

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E  
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

**JECIANE GOLINHAKI**

**A TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: A METODOLOGIA  
WEBQUEST COMO ALTERNATIVA NO ENSINO JURÍDICO**

**CAMPO MOURÃO – PR**

**2017**

**JECIANE GOLINHAKI**

**A TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: A METODOLOGIA  
WEBQUEST COMO ALTERNATIVA NO ENSINO JURÍDICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Sociedade e Desenvolvimento.

**Orientador(a):** Dr. Fábio André Hahn.

**CAMPO MOURÃO – PR**

**2017**

G626t

Golinhaki, Jeciane.

A tecnologia educacional no ensino superior: a metodologia webquest como alternativa no ensino jurídico / Jeciane Golinhaki.

HAHN, Fábio A. (Orient.); BOVO, Marcos Clair. (Co-orient.). Campo Mourão, 2017.

124 f.: il.

Tese (Dissertação Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD). – Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

1. Direito. 2. Ensino - Tecnologias. I. GIOVANNI, Adaiane. II. HAHN, Fábio André (Orient.). III. BOVO, Marcos Clair (Co-Orient.) IV. UNESPAR/Campus Campo Mourão. V. Título.

Elaborada pelo bibliotecário Eduardo Ramanauskas – Faculdade Campo Real

CRB9 -1813

JECIANE GOLINHAKI

**A TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: A METODOLOGIA  
WEBQUEST COMO ALTERNATIVA NO ENSINO JURÍDICO**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Fábio André Hahn (Orientador) – UNESPAR, Campo Mourão

Dr. Marcos Clair Bovo (Co-orientador) UNESPAR, Campo Mourão

Dr. José Carlos dos Santos – UNIOESTE, Cascavel

Dra. Jamile Santinello – UNICENTRO, Guarapuava

Data de Aprovação

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Campo Mourão – PR

## **AGRADECIMENTOS**

Acredito que Deus é presença e se plenifica diariamente em minha vida por meio das pessoas que Ele coloca em minha história. Credo nisso, quero agradecer-lo, neste gesto de carinho por tantas pessoas que foram cruciais neste momento de conquista.

Agradeço à minha família. Aos meus pais, Jair e Beatriz por me guiarem sempre com amor pelos caminhos do bem e da justiça. Às minhas irmãs Sabrine e Sarah, que me ensinaram uma vida de muita partilha. Ao meu marido, Vinícius, por me amar e ser paciente na compreensão dos meus medos, angústias, sonhos e esperanças.

Agradeço à Faculdade Campo Real, instituição que me acolheu durante a graduação e tornou-se minha maior escola em profissionalismo e comprometimento. Instituição que me viu e me fez crescer como profissional docente. Meu carinho especial a todos os colegas professores, direção, coordenadores, especialmente para a coordenadora do curso de Direito, Elizania Caldas Faria que ofereceu apoio incondicional na realização desta pesquisa e de tantas outras atividades acadêmicas que são frutos desta jornada de estudos.

Agradeço de forma muito especial ao meu orientador, professor Fábio, por ter acreditado em mim, me incentivado de forma incondicional, por me fazer acender a chama da sabedoria, me indicando caminhos para melhorar o ensino jurídico e seguir confiante na trajetória docente. Obrigada por me compreender em minhas falhas e por me fazer conhecer as minhas virtudes. Meus agradecimentos à UNESPAR, aos professores, equipe administrativa e demais colaboradores sempre zelosos em suas atividades diárias.

Agradeço aos colegas de mestrado, especialmente ao Dean, à Joze e à Tati pelo companheirismo constante em todos os momentos. Quero agradecer com muito carinho à família Ré: Reginaldo, Tati, Lara e Pedroca. Com vocês ganhei um verdadeiro lar em Campo Mourão. A distância de casa nunca foi penosa com o carinho e acolhida de vocês. Obrigada por fortalecerem ainda mais o significado e a importância da família em minha vida.

Obrigada a todos, que de alguma forma foram presença divina nessa trajetória!

*“O Direito está tão envelhecido que parece feito exclusivamente de resíduos.”*

*Orlando Gomes, 1955.*

## RESUMO

GOLINHAKI, Jeciane. **A tecnologia educacional no ensino superior:** a metodologia WebQuest como alternativa no ensino jurídico. 163f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2017.

O avanço com relação ao acesso às tecnologias na sociedade tem motivado a realização de estudos sobre os impactos desses recursos em diversos ambientes; isso se verifica nos espaços de formação dos indivíduos, como é o caso do ensino superior. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é, por meio de uma investigação, avaliar em que medida a metodologia *WebQuest* contribui para o processo de aprendizagem, especificamente do acadêmico em Direito. A *WebQuest* é uma metodologia colaborativa elaborada com suporte na internet, na qual o aluno empreende investigação orientada de temáticas predefinidas pelo professor, em que a maior parte das informações com as quais interagem são originadas da internet. A investigação foi realizada com alunos do 3º período do curso de Direito de uma Instituição privada paranaense. Desenvolvida em três etapas, a pesquisa foi constituída por uma problematização com relação ao ensino jurídico no Brasil; pela análise do uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior e no curso de Direito, com a investigação de sua utilização por meio de aplicação de questionário da plataforma *Survey Monkey*; e, por fim, pelo desenvolvimento e aplicação da *WebQuest* com a observação e avaliação participativa do pesquisador no ambiente de ensino. Os dados foram apreciados de modo a identificar os fatores que influenciaram diretamente no desempenho da utilização da *WebQuest*. Como resultado das análises, concluiu-se que os alunos que demonstram interesse em relação à utilização das tecnologias para aprendizagem conseguem atingir melhores resultados na resolução das tarefas, como foi verificado na aplicação da *WebQuest*, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos alunos.

