

# ENSINO SUPERIOR DO DIREITO, CONCURSOS E A MONOGRAFIA JURÍDICA.

Frederico Augusto Barbosa da Silva \*

Roberto Freitas Filho \*\*

## RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir as insuficiências da formação dos atores jurídicos. A reflexão relaciona essas insuficiências com as concepções pedagógicas e educacionais implicitamente presentes em avaliações e provas aplicadas no âmbito das profissões jurídicas. Essas obrigam as instituições do ensino jurídico a enfatizarem soluções pedagógicas defasadas e acríicas, baseadas na memorização e aplicação mecânica de certos métodos. O artigo foi escrito a partir de dados colhidos em *survey* realizado em uma instituição de ensino superior do Distrito Federal, com os quais se procedeu à análise crítica da função e limites do ensino superior do direito, em especial suas relações com os instrumentos de seleção em concursos públicos e de provas da Ordem dos Advogados do Brasil. Concluiu-se pela necessidade de evidenciar, no ensino jurídico, a relevância da aplicação de metodologias que lidem com as dificuldades da prática do direito, conhecimento prudencial voltado para a construção de soluções prescritivas para problemas complexos, privilegiando metodologias em que há discussão e interação entre estudantes e destes com professores, problematizando criticamente questões jurídicas, como é o caso da elaboração de uma monografia jurídica sob orientação, pode ser uma boa resposta às dificuldades apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENSINO JURÍDICO; MONOGRAFIA JURÍDICA; METODOLOGIA DE ENSINO JURÍDICO.

## ABSTRACT

This article discusses some problems in legal education. The insufficiencies are connected to pedagogical conceptions implicitly present in tests that are applied to legal practitioners. Those conceptions incline law schools to focus on outdated and non-critic pedagogical solutions, based on memorization and mechanical application of certain methods. The article was written using data from a survey conducted at a law school at the Federal

---

\* Professor no Programa de Mestrado e na Graduação do UniCEUB em Brasília. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília - UnB frederico.barbosa@ipea.gov.br

\*\* Professor no Programa de Mestrado e na Graduação do UniCEUB em Brasília. Mestre e Doutor em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP. Professor Visitante na *University of Wisconsin, Madison* – EUA. [robertofreitas\\_filho@yahoo.com.br](mailto:robertofreitas_filho@yahoo.com.br). Telefones: 061 9211-9634 e 061 3272-7251. Endereço postal: Super Quadra Norte, 310, Bloco A, apto. 121, Brasília, DF, CEP 70-756-010

District, with which we elaborate a critical analysis of the functions and the limits of the legal education, especially its relation to the public tests for selecting and recruiting civil servants and the Brazilian Bar Association tests. We concluded for the necessity to highlighting, in legal education, the relevance of applying methodologies capable to deal with practical difficulties of the legal practice, which we assume as being a prudential knowledge aimed at finding prescriptive solutions to complex problems. Legal education, in this view, should privilege methodologies capable of dealing with the interaction among students and between them and the professors, allowing critical analysis of legal problems as is the case of producing a dissertation under orientation.

**KEYWORDS:** LEGAL EDUCATION; DISSERTATION; LEGAL EDUCATION METHODOLOGY.

Where I want to start telling is the day I left Pencey Prep. Pencey Prep is this school that's in Angerstown, Pennsylvania. You probably heard of it. You've probably seen the ads, anyway. They advertise in about a thousand magazines, always showing some hot-shot guy on a horse jumping over a fence. Like as if all you ever did at Pencey was play polo all the time. I never even once saw a horse anywhere *near* the place. And underneath the guy on the horse's picture, it always says: "Since 1888 we have been molding boys into splendid, clear-thinking young men." Strictly for the birds. They don't do any damn more *molding* at Pencey than they do at any other school. And I didn't know anybody there that was splendid and clear-thinking and all. Maybe two guys. If that many. And they probably *came* to Pencey that way.

[J. D. Salinger em *The Catcher in the Rye*.]

O objetivo desse artigo é discutir as insuficiências da formação dos atores jurídicos. A reflexão relaciona essas insuficiências com as concepções pedagógicas e educacionais implicitamente presentes em avaliações e provas aplicadas no âmbito das

profissões jurídicas. Essas obrigam as instituições do ensino jurídico a enfatizarem soluções pedagógicas defasadas e acríticas, baseadas na memorização e aplicação mecânica de certos métodos.

O aprendizado - e conseqüentemente a educação - é um processo que se realiza durante toda a vida. O aprendizado não é apenas aquisição e memorização de fatos que se acumulam e adicionam às nossas crenças. O aprendizado também não é apenas a aquisição de certas habilidades. Embora habilidades e fatos se constituam em partes importantes do aprendizado, o fundamental desse processo é a *solução habilidosa de problemas*. Quando o processo de aprendizado é bem-sucedido é capaz de adicionar novos fatos ao repertório de crenças e também novas habilidades ao conjunto de crenças e habilidades das pessoas.

No entanto, a solução de problemas é bem diferente da memorização de fatos ou imitação de habilidades. Ao invés disso, implica na criação de crenças e habilidades inteiramente - ou parcialmente - novas. O importante é que o aprendizado é intransferível e apenas quando a própria pessoa se dedica à solução de problemas aprende a lidar com eles ampliando o repertório de possibilidades de solução.

Os desafios da Monografia Jurídica são, em parte, os desafios dos educadores da área. É razoável esperar que os educadores no campo jurídico compartilhem a evolução das concepções sobre o aprendizado. Houve um tempo em que se acreditava que eram apenas relevantes as capacidades de autocontrole, atenção e memória. Não são muitos os educadores que ainda acreditam que a função básica da educação é memorizar fatos ou fixar habilidades, embora no âmbito do direito essa concepção ainda resista em alguma medida.

A maioria das escolas procurava concentrar seus esforços na fixação dessas qualidades. Hoje os educadores não acreditam que aplicação de métodos uniformes de avaliação de fatos e de princípios lógicos fixos ofereça recursos suficientes ao aprendizado para a resolução de problemas. Mas ainda há aqueles que, misto de operadores do direito e professores, ainda se valem dos elementos que a tradição jurídica disponibiliza e que ainda não foram criticadas e atualizadas. Convivem com essas, outras tradições, relacionadas com a pesquisa e com a solução crítico-científica de problemas. Entretanto, há que se

constatar que as configurações institucionais atuais, tornam o ambiente inóspito para essa última espécie, bastante rara.

