitativo buscando aferir a frequência dos elementos escolhidos para uma coleta (declaração de escolhas metodológicas, evidências de escolhas metodológicas e tipologias declaradas, empiria, uso de dados originais, dados primários, declaração de interdisciplinaridade e pergunta de pesquisa) e b) um desenho de pesquisa qualitativo com metodologia de análise de conteúdo e

operacionalização de escolhas de categorias evidenciadas pelos discentes nas narrativas apresentadas por estes na tessitura da monografia.

No desenho de pesquisa quantitativa, foram evidenciados que, primeiramente, em relação às declarações de escolhas metodológicas, uma maioria evidente dos trabalhos apresentou, tanto uma declaração expressa de escolhas em seus trabalhos, quanto existiram evidências de escolhas metodológicas dos discentes. Esses dados traduzem que as competências mínimas científicas expressas nos trabalhos de conclusão de curso foram aprendidas pelos alunos, seja nas disciplinas de pesquisa científica, seja em possíveis conteúdos ensinados pelos docentes em disciplinas tradicionais do curso de direito ou, ainda, nas inúmeras atividades de extensão que passam de forma transversal por habilidades de pesquisa, tais como normativas e estruturação do texto.

Em relação às tipologias adotadas, a maioria absoluta dos trabalhos apresentou, ao menos, um tipo de tipologia metodológica, sendo a revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica com maiores inferências tratadas.

Ao que tange à empiria avaliada, separamos a análise de uso de metodologia com dados primários e dados secundários, onde observamos que apenas um trabalho apresentou desenvolvimento de dados primários, entendidos aqui como dados ineditamente coletados e desenvolvidos pelo pesquisador. Essa inferência nos permite dizer que a Faculdade de Direito da UnB não oferece aos alunos, seja por meio de disciplinas ou por meio de outras atividades, o desenvolvimento de competências intermediárias de pesquisa que possibilitem o aprendizado de outras técnicas de pesquisa, como a pesquisa empírica. Em relação aos dados secundários, menos da metade dos trabalhos orientou-se por metodologias que desenvolvem o uso de dados secundários, como o estudo de caso ou a análise jurisprudencial e a maioria dos trabalhos apresenta a revisão de literatura como eixo metodológico, mas ainda é perceptível que essa revisão de literatura ainda é frágil, sem elementos metodológicos claros e, muitas vezes, feitas de forma aleatória ou, apenas, com preferências conceituais e de autores escolhidos por simples vontade do(da) discente.

Em relação às últimas variáveis analisadas, temos que: em relação às referências metodológicas, mais de 90% dos trabalhos não apresentaram nenhum autor ou autora para embasar o eixo metodológico dos seus trabalhos, o que parece inferir que há uma ausência de preparo metodológico dos discentes. De outro lado, no que diz respeito à pergunta de pesquisa, a maioria dos trabalhos analisados apresentaram uma pergunta de pesquisa para validar suas investigações, mas a outra parte não alçou uma indagação de caráter teórico científico, o que gera preocupação sobre a qualidade mínima dos trabalhos.

Do ponto de vista da análise de dados quantitativa que foi empreendida, avaliamos que a maioria das pesquisas apresenta como metodologia principal a revisão de literatura, mas pela análise de alguns fragmentos, observamos que não há uma padronização mínima sobre elementos básicos que devem constar numa revisão de literatura ou revisão bibliográfica, o que foi percebido pelos fragmentos analisados. A empiria foi realizada pelos discentes nas categorias principais de estudo de caso ou análise de conteúdo, o que demonstra alguma familiaridade com estas metodologias, talvez provenientes de aprendizados referentes às pesquisas realizadas em grupos de pesquisa institucionalizados. Por fim, em relação ao quadro qualitativo levantado, apenas sete dos 74 trabalhos analisados apresentaram referências metodológicas, o que sugere um quadro de ausência de competências de pesquisa, onde apenas ocorre a numeração de possíveis metodologias sem constar referência prévia à literatura.