**Palavras-chave:** Direito, Tecnologias Educacionais, *WebQuest*, Ensino Jurídico.

## ABSTRACT

GOLINHAKI, Jeciane. **The Educational Technology in Higher Education: the WebQuest methodology as an alternative in Legal Education.** 163 pages. Dissertation. Interdisciplinary Graduation Program: Society and Development. Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão. Campo Mourão, 2017.

The advance in relation to the access to technology in society has motivated some studies about the impacts of those resources in different environments; that is verified in people's formation spaces, as the higher education case. Thus, the objective of the present research is, through an investigation, to evaluate in which way the WebQuest methodology contributes to the learning process, more specifically at the Law Course. The WebQuest is a collaborative methodology that is elaborated with the internet support, in which the student carries out a teacher orientated investigation about preset themes, in which the most part of the information that they deal with is originated in internet. The research was carried out with 3<sup>rd</sup> period Law course students in a private Higher Education Institution. The study was developed in three steps and was constituted by a problematisation in relation to the Legal Education in Brazil; by the analysis of the use of information and communication technologies in Higher education and in the Law Course with the investigation of its use by the application of a questionnaire in the Survey Monkey platform; and finally, by the development and application of the WebQuest with the participative observation and evaluation of the researcher in the teaching environment. The data were considered to identify the factors that directly influenced the performance of the use of the WebQuest. As the results of the analysis, it was possible to conclude that the students that demonstrate to be interested in relation to the use of the learning technologies can achieve better results in the tasks solutions, as it was verified within the application of the WebQuest, contributing to the students learning and professional development.

**Keywords:** Law, Educational technologies, WebQuest, Legal Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1:O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: APONTAMENTOS PRELIMINARES .....</b>	<b>11</b>
1.1 O histórico do ensino jurídico no Brasil, suas alterações curriculares e os impactos institucionais .....	11
1.1.1 Os regulamentos dos cursos jurídicos entre 1827 e 2009.....	11
1.1.2 As influências institucionais na reformulação do ensino jurídico: a OAB midiática.....	17
1.2 O crescimento quantitativo do curso de Direito no Brasil.....	24
1.3 Cursos de Direito no Paraná .....	32
1.4 Estudo de caso: A faculdade e o perfil dos estudantes do curso de Direito .....	34
<b>CAPÍTULO 2:TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O USO DA INTERNETNO ENSINO JURÍDICO .....</b>	<b>42</b>
2.1 As tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior.....	42
2.2 O uso das tecnologias de informação e comunicação via <i>web</i> no ensino jurídico brasileiro .....	52
2.3 Estudo de caso: os acadêmicos e o envolvimento das tecnologias <i>web</i> na aprendizagem.....	58
<b>CAPÍTULO 3:O PROCESSO DE APRENDIZAGEM JURÍDICA A PARTIR DA METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i>.....</b>	<b>68</b>
3.1 A metodologia <i>WebQuest</i> como ferramenta de ensino .....	68
3.1.1 Apontamentos iniciais sobre a <i>WebQuest</i> .....	68
3.2 A aplicação de uma alternativa metodológica de ensino jurídico .....	72
3.2.1 O caso proposto e os componentes da <i>WebQuest</i> .....	73
3.2.2 Análise das tarefas desenvolvidas pelos alunos .....	81
3.3 Percepções sobre o desenvolvimento da atividade.....	84
3.3.1 Percepções dos acadêmicos .....	84
3.3.2 Percepções da pesquisadora .....	90
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o ensino superior no Brasil foi marcado por grande aumento de oferta de cursos e vagas para graduação, representando um descompasso entre os investimentos realizados na formação quantitativa e qualitativa dos estudantes. Neste cenário de crescimento de oferta de tantos cursos e tantas áreas do conhecimento, focaremos nossa pesquisa em uma área específica: A Jurídica. Nesta escolha pelo curso de Direito, procuraremos direcionar o estudo do processo de aprendizagem dos acadêmicos. Para isso, alguns elementos fundamentam essa nossa escolha.

Primeiro: a escolha pelo curso de Direito está amparada no fato de que houve um aumento exagerado do número de cursos e ofertas de vagas para a formação de bacharéis no Brasil, principalmente nos últimos vinte anos, quando se verificou uma grande quantidade de formados em detrimento a uma baixa absorção pelo mercado de trabalho.

O Direito está entre os cinco cursos que mais formam profissionais anualmente no Brasil, sendo também um dos mais antigos do país. No entanto, o que se tem verificado é a pouca atenção dada ao processo de ensino e aprendizagem, ficando de lado a preocupação em como e o quê se aprende.

Segundo: a área do Direito teve poucas alterações no que se refere especialmente às metodologias de ensino e o currículo, dentre outras exigências que regulamentam as atividades dos cursos em todo o país. A presença tímida de alterações curriculares e da renovação das práticas pedagógicas apresentam uma distância muito grande entre o ensino formal e a realidade do mercado de trabalho dos estudantes.

Terceiro: além de formar grande quantidade de bacharéis e apresentar pouca alteração curricular, o curso de Direito mantém um ensino jurídico rígido e tradicional, desconectado das novas exigências que se apresentam para o profissional da área. A necessidade de formar um bacharel com perfil dinâmico, interativo e autônomo em suas escolhas, capaz de solucionar problemas com mais eficiência e agilidade parece ser uma realidade ainda distante. Desde o fim da década de 1990 as tecnologias passaram a alterar o contexto social, o que impactou diretamente no campo jurídico. Portanto, o ensino jurídico em quase nada alterou a sua forma de ensino; verifica-

se também, que são poucos os estudos acadêmicos que demonstram essa aproximação entre o ensino jurídico e as tecnologias educacionais.