Outro ponto a se destacar é a relação estreita entre tradição educacional-pedagógica no direito e as demandas de conhecimento e habilidades atuais, relacionadas ao formato dos concursos e provas, a exemplo dos exames da OAB e concursos públicos.

## **I - RETRATOS DO ENSINO JURÍDICO**

### ***1. Concursos públicos e exame de Ordem: as provas e os critérios***

Um dos maiores problemas do ensino superior no Brasil decorre da adoção de determinado modelo de avaliação nos exames da OAB e nos concursos públicos para as carreiras jurídicas. Como as provas devem ser aptas a selecionar entre muitíssimos candidatos e devem ter um alto grau de objetividade, o formulador das perguntas acaba tendo apenas um tipo de prova a elaborar: a prova objetiva na qual sejam cobrados a lei e a jurisprudência. As provas selecionam, assim, indivíduos capazes de memorizar informações e conceitos, mas não necessariamente aptos a aplicar os conceitos no momento decisório.

### ***2. Cultura jurídica***

O senso comum teórico dos juristas é conformado a partir de todas as influências que recebe a partir do mercado, da expectativa social de atuação, da formação acadêmica etc. Forma-se, assim, um determinado conceito de direito que pode ser entendido em três distintas e relacionadas dimensões: normas, instituições e cultura jurídica. No âmbito da cultura jurídica é veiculada uma visão de mundo, um conjunto de pré-compreensões inculcadas no ator jurídico que estabelecem uma determinada forma de ver o mundo. A cultura jurídica pode ser entendida em dois momentos: a cultura jurídica de formação do ator jurídico e a cultura jurídica de sua atuação prática. Compreender a formação da cultura jurídica do bacharel permite identificar uma das características do ensino jurídico que torna problemático definir um projeto acadêmico e um perfil para determinado curso jurídico, qual seja a dissociação entre aquilo que se aprende na faculdade e o que faz na prática cotidiana do direito.

## 2.1 A cultura jurídica de formação

O modelo de ensino jurídico aplicado nas faculdades de direito conforma um determinado tipo de auto-compreensão do jurista. O aluno recebe um tipo de formação que lhe confere uma visão de mundo, um modo de compreender a profissão, ou seja, uma determinada *cultura jurídica*.

A cultura jurídica de formação do ator jurídico é, portanto, aquela veiculada pelas faculdades de direito no período de formação do bacharel e pode ser desdobrada em dois momentos, a cultura de formação do ator jurídico e a cultura jurídica de sua atuação prática. O ensino jurídico infunde no bacharel sua matriz cultural, cuja contrapartida pragmática são os padrões do desempenho profissional, funcionando como referencial para a prática da advocacia.<sup>1</sup>

É no momento do bacharelado que são apresentados o universo conceitual e determinado ideário aos operadores do direito, propondo sua socialização política e conferindo-lhe determinadas referências de função social.

São fornecidas duas diferentes *visões* sobre o direito. A veiculação da cultura jurídica nas faculdades ocorre numa perspectiva pretensamente científica, por um lado, e ideológica, por outro. Na primeira, a *visão científica* ou *lógico-formal*, são conferidos ao estudante uma visão do que seja o direito, sua cientificidade, método de conhecimento do fenômeno jurídico e sua aplicação prática enquanto sistema normativo. A outra visão é a *visão liberal* que se refere a padrões da capacitação profissional do ator jurídico, significando o conjunto de atitudes e procedimentos em seu exercício profissional.<sup>2</sup>

A visão lógico-formal faz conferir ao direito seu caráter científico, conformando o estudo da dogmática jurídica ao estudo da forma normativa, reduzindo assim o direito ao aspecto normativo desvinculado das disciplinas que o fundamentam ou com ele se relacionam como a Filosofia, a Economia, a Ciência Política e a Sociologia.

Decorre desta concepção formalista de direito que o método de aplicação das normas seja o método dedutivo. Como as normas jurídicas não se legitimam por si

---

<sup>1</sup> FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. "Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico" in PIMES - Comunicações 18 - A universidade e seus mitos, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, págs. 7/8

<sup>2</sup> Op. Cit. pág 3

mesmas, mas demandam suporte de *fora* dos códigos, por assim dizer, os dogmas nos quais se apoiam a validade da ordem jurídica estão "fora" do conhecer jurídico. De qualquer maneira a cientificidade aqui é questionável, sobretudo a partir dos critérios de demarcação (ou de cientificidade) pós-popperianos.

Como o estudo do direito pressupõe o estudo das normas, há, nos currículos, predominância do estudo do direito positivo, e em especial o direito estatal, centrados nas teorias da soberania<sup>3</sup>.

A visão liberal, por sua vez, define o ideário da profissão jurídica, bem como responde integração do direito na sociedade, com o apelo aos valores de liberdade, igualdade e fraternidade. De forma conseqüente, no âmbito político são adotados a democracia e a tripartição dos poderes, e no âmbito econômico o sistema de concorrência e o capitalismo.

Em ambas as visões, como afirma Pôrto em trabalho sobre o processo de reforma do ensino jurídico na década de 90, o modelo central do ensino jurídico caracteriza-se pela descontextualização, dogmatismo e pela unidisciplinaridade.<sup>4</sup> A legalidade e a validade são conceitos privilegiados e as disciplinas são tratadas de forma estanque. Há ausência de interdisciplinariedade e da consideração do processo político de legiferação. Todas essas características do ensino jurídico fazem do aluno um aplicador acrítico de normas.

## **2.2 A cultura de atuação prática do ator jurídico**

Outro viés da cultura jurídica é aquele que se revela na *praxis* do bacharel, no cotidiano de suas atividades profissionais, onde vai operar com o conjunto de concepções e valores que consigo traz desde a sua formação, e que influenciam tanto na consciência que tem de seu papel social, como na forma como lida com o direito do ponto de vista técnico. No momento da prática profissional materializam-se os conceitos dogmáticos "científicos" com os quais o estudante foi formado, bem como por meio de suas atitudes o resultado da socialização política perpetrada nos bancos escolares.