Inferimos então, das variáveis enfrentadas, que a Faculdade de Direito da UnB, em sua estrutura curricular atual, ainda não afetada pelo novo projeto pedagógico, não oferece aos discentes uma adequada formação de pesquisa no âmbito da graduação, o que traduz, primeiramente, falta de regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso, que precisa ser alterado para se adequar à Resolução CNE/CES n. 5/2018, abrindo novas opções, como relatórios de pesquisa, relatórios de extensão e artigos científicos. Em segundo lugar, os resultados apontam para uma necessidade de estudos institucionais, assim como feitos pela FGV através da coordenação de pesquisa da FD, que desempenhará um importante papel de revitalizar a formação de pesquisa da Faculdade de Direito, buscando, através da pesquisa interna, melhorar o desenvolvimento do curso e a formação científica dos estudantes.

Por fim, revela-se a importância da utilização da infraestrutura do corpo discente da pós-graduação para fazer um intercâmbio com o corpo discente da graduação, visando o compartilhamento de informações por meio de oficinas e das atividades do estágio de prática docente, previsto no currículo do PPGD, estimulando o incremento de técnicas de pesquisa para a graduação.

## REFERÊNCIAS

ABIKAIR, Antônio José Ferreira. Reflexões pedagógicas sobre a Portaria MEC nº 1.886/94. *In: OAB. Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000. p. 51-66. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/download?LivroId=0000000053>. Acesso em: 7 dez. 2023.

ADEODATO, João Mauricio. **A OAB e a massificação do Ensino Jurídico**. Educação Jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

ALMEIDA, Maria Suely Cruz de. Os trabalhos de conclusão de curso e a contribuição para a produção do conhecimento científico no ensino do direito. *In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 15., 2006, Manaus. Anais [...]*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2006, Manaus.

AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia; ANGARITA, Antonio (coord.). **Construção de um sonho: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Escola de Direito, 2010. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/3f3b78b3-2d0a-4073-a340-a83aeb1cce1c>. Acesso em: 7 dez. 2023.

ANGARITA, Antônio. Por que escrever um livro sobre a DIREITO GV? *In: AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia; ANGARITA, Antonio (coord.). Construção de um sonho: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Escola de Direito, 2010. p. 15-19. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/3f3b78b3-2d0a-4073-a340-a83aeb1cce1c>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BARBOSA, Joyce Ellen Pereira. Ensino, pesquisa e extensão universitária: a indissociabilidade dessa tríade como método na formação do bacharel em direito. **Revista Estudantil Manus Iuris**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 38-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/rmi/article/view/9205>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Aurélio Wander. **A OAB e a UnB: 45 anos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BAUER, Martin W. *et al.* **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. *In: Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-221.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Assembleia Constituinte, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Senado Federal, Brasília, DF, 16 dez. 1961. Disponível em: [https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/lei\\_3998-61\\_criacao\\_fub.pdf](https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/lei_3998-61_criacao_fub.pdf). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE - Histórico**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº: 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886/1994, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05/2018, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 09/2004, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category\\_slug=janeiro-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de (org.). **O Ensino Jurídico no Bicentenário da Independência**. 1. ed. São Paulo: D'Plácido, 2022.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonçai. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos**

da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/download/1530/1289/3552>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. *In*: OAB. **Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000. p. 9-36. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/download?LivroId=0000000053>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. As novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito: uma nova oportunidade perdida? *In*: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 163-211.

CNPQ. Diretório de Grupos de Pesquisa. Direito e Educação. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/747955>. Acesso em: 2 maio 2023.

COSTA, Alexandre Araújo; COSTA, Henrique. Data Science em Direito: uma Introdução. **Arcos**, 2020. Disponível em: [https://arcos.org.br/datascience\\_e\\_direito/](https://arcos.org.br/datascience_e_direito/). Acesso em: 5 dez. 2023.

COSTA, Alexandre Araújo; FULGÊNCIO, Henrique; HORTA, Ricardo Lins. Pesquisa empírica em direito. **Arcos**, 2021. Disponível em: <https://arcos.org.br/pesquisa-empirica-em-direito/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

COSTA, Nelson Nery. Monografia final: exigência de graduação em curso de Direito. *In*: OAB. **Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000. p. 176-212. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/download?LivroId=0000000053>. Acesso em: 7 dez. 2023.