Diante desse contexto, a proposta defendida neste trabalho trata sobre a necessidade de formar um novo perfil de bacharel em Direito. Para tanto, a tecnologia educacional é um caminho importante para que isso se efetive, neste caso especificamente, a partir da utilização da metodologia *WebQuest* como elemento para apontar melhorias no processo de ensino e aprendizagem jurídica, e conseqüentemente, contribuir para a formação de um profissional com maior autonomia para atuação na área. A pesquisa será desenvolvida com acadêmicos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior paranaense, visando responder se a metodologia *WebQuest* pode ou não contribuir com a aprendizagem? Para tanto, a pesquisa divide-se em três capítulos.

No primeiro capítulo a proposta é problematizar o contexto do curso de Direito no Brasil, por meio de fontes como: marcos legislativos e regulamentadores; censo da educação superior – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e observatório universitário do Data Brasil. Com isso, fazendo apontamentos a partir de elementos históricos, institucionais, curriculares e sociais, serão destacados os principais pontos de reforma e crescimento dos cursos jurídicos no Brasil em momentos históricos distintos, como a criação e regulamentação dos primeiros cursos, incluindo as reformas mais recentes no ensino superior e que estão ligadas à área do Direito. O propósito é demonstrar como os elementos norteadores da área pouco mudaram nas últimas décadas, levando a uma certa estagnação no processo de ensino jurídico no Brasil.

A partir desse contexto maior, serão apontados elementos sobre os cursos de Direito no Paraná, a fim de contextualizar a região de aplicação da pesquisa, bem como os dados socioeconômicos dos alunos participantes da pesquisa, identificando seus interesses na formação profissional. A coleta de dados realizada por meio de questionário na plataforma SurveyMonkey com alunos de uma turma do terceiro período de Direito (2015), procurará demonstrar a disparidade do contexto social e educacional dos alunos e a realidade do ensino jurídico.

No segundo capítulo será abordada uma discussão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior, apontando argumentos sobre a necessidade de aplicação das TIC no processo de ensino aprendizagem, bem como reconhecendo a sua influência social e sua indissociabilidade com a formação profissional de nível superior. Na

sequência, serão abordados aspectos sobre a presença das TIC na área jurídica, não apenas no ensino, mas na atuação profissional e nas diversas áreas nas quais o Direito se faz presente, destacando algumas práticas de aplicação das TIC com a ferramenta da internet para o ensino jurídico. O último item do capítulo trará uma abordagem dos dados coletados com os acadêmicos, referente à questões sobre a percepção quanto ao uso da internet como ferramenta de estudo e trabalho para o graduado em Direito. Os referidos dados oferecem a compreensão dos acadêmicos sobre a influência das tecnologias web em sua formação.

No terceiro e último capítulo, iremos apresentar uma proposta metodológica alternativa para o ensino jurídico a partir da metodologia *WebQuest* como recurso tecnológico educacional na resolução de problemas. A utilização de uma tecnologia web permite estabelecer um estreitamento da relação entre a teoria e a prática, mesmo em períodos iniciais do curso. O caso desenvolvido (disponível em [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)) foi aplicado junto aos acadêmicos. Todos os elementos que compõem uma *WebQuest* serão apresentados a fim de indicar para o leitor o caminho de desenvolvimento da atividade proposta. Na sequência, as tarefas realizadas pelos acadêmicos serão analisadas individualmente para avaliar o aprendizado dos grupos na realização da atividade. Como último item do capítulo, serão apresentados os dados de percepção pós-aplicação do caso, coletados por meio de questionário online disposto na plataforma Survey Monkey, além de apontamentos sobre as percepções da pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: APONTAMENTOS PRELIMINARES

O ensino superior no Brasil nas últimas décadas foi pautado por um crescimento e aumento de oferta de cursos e vagas para graduação, revelando um descompasso entre os investimentos realizados na formação quantitativa e na formação qualitativa do ensino. Sendo o propósito central desta pesquisa apresentar uma alternativa para o processo de aprendizagem jurídica e a formação do profissional em Direito, torna-se necessário, neste capítulo inicial, compreender como se estabeleceu e como está atualmente o ensino jurídico no Brasil, um curso relevante no cenário do ensino superior, por tratar-se de uma das 5 áreas que mais forma acadêmicos anualmente em instituições públicas e privadas no país.

Diante disso, serão abordados na sequência, alguns apontamentos históricos, ligados às regulamentações que guiaram os cursos de Direito desde o Brasil império, até os regulamentos mais novos, que atualmente definem estruturas pedagógicas e curriculares da área para todo o país. Fatores ligados a disputas de poder para reformulação do ensino jurídico, que se concentram em ações de instituições profissionais como a Ordem dos advogados do Brasil, também serão apontados. Algumas informações quantitativas, ligadas às ofertas de vagas e instituições serão analisadas posteriormente neste capítulo inicial, revelando o cenário atual do ensino jurídico brasileiro

#### **1.1 O histórico do ensino jurídico no Brasil, suas alterações curriculares e os impactos institucionais**

##### *1.1.1 Os regulamentos dos cursos jurídicos entre 1827 e 2009.*

O curso de Direito no Brasil foi instituído no ano de 1827 com a lei 11 de agosto, nas cidades de Olinda e São Paulo. Antes dessa data, os jovens brasileiros e profissionais da área que possuíam formação jurídica, cursavam, em sua grande maioria seus estudos em Coimbra. De acordo com Mossini (2010, p.77), a instalação dos dois primeiros cursos de Direito nas cidades de

Olinda e São Paulo revelavam as intenções dos grandes latifundiários do país, que precisavam incluir seus filhos na vida pública, dando-lhes poder político e econômico.

O ensino jurídico no Brasil império possuía forte influência de Coimbra, pois seus professores e juristas, praticamente em sua totalidade, haviam realizado seus estudos em terras portuguesas. Para iniciar as atividades dos cursos de Direito no Brasil, o conselheiro de Estado, Visconde de Cachoeira, elaborou um estatuto que regulamentava os cinco anos de estudos acadêmicos em Direito.