Na observação do posicionamento do ator jurídico em face de determinados temas e nas próprias posições teóricas defendidas é possível identificar seu compromisso frente a

---

<sup>3</sup> Foucault, M. Em Defesa da Sociedade, Martins Fontes, , SP, 1999.

<sup>4</sup> PÔRTO, Inês da Fonseca. Porto Alegre: Safe Editora, 2000, pág. 31.

sua matriz cultural de formação. Em temas relevantes como os movimentos populares, participação política, a chamada “aplicação alternativa do direito”, na aplicação das penas alternativas em direito penal, na lida com os meandros processuais dos processos civil e trabalhista, é possível identificar uma postura de maior ou menor conservadorismo, liberalidade, reformismo, entre outras características. Normalmente, é no momento da prática jurídica que o aluno percebe a insuficiência de sua formação para fazer frente à complexidade dos problemas que lhe são apresentados na vida real. Ou seja, a inadequação do modelo com o qual se realiza o ensino jurídico se manifesta, dentre outras formas, pela percepção de que existe um mundo da prática jurídica no qual os conhecimentos e habilidades necessários para o bom desempenho não são somente aqueles desenvolvidos no momento da formação do ator jurídico.

Não é suficiente aprender o paradigma teórico do juspositivismo kelseniano (normalmente ensinado de forma pouco precisa) combinado com o legalismo normativista de matriz liberal,<sup>5</sup> segundo o qual se dá a reprodução do ensino jurídico. Há um arbitrário cultural que se reproduz por meio da naturalização do conteúdo e do método adotado nos cursos jurídicos, os quais, por conta do paradigma reproduzido, desprezam, como já dito, análises críticas, desconstruções de argumentos, abordagens sociojurídicas, econômicas ou interdisciplinaridades.<sup>6</sup>

Há, desta forma, uma profunda dissociação de horizontes nas dimensões da cultura jurídica de formação e de aplicação do direito, o que leva a uma situação de quase esquizofrenia<sup>7</sup> do aluno.<sup>8</sup>

José Eduardo FARIA apontava em 1987 os problemáticos limites da formação do profissional do direito.<sup>9</sup> Ainda hoje, do ponto de vista epistemológico, o dilema vivido pelo ensino jurídico permanece o mesmo. O direito é uma “arte” ou uma “ciência”? A

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo no sentido estritamente Kuhniano. KHUN Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas, 1996.

<sup>6</sup> BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, 1970.

<sup>7</sup> O termo "esquizofrenia intelectual" também é encontrado no sentido de um conflito inerente à atividade acadêmica jurídica na qual há uma perspectiva de abordagem voltada ao academicismo e, ao mesmo tempo, outra voltada para a prática profissional. STEVENS, Robert. Law School: Legal education in America from the 1850s to the 1980s. US: The University of North Carolina Press, 1983, pág. 264.

<sup>8</sup> FREITAS Fº, Roberto. Crise do Direito e Juspositivismo: a exaustão de um paradigma. Brasília, Brasília Jurídica, 2003, pág. 25.

<sup>9</sup> FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. Porto Alegre: Fabris, pág. 27

formação jurídica fornecida nos cursos de bacharelado oscila entre um discurso de auto-legitimação calcado na idéia de que ora o direito é um sistema normativo operado por um saber tecnológico que visa a organização e controle sociais e ora se pretende uma atividade científica, com espaços de especulação sobre temas como “objetividade e verdade”, método, capacidade crítico-reflexiva etc. Esta crise “hamletiana” ainda se faz presente nas discussões sobre o ensino jurídico.<sup>10</sup>

### ***3. A reforma do ensino jurídico***

A dimensão institucional da crise do direito foi amplamente discutida na década de 80, levando à conclusão de que era necessário promover uma reforma em seu modelo. A reforma do ensino jurídico brasileiro na década de 90 teve dois eixos principais. O primeiro foi a ampliação do número de faculdades de direito no Brasil, a partir da flexibilização dos requisitos para a constituição e funcionamento de cursos. O segundo foi o estabelecimento de requisitos mínimos de qualidade dos cursos, entre eles o percentual de mestres e doutores em instituições de ensino e o aumento da dedicação dos professores às instituições, acompanhado da instituição de mecanismos de fiscalização impostos pelo MEC

Diferentemente da reforma pela qual passou o ensino jurídico no fim da década de 60, com a edição da Lei 5.540/68, a dos anos 90 não teve caráter ideológico. A reforma promovida pelos militares tinha como objetivo, ainda que de modo não revelado, “negociar lealdade e solidariedade política das novas gerações estudantis ao regime dito ‘revolucionário’ em troca de um diploma desmoralizado – ao menos como símbolo de competência e qualidade em termos de formação acadêmica.”<sup>11</sup>

Assim, a reforma dos anos 90 teve outro tom e a ampliação do número de cursos de direito foi um movimento em torno da idéia de que a concorrência poderia prover ensino de mais alunos, separados em distintos estratos qualitativos organizados de forma

---

<sup>10</sup> No último encontro do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI, realizado em 15 a 17 novembro de 2007, vários representantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* manifestaram preocupação com a gravidade do fato de que o ensino jurídico está cada vez mais instrumental e menos crítico.

<sup>11</sup> FARIA, José Eduardo. A crise do ensino jurídico. Porto Alegre: Fabris, 1987, pág. 17.

tal que quem possuísse mais mérito estudaria em boas faculdades e os outros poderiam também obter um diploma em faculdades de menor qualidade.<sup>12</sup>

Como resultado do crescimento do número de instituições o Brasil conta hoje com aproximadamente 1038 faculdades de direito, sendo que somente em São Paulo há 225 faculdades.<sup>13</sup> Para que se tenha uma idéia comparativa, nos EUA existem somente 196 faculdades aprovadas pela American Bar Association - ABA.<sup>14</sup> Consequência do inchaço da oferta é a dificuldade de manter padrões de qualidade do ensino. Ademais, outros fenômenos pressionam os institutos universitários, públicos e privados, a adotar estratégias de ensino que considerem prioritariamente as provas e concursos para as carreiras jurídicas. A pouca qualidade de ensino gera uma falsa expectativa de ascensão social, na medida em que se torna cada vez mais difícil a colocação profissional. Até o início da década de noventa o bacharel em direito tinha diante de si excelente perspectiva profissional no setor privado, já que não havia saturação de oferta de serviços. Hoje a situação é outra.<sup>15</sup>