D'AREDE, Arthur de Oliveira. **Educar pela pesquisa em Direito: a situação da faculdade de direito da UFBA**. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

HUOYA, Ana Paula S, MARANHÃO, Ângela S, D'AREDE, Arthur de Oliveira. **Faculdade de direito da UFBA e a pesquisa acadêmica: a situação dos grupos de pesquisa registrados no DGP/CNPQ**. *In*: **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais: volume V**[recurso eletrônico] / Kelly Gianezini; Jacson Gross; Jane Ferreira Porto; Maria de Fátima Schumacher Wolkmer (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

DANTAS, Santiago. A educação jurídica e a crise brasileira: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. **Educação e Direito**, v. 3, p. 9-37, 2010. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

DEGRÈVE, Gláucia Maria. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Proposta de Trabalho**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1335832/mod\\_resource/content/1/proposta-de-trabalho%20Grupo%20Diretrizes.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1335832/mod_resource/content/1/proposta-de-trabalho%20Grupo%20Diretrizes.pdf). Acesso em: 8 dez. 2023.

DEMO, Pedro. Currículo intensivo na universidade. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 24, p. 43-56, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6026>. Acesso em: 7 dez. 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Autores associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, Maria Tereza; GUSTIN, Miracy B. S. **Repensando a pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

DUARTE, Ícaro de S.; CRUZES, M. S Soares. A metodologia da pesquisa no Direito e Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 10, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/1949>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ENRICONE, Délcia. A pesquisa na formação do educador do direito. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/2906>. Acesso em: 7 dez. 2023.

FACHIN, Luiz Edson. Direito. **Infocapes**, v. 9, n. 2/3, p. 132-134, 2001.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações. *In*: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. **Reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FÉLIX, Loussia P. Musse. O Projeto Alfa Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. **Notícia do Direito Brasileiro**, v. 13, p. 197-222, 2006.

FÉLIX, Loussia Penha Musse Félix (ed.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013.

FÉLIX, Loussia Penha Musse. Apontamentos sobre a iniciação científica no direito: a formação de habilidade para a pós-graduação e carreiras jurídicas. *In*: MACHADO, Glorini Aparecida (org.). **Iniciação Científica em Direito: A experiência da Faculdade de Direito da UnB**. Brasília: Editora da UnB, 2000.

FÉLIX, Loussia Penha Musse. **Educação como bem público-perspectivas da regulação do ensino superior**. Brasília: MEC; SESu; DEPEs, 2004.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre Kehrig. Pesquisa em Direito: as duas vertentes vs a não-pesquisa. *In*: XIMENES, Julia Maurmann; SILVA, Larissa Tenfen. **Ensinar direito o Direito**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 299-336.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre Kehrig. Pesquisa em direito: as duas vertentes vs. a não pesquisa. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO PESQUISA, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA JURIDICA, 2., 2017, Chapecó. **Anais [...]**. Chapecó: Argos, 2017.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/40>. Acesso em: 7 dez. 2023.

FRAGALE FILHO, Roberto. Novas diretrizes curriculares e pesquisa em Direito: desafios humboldtianos. *In*: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3503105.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 12, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/193>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/10303>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GIRALDI, Janaina M. E. Dados primários e secundários. **São Paulo: EDUSP**, 2016. Apresentação . <Disponível em: [5. Coleta de Dados \(usp.br\)](https://www.usp.br/5-coleta-de-dados)> Acesso em 02 dez. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-56, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1995, n. 121, p. 7-27.

HOLANDA, Karen Cristhine de Oliveira. **Reforma administrativa: uma análise da PEC 32/2020 e suas consequências para os servidores públicos caso aprovada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/33129>. Acesso em: 7 dez. 2023.

HORTA, Ricardo de Lins e; ALMEIDA, Vera Ribeiro de; CHILVARQUER, Marcelo. Avaliando o desenvolvimento da pesquisa empírica em direito no Brasil: o caso do Projeto Pensando o Direito. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/40>. Acesso em: 8 dez. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em direito: guia prático para o ensino participativo e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: a inclusão das Clínicas na Educação Jurídica brasileira. In: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 213-234.