O estatuto elaborado pelo Visconde, por autorização do artigo 10º da Lei de 11 de agosto de 1827, representa historicamente a primeira diretriz curricular para o curso de Direito. O referido estatuto descrevia exatamente as disciplinas que seriam ministradas, o período em que durariam, bem como a postura, reflexão e formas de ensino em sala de aula, conforme se observa no trecho a seguir:

2º No primeiro anno jurídico haverá duas cadeiras, uma em que se ensine natural e publico universal, e outra das institutas do direito romano.

3º Como o direito natural, ou da razão, e a fonte de todo o direito, porque na razão apurada, e preparada por boa e luminosa logica, se vão achar os princípios geraes e universaes para regularem todos os direitos, deveres, e convenções do homem, é este estudo primordial o em que mais devem ser instruídos os que se destinam ao estudo da jurisprudência. Por este motivo o Professor de cada cadeira, dando as noções geraes do que se pretende por direito natural, ou da razão, tratará de geraes das leis, cujo complexo fórma este código da notureza: dará no princípio um resumo de sua historia, e da intelligência de delle tiveram os antigos e modernos, e a verdadeira, e genuína que deve ter, afastado os erros dos que com confusão escreveram; e fazendo um resumo histórico das compilação de Grocio, Puffendorffio, Wolfio e Tomassio, que apanharam do direito romano muitas regras, que a philosophia dos jurisconsultos tinha sugerido como leis da razão, observará que convém considerar todas as relações dos homens, não em abstracto, nem como entes separados, e dispersos, mas como cidadãos que já vivem em sociedade (BRASIL, 1827).

Verifica-se, a partir das disposições trazidas pelo estatuto, que mesmo no início do curso já existia uma preocupação com a formação de alunos reflexivos e críticos para o estudo das relações com as quais as pessoas vivem em sociedade e que, conseqüentemente, são reguladas pelo Direito.

A partir do início do Brasil República, acontecimentos legislativos e históricos impulsionaram o crescimento de cursos jurídicos pelo país. Após o estatuto de Visconde de Cachoeira, publicou-se o decreto 2.226 de 1896, que aprovava o Estatuto das Faculdades de Direito

da República. Tal estatuto trazia disposições sobre modelos a serem adotados por todas as faculdades, em qualquer região do país. Assim como o estatuto de Cachoeira, o decreto 2.226 de 1896 trazia as disciplinas a serem cumpridas em cada ano letivo, a quantidade de professores, as regras sobre aplicação de exames, a possibilidade de graduação com grau de doutor por meio da defesa de uma tese jurídica, bem como a exigência de uma revista científica para cada curso de Direito no país.

Destaca-se a objetividade regulamentadora do decreto de 1896, diferenciando-o do estatuto de Cachoeira que era composto por indicações subjetivas relacionadas ao comportamento docente. Na regulamentação do artigo 4º, podemos observar o seguinte:

Art. 4º Para o ensino destas materias haverá 19 lentes cathedraicos, distribuidos, na ordem dos respectivos annos, pelas seguintes cadeiras, sendo tres de direito civil, duas de direito criminal, duas de direito commercial, duas de economia politica, sciencia das finanças e contabilidade do Estado, duas de theoria do processo e pratica forense, e uma de cada uma das outras disciplinas:

1º anno

1ª cadeira - Philosophia do direito.

2ª cadeira - Direito romano.

3ª cadeira - Direito publico e constitucional.

2º anno

1ª cadeira - Direito civil (1ª parte).

2ª cadeira - Direito criminal (1ª parte).

3ª cadeira - Direito internacional publico e diplomacia.

4ª cadeira - Economia politica.

3º anno

1ª cadeira - Direito civil (2ª parte).

2ª cadeira - Direito criminal, especialmente direito militar e regimenpenitenciario

(2ª parte).

3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado, (continuação da 4ª

cadeira do 2º anno).

4ª cadeira - Direito commercial (1ª parte).

4º anno

1ª cadeira - Direito civil (3ª parte).

2ª cadeira - Direito commercial, especialmente direito maritimo, fallencia e liquidação judicial (2ª parte).

3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal.

4ª cadeira - Medicina publica.

5º anno

1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno).

2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo.

3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional.

4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado (BRASIL, 1896).

Percebe-se pelo trecho que apresenta a divisão das disciplinas durante o curso, que o decreto de 1896 indicava apenas disciplinas e outras regulamentações, mas em nenhum momento exigia a forma do ensino ou quais doutrinas e juristas seguir, sem fazer apontamentos sobre quais maneiras seriam as corretas em se ensinar o Direito, mostrando-se em um formato muito diferente daquele verificado no primeiro estatuto para o curso.

Nos anos seguintes, outros decretos regulamentadores do curso de Direito foram sendo publicados no Brasil. Destaca-se o decreto 3903 de 1901, que novamente trouxe uma mudança estrutural no currículo do curso de Direito, estabelecendo novas disciplinas e novas exigências para o ingresso no curso em questão.

Algumas mudanças a partir de 1901, de acordo com Venâncio Filho (2004, p. 205 a 214), geraram conflitos e desconforto em alunos e professores do curso de Direito no Brasil, que indignados por uma postura legislativa extremamente positivista e sem grandes possibilidades de flexibilidade nas academias, começavam a escrever teses e outros documentos acerca da necessidade de mudança no ensino, justificando a propositura de um projeto de lei, apresentado à câmara legislativa, no ano de 1906, pelo deputado Juvenal Camartine.