As características estruturais do ensino jurídico nas últimas décadas acenturam outro *problema*, qual seja o da distância entre a formação técnica e a formação crítica. Um olhar puramente descritivo da questão revela que o dilema parece estar resolvido da seguinte forma: convivem, em um mesmo espaço físico dois mundos, o dos professores que têm formação instrumental e que se ocupam com a prática do direito no foro e o dos professores que têm formação acadêmica crítica e que se constituem em minoria. Os alunos estão, em sua maioria, alinhados com os primeiros. O ensino jurídico vive, assim, uma situação de esquizofrenia, na qual os profissionais mais valorizados nas carreiras para as quais se estuda são operadores técnicos de um saber instrumental e os profissionais que

---

<sup>12</sup> A noção de “mérito” sempre foi problemática, mas é possível que se entenda por “mérito”, entre outras coisas, condição financeira de freqüentar bons cursinhos preparatórios que dêem condição de aprovação em universidades públicas ou ter como freqüentar caras faculdades privadas do topo do ranking como, por exemplo, a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas onde se paga mensalidade no valor aproximado de dois mil reais.

<sup>13</sup> [<http://conjur.estadao.com.br/static/text/53554,1>]

<sup>14</sup> [<http://www.abanet.org/legaled/approvedlawschools/approved.html>]

<sup>15</sup> O aumento do número de faculdades de direito no Brasil tem, pelo menos, um lado positivo e outro negativo. O primeiro é que, com a proletarização da profissão de advogado, o valor dos serviços de advocacia baixou, o que fez com que grande parte daqueles que não podiam ter acesso a eles passassem a ter. O efeito perverso desta estratégia de "aumento da oferta" é o fato de que hoje não há espaço no mercado para acolher o sem-número de profissionais que são formados todo semestre. Se não há espaço no mercado para ser advogado resta aos formados em direito buscar os concursos públicos.

têm perfil acadêmico, são formados em um viés crítico e não são reconhecidos pelos alunos como pessoas de sucesso profissional, já que não ostentam os sinais de *status* atribuídos às profissões jurídicas.

O problema é grave e se reflete na qualidade da formação. O currículo e, principalmente, a metodologia de ensino são o reflexo do tipo de operador que se quer formar, o que recoloca o tema da diferença entre as expectativas dos professores que entendem o papel do ensino jurídico identificado com o modelo crítico e o que esperam do curso os alunos que têm a visão instrumental da formação. O ensino jurídico na perspectiva instrumental implica em um curso de direito informativo, dogmático, adestrador, massificador, despolitizado, cujo objeto é um direito auto-referente, totalizante, lógico, completo e formalmente coerente. Já o modelo crítico resulta em um ensino desconstrutivo, especulativo, pluri e interdisciplinar, politizado e zetético.<sup>16</sup> Em princípio, portanto, os dois modelos são inconciliáveis.

#### ***4. O que esperam os estudantes em relação ao curso de direito?***

Com o objetivo de verificar o perfil do estudante de direito em fase de realização de trabalho de conclusão de curso, as chamadas “monografias”, foi realizada pesquisa no ano de 2007 em uma instituição de ensino superior da Região Centro-Oeste, o Centro Universitário de Brasília – UniCeub, intitulada *Pesquisa Perfil dos Estudantes de Monografia- FAJS-UNICEUB*

A instituição possui selo de qualidade da Ordem dos Advogados do Brasil, e conceito 3 no ENADE 2006. São oferecidas semestralmente 360 vagas no período matutino, 120 no vespertino e 240 no noturno.

Os dados colhidos na pesquisa revelam a percepção e expectativa dos alunos em relação à sua formação: o principal objetivo após concluir o curso é a aprovação em concursos públicos e na prova da OAB.

---

<sup>16</sup> A perspectiva teórica zetética é distinta da perspectiva dogmática. A última é aquela segundo a qual há alguns pontos de partida inquestionáveis na investigação e que servem de limites absolutos à discussão. A zetética, por oposto, é a perspectiva teórica que pressupõe ampla investigação sobre o objeto, sem limitações conceituais da discussão, exceto aquelas próprias da linguagem, que é condição de possibilidade da própria discussão teórica. FERRAZ JR, Tércio Sampaio. Introdução à ciência do direito. São Paulo: Atlas, 1997.

A Tabela 1 sintetiza as respostas dos alunos de direito sobre suas motivações para realizar o curso. Se desconsiderarmos a resposta “para desenvolvimento pessoal” que atingiu 32%, as três maiores motivações se referem a concursos (40% para carreiras jurídicas, 30% para outra carreira e 19% para qualquer concurso de nível superior).

TABELA 1 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DE DIREITO COM RELAÇÃO AO CURSO

Motivações para realizar o curso	%
Para melhorar no próprio emprego	10%
Para desenvolvimento pessoal	32%
Para realizar Pós-graduação	14%
Prestar consultoria	8%
Prestar qualquer concurso de nível superior	19%
Atuar no magistério	8%
Advocacia privada	17%
Concurso público para carreira jurídica	40%
Concurso público para outra carreira	30%
Magistério	4%
Sem resposta	2%
Obs: Este é um quesito de múltipla escolha, portando o total de observações não coincide com a soma de itens marcados pelos pesquisados.	

Fonte: Pesquisa Perfil dos Estudantes de Monografia- FAJS-UNICEUB

Quando perguntados o que fariam ao concluir seus cursos, muitos (25%) afirmaram que continuariam em cursinhos. Ali, nos cursinhos, o formato de aulas é o exato daquilo que se entende ser mais anacrônico e conservador no ensino jurídico: o monólogo técnico acrítico. O professor é alguém capacitado do ponto de vista técnico dogmático que produz palestras sobre os "clássicos" da doutrina jurídica e a jurisprudência dominante, utilizando técnicas mnemônicas as mais variadas para facilitar a memorização das informações<sup>17</sup>.

Além disso, a superficialidade e o estilo acrítico dos livros utilizados nos cursinhos é apenas a resposta ao tipo de necessidade de informação que os alunos têm de memorizar para passar nos concursos. As provas de concursos avaliam a capacidade de *memorização e reprodução* do aluno. Nesse sentido, como observa Lopes, os alunos que assim estudam, aprendem um léxico (conceitos jurídicos) e uma gramática (quais as regras para a utilização dos conceitos), mas não aprendem um discurso (formulação das decisões jurídicas)<sup>18</sup>. No entanto, seguindo uma "lei" da economia, a demanda condiciona a oferta, ou seja, as instituições de ensino se adaptam às necessidades dos alunos.