LAUDAN, Larry. **O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEE, Epstein, KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/a1fbf9fe-64d8-4e2f-8430-abcae5ec21e8>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MACHADO, Maíra Rocha. Contra a departamentalização do saber jurídico: a contribuição dos estudos de caso para o campo direito e desenvolvimento. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini; COUTO, Monica Benetti (org.). **Direito e desenvolvimento no Brasil do século XXI**. Brasília: Ipea; CONPEDI, 2013, p. 177-200.

Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2331?mode=full>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MACIEL, Alderlândia S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: um balanço do período 1988-2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/JCDYEEPBFDDYY.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

MALDONADO, Daniel Eduardo Bonilla. O formalismo jurídico, a educação jurídica e a prática profissional do direito na América Latina. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 101-134, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/34615>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atualização: João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. Atualização: João Bosco Medeiros. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022b.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito. *In*: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 75-104.

MARQUES, Jean Borges. **O processo legislativo e a ausência de elementos informacionais na criação e alteração de políticas públicas e espécies normativas de impacto socioeconômico**: uma análise da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) no 32/2020 (Reforma Administrativa). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32737/1/2022\\_JeanBorgesMarques\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32737/1/2022_JeanBorgesMarques_tcc.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, Lúgia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012.

MATTOS FILHO, Ary Oswaldo. A razão de ser da FGV. *In*: AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia; ANGARITA, Antonio (coord.). **Construção de um sonho**: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Escola de Direito, 2010. p. 21-24. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/3f3b78b3-2d0a-4073-a340-a83aeb1cce1c>. Acesso em: 7 dez. 2023.

MAZZILLI, Sueli; MACIEL, Alderlândia S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: Anped, 2010.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. **Cadernos Direito GV**, São Paulo, n. 1, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2779>. Acesso em: 5 dez. 2023.

NÓBREGA, Antônio Pedro Marques. **O STF e a consideração da melhor evidência científica no controle de constitucionalidade de políticas públicas ambientais: uma análise a partir das técnicas decisórias empregadas na ADIN. 6.148/DF. 2022**. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

OAB. **Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/download?LivroId=0000000053>. Acesso em: 7 dez. 2023.

OAB. Primeira turma de Direito da UnB faz 50 anos. **OAB Distrito Federal**, 25 nov. 2016. Disponível em: <https://oabdf.org.br/noticias/destaque/primeira-turma-de-direito-da-unb-faz-50-anos-2/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de; SANTANA, Quéren Samai Moraes. Relações de estágio e educação jurídica no Brasil. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 13-28, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/908>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PEREZ, Olivia Cristina. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. **Revista Interseções**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 2, p. 454-472, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39041>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PESSOA, Olívia. **Pesquisa Empírica: o que é?** Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/03/pesquisa-empirica-olivia-pessoa.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PETRY, Alexandre Torres. **Ecologia de saberes jurídicos: educação jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**. Porto Alegre: Paixão Editores, 2019.

PINHEIRO, Priscila Tinelli; FRANCISCHETTO, Gilsilene Pason P. A pesquisa jurídica: para além da revisão bibliográfica. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 19, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/6927>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PONTES, Gabriel Teles. **(In)efetividade da aplicação da convenção da Haia de 1980 no judiciário brasileiro**: uma reflexão a partir da jurisprudência do STJ em casos de subtração internacional de crianças. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33734/1/2022\\_GabrielTelesPontes\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33734/1/2022_GabrielTelesPontes_tcc.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1974.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo Queiroz. Metodologia da pesquisa jurídica. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/151/edicao-1/metodologia-da-pesquisa-juridica>. Acesso em: 5 dez. 2023.

REBOUÇAS, Nicholas de Vasconcelos. **A judicialização da saúde no contexto da pandemia de covid 19**: os desafios enfrentados pelos principais tribunais brasileiros. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33443/1/2022\\_NicholasDeVasconcelosRebou%c3%a7as\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33443/1/2022_NicholasDeVasconcelosRebou%c3%a7as_tcc.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