Com estrita ligação à propositura do projeto para reformulação do ensino jurídico, estava a obra de autoria de Aurelino Leal, intitulada: *A reforma do ensino do Direito no Brasil*. Entre as propostas trazidas por Aureliano, estava a de combinar teoria e prática, além de incluir nas disciplinas da graduação em Direito os estudos sobre sociologia, estabelecendo o que Aureliano chamava de curso jurídico-social, buscando suprir uma ineficiência do ensino pela forma como era conduzido, nos seguintes termos:

[...] mas, já ficou mostrado que o ensino da arte jurídica sempre se fez entre nós, com o método expositivo. O professor, da sua cadeira, prevê e resolve situações jurídicas durante uma hora ou mais, finda a qual dá a lição por concluída. Na conferência seguinte o mesmo fato repete-se. A perda de tempo é grande, o proveito nenhum. [...]

De modo que, como uma regra geral, o estudante deixa a academia de Direito, às vezes, sem a mínima noção da ciência que professou por cinco anos! Nem teoria, nem prática. A primeira foi sacrificada no péssimo sistema de exposições que nada firmaram; a segunda recomendou-se pela ausência absoluta (LEAL, *apud* VENÂNCIO FILHO, 2005, p. 236).

A obra de Aurelino Leal foi impactante para difundir quais as estratégias de reforma no ensino estavam sendo buscadas por juristas, professores, advogados e outros profissionais jurídicos. Quão profunda era a discussão acerca da reformulação do ensino jurídico naquele momento, que em 1908, o primeiro congresso jurídico brasileiro, tinha, dentro de oito sessões de discussão, a primeira dedicada e organizada exclusivamente para discutir o ensino do Direito, trazendo questionamentos sobre os preparatórios necessários aos ingressantes do curso, a aplicabilidade da legislação regulamentadora em vigor, as disciplinas imprescindíveis à formação do aluno, a influência do meio social e do governo nos estudos jurídicos, além de outros que acompanharam as teses trazidas por professores e juristas da época. Dentro das discussões que envolviam o universo da formação e da profissão jurídica, destaca-se o trecho a seguir, sobre o que foi relatado por um dos participantes:

O estudo feito pelas academias nada valerá se não for ajudado pela reforma completa do ensino secundário no livro, no methodo e no professor. Isto vale mais de que palácios soberbos e assombrosos de architettura, mais ou menos artística. A reforma do ensino vale mais do que a superabundância de escolas e academias. Sò assim a academia pode ser a credora da Idéa e do pensamento, na grande transformação por que passamos, não pela obra do homem, mas pelas forças sociaes que se criam e trabalham e pelos phenomenos que nascem e que nos podem levar alto, bem alto, ou levar-nos a queda, se não soubermos crear as nossas cousas com nosso pensamento (Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro, 1908, p. 65).

Percebe-se no relato ora apresentado, que o orador congressista, manifesta-se acerca da abundância de cursos na área jurídica, revelando sua preocupação não com os números, mas sim com a qualidade do ensino que estava sendo realizado nas academias. Há que se destacar que em meados de 1910, vários projetos de lei para a criação de novas faculdades de Direito começam a ser apresentados por políticos representantes de várias regiões brasileiras, daí uma das preocupações na fala do orador. Mesmo com discussões acirradas sobre o ensino jurídico, na década seguinte ao primeiro congresso jurídico brasileiro, os artigos, teses e manifestações acerca da necessidade de reformulação do ensino permaneciam constantes na prática de juristas famosos por suas publicações populares, jurisprudenciais e acadêmicas. É o que se verifica, por exemplo, em um artigo intitulado *O método de ensino nas Faculdades de Direito*, de 1924, escrito pelo professor Andrade Bezerra da Faculdade de Direito de Recife:

O ideal seria que o estudante, em vez de decorar mecanicamente os princípios de uma ciência já feita e claramente exposta, em qualquer manual, aprendesse com o mestre a elaborar ele próprio a sua ciência, refazendo o caminho nem sempre fácil e cômodo dos que a sistematizaram e a fizeram progredir. Só assim poderá ele adquirir uma verdadeira formação científica e não simplesmente sobrecarregar a memória de detalhes que pouco tempo depois estarão esquecidos (BEZZERA *apud* VENÂNCIO FILHO, 2005, p. 249).

Muitas teses foram publicadas na sequência da década de 1920, afinal, esperava-se, que pela movimentação dentro da esfera acadêmica, mas também profissional, fosse possível alcançar um ensino jurídico de maior qualidade e que fosse capaz de preparar e dar melhores formações ao profissional que sairia habilitado ao exercício da profissão jurídica.

Um marco regulatório importante destacado por Mossini (2010, p. 93-94), foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, que institucionalizou definitivamente a figura da Universidade no Brasil, diante de um cenário envolto pela revolução de 1930, em meio a transformações econômicas e sociais muito significativas no Brasil. Alguns anos depois, em 1961, uma alteração curricular, proposta pelo Conselho Federal de Educação, estabelecia o currículo mínimo para os cursos de Direito, com a intenção de solucionar um descompasso social do ensino jurídico. Estabelecido um Conselho Federal de Educação, este dispôs que o currículo mínimo funcionava como uma espécie de núcleo de matérias, abrangendo inclusive, a possibilidade de fixação de complementos para atender às peculiaridades regionais, às diferenças individuais dos alunos e à expansão e atualização dos conhecimentos (BRASIL, 1961, capítulo 1).

O diploma legal estruturador do currículo mínimo para os cursos superiores no Brasil também regulamentou as competências do Conselho Federal de Educação, destacando sua capacidade para autorizar o funcionamento de escolas de nível superior; verifica-se o parecer 365/67 que decidiu ser “impossível a recusa à autorização para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos”. Diante da análise dos pareceres dos conselheiros federais sobre a autorização do funcionamento de cursos na década de 1960, Venâncio Filho (2004, p. 319-320) revela alguns dos principais argumentos dos posicionamentos favoráveis à abertura caracterizada pelo autor como displicente na aferição de quesitos mínimos na qualidade da oferta do ensino dos cursos de Direito. Dentre os argumentos denegáveis do conselho, destaca-se que: a saturação de bacharéis se dava em alguns estados brasileiros, mas que outros alunos de outros estados poderiam se deslocar até os polos de ensino, a

fim de voltar para a atuação profissional em seu estado de origem; o ensino de Direito se constituía em um ensino de baixo custo para a iniciativa particular e o ensino de Direito possuía uma função de cultura geral.