Outro elemento, portanto, que organiza e condiciona a oferta de ensino de qualidade é a adoção de um determinado modelo de avaliação dos exames da OAB e o dos

<sup>17</sup> O critério que define os autores "clássicos" não é o que tradicionalmente se aplica aos autores dos outros campos do conhecimento. Um livro de um autor que aborde de forma descritiva superficial conceitos e entendimentos dos tribunais em relação a assuntos que são cobrados nos concursos públicos e nas provas da OAB pode se tornar um "clássico" para os alunos "concurseiros"

<sup>18</sup> Régua e Compasso. Reinaldo., J. (mimeo)

concursos públicos para as carreiras jurídicas. Como dito acima, as provas formuladas devem selecionar entre muitos candidatos e devem ter um alto grau de objetividade, o que acaba levando a questões do tipo “múltipla escolha” tendo como conteúdo lei e jurisprudência.

Ao cobrar lei e jurisprudência, as provas selecionam aqueles mais capazes de acumular, por meio de memorização, informações “estáticas”. O candidato que consegue memorizar informações sobre os conceitos jurídicos e sobre a jurisprudência dos tribunais é bem-sucedido, o que lhe garante o status social de alguém que sabe o direito. No entanto, pela pesquisa realizada no UNICEUB, esse perfil de ensino atende às expectativas de grande parte dos estudantes de direito.

Na pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Monografia da Faculdade de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB<sup>19</sup> investigou-se o perfil do aluno de graduação que se encontra no momento da realização de monografia. Dentre variada gama de dados colhidos, verificou-se que os alunos do curso de direito, têm, em geral, expectativa de se tornarem funcionários públicos, o que pressupõe a aprovação em concursos públicos. Essa expectativa torna os alunos desejosos de um determinado tipo de conteúdo e forma das aulas que são ministradas no curso, quais sejam, aulas no chamado modelo douto-coimbrão oitocentista, em que o professor "profer" palestra e os alunos passivamente anotam trechos ditados, copiam apontamentos de lousa e são submetidos a avaliação na qual devem reproduzir acriticamente o que o professor deseja ver reproduzido.

A expectativa generalizada dos alunos, depois de formados, é serem aprovados em concursos. Por isso compreende-se facilmente o motivo do descontentamento com a obrigação da realização de qualquer atividade que implique trabalho crítico e reflexivo, como o trabalho de monografia que deve ser feito na segunda metade do curso. Se os alunos têm claro objetivo de aprovação em concursos e de serem aprovados na prova da OAB, o que requer capacidade de memorização e reprodução, é evidente que, estrategicamente, tudo o que não forneça, na percepção deles, de forma direta

---

<sup>19</sup> PORTO, Inês Ferreira; FREITAS Fº, Roberto; BARBOSA, Frederico; ABREU, Luis Eduardo. Perfil do estudante de Monografia – Direito Uniceub - 2007. Brasília, UniCEUB, 2007.

instrumentos para a aprovação em concurso será visto como irrelevante. A monografia é vista por grande parte dos alunos, assim, não somente como pouco útil, mas também como perda de tempo e energia. Um obstáculo a mais no caminho para alcançar seu objetivo final que é a aprovação em concurso público. Agravante do problema é o fato de que a prova da OAB, que, paradoxalmente, protagonizou na década de 90 a discussão qualitativa sobre o ensino jurídico, segue o mesmo modelo das provas de concurso, ou seja, a reprodução acrítica de dogmas situados na lei, na doutrina e da jurisprudência. A conquista dos dois grandes objetivos dos alunos depende, portanto, da aprovação em provas do mesmo tipo.

### ***5. O papel do ensino superior***

Colocado o problema surge a reflexão importante a fazer, tendo em vista o condicionamento das expectativas dos alunos pelo formato das provas de concursos e da OAB: Qual a finalidade preponderante do ensino superior do direito?

Há três possíveis tendências tipológicas no ensino superior do direito que respondem a questão:

- 1) o ensino superior jurídico serve a formar os filhos da elite político-econômica que estará apta a ser alocada em segmentos privilegiados da burocracia estatal, corpo de funcionários que reproduzirá a ordem social posta, de forma acrítica e desideologizada, o que poderia se chamar de *visão conservadora* do ensino jurídico;
- 2) o ensino jurídico é um mecanismo de ascensão social para a classe média com condição financeira de arcar com os altos custos das instituições privadas e para os que são auxiliados pelos programas de bolsas oficiais, o que se poderia chamar de *visão instrumental* do ensino jurídico;
- 3) o ensino superior do direito serve a formar a elite profissional que operará os conhecimentos jurídicos com autonomia e capacidade crítico-reflexiva a partir de um aparato de conhecimentos humanísticos que lhe permita imprimir, em sua prática profissional, a condução das transformações sociais necessárias à implementação da ordem constitucional, especialmente os princípios de: liberdade, justiça, solidariedade, desenvolvimento nacional, redução das desigualdades sociais, promoção do bem comum e

erradicação de todas as formas de discriminação, uma *visão emancipatória* do ensino jurídico.

Historicamente, no Brasil, não se viu o ensino jurídico cumprir papel transformador, tendo sido mais um instrumento de dominação e conservação do que de emancipação e transformação, situação amplamente identificada pela doutrina especializada.<sup>20</sup>

Como não há possibilidade de deduzir a resposta para a pergunta sobre a função do ensino jurídico de algum princípio universalmente reconhecido, pode-se partir de algumas definições sintonizadas com o artigo 3º da Portaria MEC 1886,<sup>21</sup> que o papel do ensino superior é identificado com a *visão emancipatória*. Com isso não quero dizer que as faculdades de direito devam formar nefelibatas ou idealistas revolucionários, mas que deve haver compromisso social e consciência do papel social exercido pelo jurista.