RODRIGUES, Carina Baia. **A elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito - resolução CNE/CES n. 05/2018**: contextos e sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/866>. Acesso em: 5 dez. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação Jurídica Ativa: caminhos para a docência na era digital**. Florianópolis: Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Pesquisa Jurídica Aplicada**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2021a.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. 3. ed. Florianópolis: Habitus, 2021b.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Metodologia da Pesquisa nos Cursos de Direito: uma análise crítica**. *In*: XIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEPI, 2005, Fortaleza. Anais ... Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. 1 CD. Versão anterior publicada como RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Metodologia da pesquisa nos cursos de Direito: tópicos**

para pensar sua pertinência e adequação. In: I Jornada de Pesquisa Jurídica da FEMA, 2004, Assis. Anais ... Assis: FEMA, 2005. p. 7-28.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. **Para além da separação de poderes: formalismo, dogmática jurídica e democracia. Artigos Direito GV (Working Paper)**, São Paulo, n. 27, 2008. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/7719788d-1c48-45c7-8836-f07ab1c2b457>. Acesso em: 7 dez. 2023.

ROSA-LIMA, Felipe. **Diálogo constitucional entre STF e Câmara dos Deputados sobre família e a política deliberativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33732/1/2022\\_FelipeRosaLima\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33732/1/2022_FelipeRosaLima_tcc.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

SÁNCHEZ, Aurelio Villa; LEICEA, Olga Villa. El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. **Educación**, v. 40, p. 15-48, 2007. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/119469>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Almedina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, Janielle Magalhães. **A desconsideração da personalidade jurídica à luz da Lei de Liberdade Econômica: os impactos nas decisões do tribunal de justiça de São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32714/1/2022\\_JanielleMagalhaesSilva\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/32714/1/2022_JanielleMagalhaesSilva_tcc.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99-101, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7639>. Acesso em: 5 dez. 2023.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. A transversalidade na educação jurídica: dos fragmentos à totalidade. In: FARIA, Adriana Ancona de *et al.*; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 323-338.

TEIXEIRA, Renata da Silva. **A abordagem do feminicídio durante a quarentena da Covid-19: uma revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/32708>. Acesso em: 7 dez. 2023.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Críticas à Resolução CNE/2004 e Sugestões para o Novo Marco Regulatório do Ensino Jurídico Brasileiro. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 14, p. 229-240, 2014.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem**: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

UNB. **Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília**. Disponível em: <https://bdm.unb.br/>. Acesso em: 15 maio 2023a.

UNB. Faculdade de Direito. **A Faculdade**. Disponível em: <http://www.direito.unb.br/institucional/a-unidade>. Acesso em: 1 ago. 2023b.

UNB. Secretaria de Administração Acadêmica. **Calendário Acadêmico para o ano letivo de 2024**. Disponível em: <https://saa.unb.br/destaques/134-cepe-unb-128-2021>. Acesso em: 3 maio 2023c.

UNB. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=80BD8A3093DE47DDAF45B7D60752D321.sigaa02>. Acesso em: 2 ago. 2023d.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. **Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

VENTURA, Deisy. Monografia jurídica: uma visão prática. Imprensa: Porto Alegre, Liv. do Advogado, 2000, p.152.

VERONESE, Alexandre; FRAGALE FILHO, Roberto. Pesquisa em Direito: as duas vertentes vs. a não-pesquisa. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (org.). **Conhecer Direito IV**: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica. Chapecó: Argos; Unochapecó, 2017. v. 2. p. 199-241. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-2-438281.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VERONESE, Alexandre. **O problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área do Direito**: uma perspectiva brasileira da avaliação dos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: OAB-RJ, 2007.

VERONESE, Alexandre. Pesquisa em direito. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/141/edicao-1/pesquisa-em-direito>. Acesso em: 5 dez. 2023.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIEIRA, José Ribas. Modelos de políticas de pesquisa, ensino e extensão na aplicação da Portaria MEC nº 1886/94. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, ano 29, n. 29, 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/issue/view/646>. Acesso em: 5 dez. 2023.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set./dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/26a22e10-5441-44c7-91e3-f2c6118ec147/content>. Acesso em: 7 dez. 2023.

VILLA, Aurelio; POBLETE, Manual (org.). **Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 48-57, 1982. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ZALBA, Estela María; GUTIRREZ, Norma Beatriz. **Una Aproximación a la Educación Baseada em Competencias em la Formación Universitária**. Mendoza: Universidade Nacional De Cuyo, 2006.