Essa facilidade na abertura dos cursos de Direito pelo Brasil fez com que a expansão dos cursos, principalmente nas instituições privadas alcançasse números altos nas décadas seguintes, principalmente a partir da década de 1970, quando, de 61 faculdades existentes, o Brasil deu um salto de crescimento, chegando ao número de 122 faculdades de Direito (MEC, RELATÓRIO TÉCNICO, 2012).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, algumas interferências legislativas foram de vital importância para o curso de Direito. Destaca-se a portaria 1.886 de 1994 que trouxe alteração dos currículos dos cursos jurídicos. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) também merece destaque, pois representou um grande marco no Direito Educacional Brasileiro, além de constituir referência em matéria de organização na educação.

Recentemente publicada, a resolução nº 9 de 2004 (BRASIL, 2004), editada pelo Conselho de Ensino Superior do Ministério da Educação, volta-se como importante instrumento normativo para o ensino jurídico no Brasil, dando luz às instituições que ofertam o curso de Direito, para a construção de seus projetos pedagógicos, centrados na busca de um perfil do estudante conforme segue:

[...] postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004, Res. 9 CNE/CES, art 3º).

O encontro da perfeição, aprimoramento e atualização do ensino jurídico, como conclama a resolução acima destacada, classificando-o como crítico, reflexivo e que se volte à prestação da justiça e desenvolva cidadania, nunca esteve muito perto de ser alcançada no Brasil. Ao longo deste capítulo é possível perceber que, desde 1900, constantes reflexões e exigências para a reformulação do ensino do Direito vêm sendo feitas academicamente, profissionalmente e socialmente.

### *1.1.2 As influências institucionais na reformulação do ensino jurídico: a OAB midiática.*

É exatamente no aspecto profissional e social que a formação do bacharel em Direito encontra novas influências e discussões. Afinal, é evidente a recorrente insistência da Ordem dos Advogados do Brasil em demonstrar publicamente sua capacidade para avaliar cursos de Direito, bem como guiar as estruturas educacionais destes, sob um viés profissional e técnico, muitas vezes estabelecendo-se popularmente, como um órgão legítimo de fiscalização e aferição do ensino jurídico no país. Isto é algo que juridicamente e socialmente não está ao seu alcance, vez que os decretos na década de 1990 que exigiam pareceres do conselho de ensino da OAB foram todos revogados, deixando apenas como atribuição do MEC e seus órgãos internos a atribuição de fiscalização, avaliação e criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Dentro desse viés de análise de posturas institucionais entre MEC e OAB, não seria possível deixar de tratar nesta pesquisa de uma breve construção de discursos e territórios de poder pelos órgãos citados, na tentativa de construção de uma memória comum que estabeleça uma identidade que defina um órgão profissional como legítimo na averiguação da qualidade do ensino.

A ordem dos advogados do Brasil possui profunda ligação com a história da ciência jurídica brasileira, mas também do mundo, conforme observa Paulo Filho:

A ordem dos advogados é tão velha quanto a própria profissão. Havia, esparsamente, regras morais e profissionais que disciplinavam a profissão, mas somente no século XIV constitui-se uma organização com a denominação de Ordem, anteriormente já utilizado por Justiniano (PAULO FILHO, 1997, p. 180).

O autor acima destacado apresenta em sua obra a síntese histórica sobre a regulação da profissão advocatícia, desde o império romano até o momento atual do Brasil, onde a organização representativa da classe de advogados no Brasil é regulamentada pela lei 8.906 de 1994, trazendo em seu bojo, dentre outras normatizações as finalidades da OAB, conforme texto de seu artigo 44:

Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade:

I – defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas;

II – promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil (BRASIL, 1994).

Conforme observação do texto legal supracitado, torna-se evidente que a OAB tem funções mais amplas do que apenas a defesa dos interesses dos profissionais advogados, chamando para si outros deveres como a defesa da constituição e a manutenção da ordem jurídica. Observa-se, entretanto, que não há previsão legal para sua atuação como órgão averiguador do ensino jurídico no país.

Ora, se não há previsão legal para que a OAB qualifique ou desqualifique cursos de Direito no país, porque seu acentuado discurso sobre sua legitimidade em avaliar o ensino jurídico é tão recorrente nas mídias e constituída na memória coletiva? Tal questionamento será analisado com mais cuidado na sequência.

O tradicional exame da OAB, necessário para a atuação da profissão da advocacia é aplicado de forma unificada, em todos os estados brasileiros, em intervalos de 3 a 5 meses entre uma prova e outra. Os resultados numéricos de aprovação e desaprovação são constantemente divulgados pela OAB, oferecendo evidências de uma péssima qualidade do ensino jurídico no Brasil.

O discurso dos altos índices de reprovação no exame da OAB, bem como as divulgações do ranking das instituições de ensino com maior e menor aprovação, podem desenvolver um parecer social de massa, onde a OAB, órgão estritamente profissional, se evidencia como instituição especializada na avaliação dos processos de ensino jurídico no país.

Como órgão legítimo de análise de qualidade do ensino em todos os níveis no Brasil está o MEC, através de suas divisões de avaliação, comissões e programas específicos, voltados ao ensino superior.

Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o MEC realiza sequencialmente as avaliações no ensino superior em todo o país. Os resultados das provas individuais dos acadêmicos que realizam o Exame Nacional de desempenho de estudantes – ENADE e as avaliações realizadas *in loco* por comissões do MEC em visitas às instituições são cruzados, no objetivo de gerar as notas de conceitos para cada curso de cada instituição, de acordo com o método assim explicado pelo MEC:

Participam do Enade alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as

condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica (SÍTIO MEC, 2015).