O modelo desejável de formação do bacharel em direito é aquele que confere consciência e conhecimento das “regras do jogo” segundo a ordem posta, seja no âmbito específico da chamada dogmática jurídica seja nos demais âmbitos realidade social relevantes à prática jurídica, tais como a economia e a política. O egresso tem de ser capaz de operar os conceitos jurídicos com bom grau de eficiência ao mesmo tempo em que deve ser capaz de perceber as implicações mais amplas de sua atuação técnica como, por exemplo, a repercussão de decisões judiciais na realização de políticas públicas e o impacto de determinadas decisões na economia. Essa compreensão do ensino jurídico se coaduna, assim, com os princípios da Portaria-MEC n.º. 1886/94 que procura estimular a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em práticas de reflexão que privilegiam o diálogo interdisciplinar.

## II - O QUE SE FAZ EM SALA DE AULA

Em relação à metodologia empregada pelos professores em sala de aula, dados colhidos na *Pesquisa Perfil dos Estudantes de Monografia- FAJS-UNICEUB* mostram que as aulas de direito são tipicamente do tipo discursivo, monológico. Os alunos não são,

---

<sup>20</sup> Trabalharam com o tema, entre outros, Boaventura de Sousa Santos, Inês da Fonseca Pôrto, Joaquim Falcão, José Eduardo Faria, José Reinaldo de Lima Lopes, José Geraldo de Sousa Júnior, Luís Alberto Warat e Roberto Aguiar.

<sup>21</sup> O texto do artigo fala em "formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito".

em regra, instados a participar das discussões teóricas, nem mesmo a especular sobre as possibilidades interpretativas e decisórias relativas aos problemas com os quais vão lidar no cotidiano da prática jurídica.

Os dados mostram que parte significativa da prática de aula é composta de realização de anotações do que os professores falam em sala, bem como (mais surpreendentemente ainda!) anotações em forma de ditado. Representativo percentual de 84% dos estudantes afirmou copiar matérias, textos e exercícios do quadro com grande frequência, 78% sempre fazem anotações sobre aulas, 37% sempre (24% às vezes) escrevem textos ditados.

Por outro lado, a frequência da elaboração de resumos ou fichamentos de textos é baixa (21% nunca o fazem e 37% fazem pouco). A apresentação de seminários também é pouco frequente (50% afirmaram que fizeram poucas apresentações), o mesmo para participação em debates (41% afirmou que a frequência é “pouco”). O mesmo vale para trabalhos em grupo – para 46% a frequência é pouco e para 35% a frequência é às vezes.

TABELA 2 – PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Copiar matérias, texto e exercícios do quadro	Copiar matérias, texto e exercícios do quadro	Fazer anotações sobre as aulas	Fazer resumos ou fichamentos de textos	Responder exercícios	Escrever textos ditados	Apresentar seminários ou trabalhos	Participar de debates ou discussões	Solicitar esclarecimentos do professor	Fazer trabalhos em grupo
Nunca	1%	1%	21%	4%	14%	12%	9%	4%	9%
Pouco	5%	7%	37%	22%	24%	50%	41%	26%	46%
Às vezes	9%	16%	34%	38%	24%	26%	37%	42%	35%
Sempre	84%	76%	8%	35%	37%	11%	11%	27%	9%
Sem resposta	1%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	1%	1%

Fonte: Pesquisa Perfil dos Estudantes de Monografia- FAJS-UNICEUB

Claro que essas informações devem ser contextualizadas. No entanto, pode-se afirmar que os alunos chegam à monografia no oitavo semestre tendo passado todos os dois terços iniciais do curso de direito sendo treinados para serem agentes passivos do processo de formação e levam esse tipo de comportamento para o momento da pesquisa e elaboração de monografia. Evidentemente encontram extrema dificuldade em realizar o trabalho.

## 6. Potenciais da monografia jurídica

A monografia jurídica aparece na percepção dos alunos, no contexto até então descrito, como um momento de desgaste sem oferecer resultados práticos imediatos, o que é evidentemente uma compreensão equívoca da realidade.

Um dos tipos de ação pedagógica mais eficazes a capacitar o aluno para o desenvolvimento de seu espírito crítico e tomada de consciência de sua auto-percepção como futuro bacharel é o desenvolvimento da monografia. Isso porque o processo de pesquisa pressupõe necessariamente o contato individual com o orientador de forma constante, no qual o aluno é instado a *dialogar* com um interlocutor qualificado, alguém que tem maior conhecimento, domina as regras de método e tem experiência profissional no campo de pesquisa do aluno.

Nesse momento o aluno tem de colocar seus conhecimentos sobre os conceitos a serviço de um *argumento*, ou seja, ele é obrigado a expor de forma logicamente uma *hipótese* com a qual pretende resolver um determinado *problema*. Como o objeto do trabalho deve ser necessariamente justificado do ponto de vista da relevância empírica, além da teórica, o aluno deverá estar sempre pensando sobre algo que tem implicações práticas, o que é importante na medida em que entreabre a necessidade de considerações *consequencialistas* a respeito do argumento.<sup>22</sup> Por exemplo, quando o aluno especula sobre a desconsideração da personalidade jurídica no âmbito do direito do consumidor ele tem de imaginar as consequências econômicas da maior ou menor ampliação das hipóteses de desconsideração da pessoa jurídica. Os investidores vão ficar menos incentivados a constituírem empresas e desempenhar atividades produtivas se não tiverem as garantias da separação de seu patrimônio pessoal daquele da sua empresa? E se a ampliação das hipóteses de desconsideração resultar em empecilho ao crescimento econômico? O que é mais desejável no caso, proteger os consumidores ou fortalecer a atividade econômica?

Importante questão a ser colocada é a da *eficácia* da monografia como instrumento de ação pedagógica, posto que as turmas de alunos são muito grandes, usualmente com mais de sessenta indivíduos. O argumento contra a monografia é o de que a atividade de pesquisa é, por essência, uma atividade seletiva, para a qual somente alguns alunos são vocacionados e habilitados ao desenvolvimento. O argumento parte de um pré-conceito de difícil aceitação. Segundo essa visão, haveria alunos mais capacitados ao exercício do

---

<sup>22</sup> MACCORMICK, Neil. *Legal reasoning and legal theory*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

pensamento crítico, e uma massa de alunos aptos apenas a serem reprodutores acríticos do sistema. É intuitivo que o argumento pressupõe a aceitação da premissa da hierarquia de capacidade intelectual dos alunos, bem como da impossibilidade de que as faculdades de direito sejam capazes de fomentar exercícios críticos em larga escala.

Os fatos mostram não somente que é possível, mas é desejável levar a cabo, nos cursos de direito, disciplinas de monografia. Outros cursos como os de sociologia, antropologia, história e arquitetura têm longa experiência com as disciplinas de monografia e não há questionamento quanto a sua utilidade. Em outros países, como os EUA, por exemplo, há também longa tradição na produção dos chamados “papers”, que são pequenos artigos nos quais se exercita a formulação de um argumento, nos moldes do que se faz na monografia.

A experiência profissional com o trabalho em Monografia no UNICEUB revela a utilidade da disciplina e do exercício da confecção de monografias jurídicas. É possível desenvolver nos alunos a capacidade crítica, o gosto pela pesquisa e é possível estabelecer espaços de riqueza relacional existencial e acadêmica entre orientador e orientando e entre esses e outros alunos em grupos de pesquisa dentro e fora da instituição onde se desenvolve o trabalho de orientação. Evidentemente o sucesso da monografia é diretamente relacionado à adequação da metodologia à ação pedagógica desenvolvida.

Ao dar respostas, no âmbito da monografia, às várias questões que se apresentam o aluno é instado a pensar o direito de forma problemática, algo com o que vai se deparar no dia-a-dia da prática da profissão, embora ele, aluno, não tenha essa percepção quando cursa a faculdade e os modelos de seleção para os concursos públicos não pressuponham essa capacidade. Cabe, dessa forma, aos responsáveis por sua formação prepará-lo para o que vai encontrar pela frente.

Enfim, tendo em vista o entendimento de que o papel do ensino superior jurídico deve conferir ao bacharel capacidade crítico-reflexiva e desenvolver sua auto-consciência como agente transformador que desempenha papel de intervenção na realidade social, sua formação deve ser capaz de habilitá-lo dogmática e zeteticamente para dominar a aplicação dinâmica de conceitos prevendo os resultados da operação do direito.

## **7. Concursos, cursinhos e ensino**

Conforme revelado pela pesquisa realizada no UniCeub a percepção e expectativa dos alunos é serem treinados (ou "adestrados") durante seis a sete anos, sendo os cinco primeiros na faculdade e os subseqüentes em cursinhos preparatórios, para a aprovação em concursos públicos e na prova da OAB. A aula de cursinho observa o formato exato daquilo que se entende ser mais anacrônico e conservador no ensino jurídico: o monólogo técnico acrítico. O professor é alguém capacitado do ponto de vista técnico dogmático que produz palestras sobre os "clássicos" da doutrina jurídica e sobre a jurisprudência dominante, utilizando técnicas mnemônicas as mais variadas para facilitar a memorização das informações.

Nesse ambiente, o critério que define os autores "clássicos" não é o que tradicionalmente se aplica aos autores dos outros campos do conhecimento. Um livro de um autor que aborde de forma descritiva superficial conceitos e entendimentos dos tribunais em relação a assuntos que são cobrados nos concursos públicos e nas provas da OAB pode se tornar um "clássico" para os alunos "concurseiros".

### **7.1 A seleção nos concursos públicos**

A superficialidade e o estilo acrítico dos livros utilizados nos cursinhos é apenas a resposta ao tipo de necessidade de informação que os alunos têm de memorizar para passar nos concursos. Há demanda por este tipo de livro, logo existe dele oferta. Conforme dito acima, as provas de concursos avaliam a capacidade de memorização do aluno. Nesse sentido, como observa José Reinaldo de Lima Lopes<sup>23</sup> e já referido acima, os alunos aprendem um léxico (conceitos jurídicos) e uma gramática (quais as regras para a utilização dos conceitos), mas não aprendem um discurso (formulação das decisões jurídicas).<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> LOPES, José Reinaldo de Lima. Régua e Compasso (ou Metodologia para um trabalho jurídico sensato). 2005 Recebido em mãos pelo autor.

<sup>24</sup> Suscito habitualmente em sala de aula, cujas turmas estão a cursar o oitavo semestre, discussões sobre como resolver questões jurídicas concretas. Não me é surpreendente que vários dos alunos sintam-se profundamente inseguros para fazer especulações em sala de aula sobre como decidir casos que lhes são apresentados.

Poder-se-ia argumentar que não há nenhum problema em se selecionar pessoas para a burocracia por meio do critério da capacidade de reprodução acrítica de conceitos. Entretanto, há. O problema é que os cartorários, advogados públicos, juízes, promotores etc, devem operar o direito no dia-a-dia por meio de decisões, e não da reprodução acrítica. Fazer o direito cotidiano é produzir um discurso, o que implica em decidir como usar conceitos dinamicamente. Logo, os concursos selecionam candidatos a partir de um critério inadequado se considerada a função que os selecionados deverão desempenhar. Fecha-se, assim, um ciclo vicioso.

### ***7.2 O reflexo da metodologia de aulas na metodologia de pesquisa***

Os alunos chegam à monografia no oitavo semestre tendo passado todos os dois terços iniciais do curso de direito sendo treinados para serem agentes passivos do processo de formação e levam esse tipo de comportamento para o momento da pesquisa e elaboração de monografia. Evidentemente, encontram extrema dificuldade em realizar o trabalho.

Os vícios metodológicos e as dificuldades encontrados no momento da realização da monografia refletem a prática de aula. Luciano Oliveira indica alguns desses problemas: o manualismo, o reverencialismo e a impureza metodológica.<sup>25</sup> Outro problema tão grave quanto os três referidos pelo autor é o discurso exortativo.

O manualismo consiste na prática de produção de trabalhos acadêmicos baseados em manuais de direito e realizados na estrutura de manuais. Há, em profusão, o vício da redundância, pois se verifica que há longos trechos expondo ou "explicando" coisas sobre as quais já se sabe o suficiente e que, vistas de regra nada têm a ver com o âmago do problema que se quer tratar. Assim, por exemplo, em trabalho sobre a responsabilidade civil do médico cirurgião que realiza cirurgia plástica estética em relação de consumo, o aluno começa falando sobre o surgimento do direito do consumidor, depois passa um capítulo falando sobre responsabilidade civil, para em terceiro capítulo falar sobre seu tema.