Portanto, o MEC baseia-se em vários fatores para gerar conceitos dos cursos, prezando sempre pelo atendimento às regulamentações e portarias voltadas para o ensino jurídico, onde se destaca a de nº 9, publicada pelo CNE/CES, no ano de 2004, e que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, já mencionada anteriormente como um marco regulatório de extrema importância para o desenvolvimento de cursos jurídicos atentos à qualidade do ensino, na formação de profissionais capacitados para a concretização da justiça, por meio de uma postura reflexiva e atenta às deficiências e potenciais da sociedade brasileira.

Anualmente, a OAB divulga os índices de aprovação de todos os cursos de Direito ofertados no Brasil que possuem candidatos no exame de ordem unificado.

A reunião de referidos índices proporcionou à OAB a concretização de um programa intitulado “OAB Recomenda”. Tal programa oferece um selo de qualidade para as instituições que alcançam altos índices de aprovação no exame da ordem e se apresenta como um indicador de educação jurídica de qualidade. Na 4ª edição do material desenvolvido pelo programa através da sua Comissão de educação nacional jurídica, é possível analisar os discursos que motivam a criação do selo e a avaliação das instituições:

[...] permanece o significado de premiação e não de julgamento; não há intenção de vetar nem desaconselhar cursos; nenhuma ideia de estabelecer preferências ou apontar “melhores” e “piores” cursos de Direito; não se deseja criar um conceito de excelência de cursos, mas de regularidade de desempenho; enfim, o objetivo mesmo é despertar interesse de melhorar, e assim colaborar para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos em geral no país (CONSELHO FEDERAL OAB, 2012, p.11).

Na mesma publicação acima referenciada, a OAB, prossegue com vários fundamentos que buscam legitimar a sua atuação e competência na avaliação de cursos de Direito pelo Brasil, conforme fragmento a seguir:

[...] privar a OAB de apontar os cursos que lhe pareçam mais conceituados, fundada em critérios arcadamente objetivos, seria tolher o substrato de legitimidade democrática da OAB e o direito de livre manifestação constitucionalmente assegurado, sem deslembrar que até revistas, anualmente, divulgam *rankings* de cursos superiores, diversamente da OAB que não faz um

*ranking*, mas sim um programa de mensuração da qualidade do ensino jurídico, sem malabarismos metodológicos e analíticos, donde ressaí a evidente neutralidade avaliativa (CONSELHO FEDERAL OAB, 2012, p19).

O discurso de não estipular um *ranking*, ou apontar melhores e piores cursos não é o que se consagra nas mídias sociais, conforme reportagem no *site* da Editora Abril, intitulada: *As 10 faculdades de Direito que mais aprovam na OAB*.

A FGV Projetos, responsável pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), divulgou um ranking com as faculdades que têm as mais altas taxas de aprovação na prova da OAB. A lista traz no topo as instituições que mais aprovaram nas últimas três edições do exame, obrigatório para o exercício da advocacia (EXAME ABRIL, 2014).

Apesar da OAB discursar que não tem o objetivo de oferecer um *ranking*, é exatamente este termo que ela utiliza em seu portal de divulgação dos resultados da prova, onde pode ser escolhido qual estado da federação se deseja consultar ([www.oab.fgv.br](http://www.oab.fgv.br)).

Após a constante divulgação dos resultados dos estudos realizados pela Comissão de educação nacional jurídica da OAB, em março de 2013, ela acordou com o MEC um protocolo para a instituição de uma comissão paritária para estabelecer o novo marco regulatório do ensino jurídico no país. Ainda não há nenhuma formalização disponível para consulta pública sobre a formação da referida comissão. No entanto, destaca-se divulgação em *site* institucional da OAB:

o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou nesta quinta-feira (5), a suspensão de ingresso de novos alunos em 38 cursos de Direito do país. A medida já vale para os atuais processos seletivos. Mercadante destacou que a medida faz parte da parceria firmada entre o ministério e o Conselho Federal da OAB (OAB, 2013).

Analisando as referências pontuais do discurso da OAB, pela sua legitimidade na avaliação de cursos jurídicos, fica evidente sua busca pela dominação de um território simbólico, aqui disposto pela área jurídica, pela formação de novos profissionais e, talvez por uma dominação de mercado. O discurso da OAB vai encontrando forças, toda vez que precisa se impor à resistências, uma vez que é um caminho onde defrontam-se vários poderes, como o poder da legitimidade legislativa e administrativa do MEC, o poder econômico das Instituições de ensino privadas, o poder disponível àqueles que desejam graduar-se como bacharéis em Direito, entre outros, que

permeiam essa constante disputa, o que é inerente a este processo, de acordo com as lições de Haesbert:

enquanto *continuum* dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações o que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe) (HAESBERT, 2004, p. 22).

Quando se fala em resistência, é claramente identificável o terreno de batalha que a OAB percorre no cenário nacional. Muito se questiona sobre sua legitimidade e licitude em aplicar um exame para aferir a capacidade profissional advocatícia dos bacharéis em Direito no Brasil. Recentemente, um recurso extraordinário (RE 603583), apresentado ao Supremo Tribunal Federal, foi julgado pela suprema corte brasileira, a fim de declarar a constitucionalidade do Exame, uma vez que, por unanimidade, os ministros negaram o recurso de um bacharel em Direito, do estado do Rio Grande do Sul, que promoveu a demanda, alegando que o exame contrariava os princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do livre exercício das profissões. Um trecho da decisão final do STF aborda alguns fundamentos da autoria da ação:

asseverou que a exigência de exame para o ingresso no órgão de classe somente ocorre para os advogados, o que violaria o princípio da igualdade. Nem mesmo os médicos são submetidos ao referido exame, embora lidem com bem valioso. Sustentou mostrar-se descabido sobrepor o exame da Ordem às avaliações realizadas pelas próprias universidades, sem qualquer prova de que estas foram corrompidas, ineficazes ou que seriam inferiores. Aludiu à previsão constitucional do valor social do trabalho como fundamento da República e ao direito fundamental ao livre exercício de qualquer profissão. Mencionou os artigos 2º, 43, inciso II, e 48 da Lei nº 9.394/96, que preveem ter a educação superior o fim de formar profissionais qualificados para o trabalho. (BRASIL, STF, 2012).