---

<sup>25</sup> OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurábi - a pesquisa sóciojurídica na pós-graduação em Direito. *in* Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

O reverencialismo é a prática de fazer referência ao autor na qualidade de autoridade incontestável, prática flagrantemente anticientífica. Trata-se do uso do argumento de autoridade. Observa-se com frequência o uso de adjetivos como o "ilustre" autor Fulano de Tal ou a menção ao cargo exercido, como o "ministro" Beltrano, bem como adulações do tipo "no magistério de Fulano" ou "nos brilhantes dizeres de Sicrano".

A prática resulta do hábito forense, onde o objetivo do discurso é convencer o interlocutor, ganhar sua simpatia e também mostrar a notabilidade hierárquica do argumento, pois que provindo de uma "autoridade" como um ministro de tribunal, advogado famoso, autor de livro *best seller* e demais estratégias de estilo.

A impureza metodológica é a mistura sem justificação com base em critérios de teorias e de disciplinas que pressupõem pontos de partidas ou métodos díspares. Não raro pode-se encontrar em trabalhos jurídicos capítulos sobre "evolução" histórica de um instituto ou perspectivas de "direito comparado" sobre um problema ou instituição jurídica. Ocorre que há uma grande complexidade em se realizar um trabalho desta forma o que, em regra, não faz parte das habilidades do aluno.

O resultado é que os trabalhos acabam pecando tanto pela mistura de coisas que são impossíveis de serem misturadas, quanto pela superficialidade das abordagens. Em monografias em direito do consumidor exemplos podem ser encontrados nos conhecidos capítulos iniciais sobre "evolução histórica" em que se sustenta que já no Código de Hamurábi havia previsão de regras de proteção aos consumidores. Há grande dificuldade em se sustentar a correção de tal afirmação na medida em que o conceito de consumidor somente se constitui na perspectiva de proteção a um grupo social difuso que está em situação (tem um *status*) de vulnerabilidade decorrente do modo de produção capitalista instaurado após a Revolução Industrial.

O discurso exortativo é um estilo de exposição de idéias. É um discurso de exortação de idéias genéricas, valores pretensamente universais e determinadas posturas técnicas ou éticas. São exemplos do discurso exortativo: "A democracia é o melhor dos regimes!", "O juiz deve ser coerente e equilibrado ao julgar!", "O princípio da boa-fé objetiva traz um bálsamo à interpretação dos contratos.", "Há um novo ensino jurídico, mais humanístico, surgindo!". O discurso exortativo é fruto de um desejo, de uma vontade de que as coisas sejam de uma determinada forma, mas para o qual não há elementos

empíricos ou dados que dêem suporte ao que se afirma. A rigor, o discurso exortativo em nada contribui para o avanço do conhecimento, posto que não é um discurso científico.

Tendo em vista o entendimento de que o papel do ensino superior jurídico deve conferir ao bacharel capacidade crítico-reflexiva e para desenvolver sua auto-consciência como agente transformador que desempenha papel de intervenção na realidade social, não é essa forma de pesquisa que prepara adequadamente o aluno.

Entendemos que são requisitos metodológicos necessários para uma boa formação dos alunos: 1) momentos expositivos nas aulas nos quais o professor possa apresentar descritiva e dedutivamente alguns conteúdos; 2) leituras de textos a serem realizadas nos momentos entre as aulas; 3) discussões coletivas de textos em aula; 4) análises de decisões importantes a serem submetidas a crítica, individual e coletivamente em sala; 5) o desenvolvimento de discursos prescritivos sobre problemas concretos que se colocam no dia-a-dia do operador jurídico, que deve ser realizado ao longo do curso e ao final na forma de monografia jurídica, que se apresenta como um argumento de razoável dimensão, ensejando a oportunidade do trabalho de pesquisa do aluno e a orientação individual pelo professor.

A abertura indiscriminada das faculdades de direito, ao resultar no excesso de oferta, desequilibrou o mercado de fornecimento de serviços advocatícios. A opção racional dos bacharéis, como resposta à baixa remuneração e à insegurança mercadológica, é a busca pelo serviço público. Cabe, portanto, aos responsáveis pelo ensino superior do direito em seu âmbito de atuação formular o debate público sobre a inadequação dos modelos de provas dos concursos públicos e dos exames da OAB, colocando em evidência sua influência nas expectativas dos alunos e indicar alternativas de aperfeiçoamento. Cabe, ainda, evidenciar a relevância da aplicação de metodologias que lidem com as dificuldades da prática do direito, conhecimento prudencial voltado para a construção de soluções prescritivas para problemas complexos. Privilegiar momentos em que há discussão e interação entre estudantes e destes com professores, problematizando criticamente questões jurídicas, como é o caso da elaboração de uma monografia jurídica sob orientação, pode ser uma boa resposta às dificuldades apresentadas.

## ***Referências***

BOURDIEU. O poder simbólico. Lisboa, Difel, 1989

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, 1970

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. "Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico" *in* PIMES - Comunicações 18 - A universidade e seus mitos, Recife, Universidade Federal de Pernambuco

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. Porto Alegre: Fabris, 1987

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Introdução à ciência do direito. São Paulo: Atlas, 1997

FREITAS Fº, Roberto. Crise do Direito e Juspositivismo: a exaustão de um paradigma. Brasília, Brasília Jurídica, 2003

KHUN Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas, 1996

LOPES, José Reinaldo de Lima. Régua e Compasso (ou Metodologia para um trabalho jurídico sensato). 2005 Recebido em mãos pelo autor.

MACCORMICK, Neil. Legal reasoning and legal theory. Oxford: Oxford University Press, 1978

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurábi - a pesquisa sóciojurídica na pós-graduação em Direito. *in* Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004

PÔRTO, Inês da Fonseca. Porto Alegre: Safe Editora, 2000

PÔRTO, Inês Ferreira; FREITAS Fº, Roberto; BARBOSA, Frederico; ABREU, Luis Eduardo. Perfil do estudante de Monografia – Direito Uniceub - 2007. Brasília, UniCEUB, 2007

STEVENS, Robert. Law School: Legal education in America from the 1850s to the 1980s. US: The University of North Carolina Press, 1983

[[http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_cffbg.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cffbg.html)]

[<http://conjur.estadao.com.br/static/text/53554,1>]

[<http://www.abanet.org/legaled/approvedlawschools/approved.html>]