De todas as manifestações e votos dos ministros, destaca-se o posicionamento do relator ministro Marco Aurélio, no entendimento de que é possível limitar o exercício da profissão do advogado, em detrimento do interesse coletivo. Em sua manifestação, o relator revelou preocupação com o ensino jurídico, no seguinte sentido:

o crescimento exponencial dos bacharéis revela patologia denominada bacharelismo, assentado na crença de que o diploma de Direito dará um atestado de “pedigree social” ao respectivo portador, quem sabe fruto da percepção, talvez verdadeira em épocas passadas, de que os referidos profissionais são os protagonistas da ordem política brasileira. [...]

No mais, a permissividade com que se consegue abrir os cursos de Direito de baixo custo, porquanto restritos ao “cuspe e giz”, decorrente de uma ideologia fiada no adágio “quanto mais, melhor”, merece severas críticas. Vende-se o sonho e entrega-se o pesadelo: após cinco anos de faculdade, o bacharel se vê incapaz de ser aprovado no exame de conhecimentos mínimos da Ordem, condição imposta para que possa exercer a advocacia e, com esta, prover a própria subsistência. A alegria do momento transmuda-se em drama pessoal. A reflexão sobre essa realidade cabe não só ao Supremo, mas também à sociedade brasileira (BRASIL, STF, 2012)

Nas declarações dadas pelos ministros no curso do processo, é clara a identificação de uma disputa de território, onde a OAB busca se identificar como legítima na aferição do bom Ensino Jurídico. Nesse caso, é necessário aplicar as lições de Haesbert (2004, p. 20), quando afirma que a concepção do território possui uma conotação dupla: tanto material, quanto simbólica. O referido autor analisa ainda a etimologia do termo, nos sentidos de *terra-territorium e de terreoterritor*, onde se vislumbra a ideia de terror, de aterrorizar, tendo este último, uma profunda ligação com uma dominação jurídico-política.

No sentido de dominação de território simbólico do ensino do Direito, percebe-se a construção de uma memória popular, que consagra a legitimidade da OAB e dá forças para que a instituição profissional aproprie-se de um poder simbólico do ensino jurídico no país, uma vez que, conforme apontado por Bourdieu (2000, p. 10), “as ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo,” conferindo à OAB, uma missão de retirar o ensino jurídico da decadência que comumente se aponta, para uma crescente e positiva transformação, fundamentada muitas vezes em um olhar delimitado apenas pela visão da profissão do advogado e não da realização da justiça como um todo, baseando-se em aspectos de uma prova avaliativa individual que apresenta um padrão de respostas objetivas e discursivas pré estabelecidas por um gabarito único.

Não é o foco desta pesquisa desprestigiar a atuação da OAB como órgão de regulamentação profissional, o fato é que ela não possui competência, tampouco legitimidade para avaliar a qualidade do ensino jurídico brasileiro usando como base fatores avaliativos individuais que não

dizem respeito à formação do bacharel em Direito, mas tão somente à aptidão para o exercício da advocacia, sendo essa apenas uma das carreiras possibilitadas ao exercício profissional do graduado em Direito. O que se busca é identificar que o ensino jurídico precisa ser reformulado no Brasil com a utilização de várias visões, considerando a atuação e experiência de áreas distintas da ciência, com a contribuição da sociedade em sua totalidade e não apenas de uma única ideologia tão estrita e categorizada profissionalmente, evitando assim, que conflitos se destaquem diante da preocupação mais importante que devem ter as instituições que ofertam o curso de Direito: oferecer um ensino de qualidade.

O ensino corre o risco de, cada vez mais, reduzir-se à simples reproduções do conhecimento que corroboram com as provas elaboradas por examinadores de concursos, preocupados apenas em uma reserva de mercado ínfima de profissionais que realmente se estabelecem no cenário da realização da justiça, em contrapartida a uma multidão não estabelecida de verdadeiros concurseiros que passarão realizando provas *ad infinitum*.

Enquanto se perde o foco da real intenção da formação do estudante de Direito, da importância de sua profissão e mais, de um ensino que possibilite estrutura reflexiva a um aluno intimamente ligado à dinâmica social, vive-se um estado de guerra, um conflito de território simbólico, onde todos querem levantar a taça do exemplar ensino jurídico; no entanto, são muito poucos aqueles que olham para as falhas da ciência jurídica a fim de consertá-las ou sugerir novas propostas, em uma área do ensino que ainda precisa superar muitas barreiras.

## **1.2 O crescimento quantitativo do curso de Direito no Brasil**

Se compararmos o Brasil com vários outros países do mundo, será possível perceber que aqui se formam bacharéis em Direito em quantidade superior às necessidades sociais.

Obviamente que os cursos de graduação em Direito não formam bacharéis habilitados apenas para a advocacia, mas para a atuação vasta em outras áreas jurídicas como a promotoria, magistratura, procuradoria, delegacias, entre outras áreas do campo jurídico no Brasil. O fato é que a carreira da advocacia acaba atraindo o maior número de bacharéis na escolha de sua profissão.

O Brasil possui 1172 cursos de graduação em Direito em pleno funcionamento, de acordo com dados coletados no sistema e-mec – 2017. O mapa abaixo representa a disposição desses cursos pelo país por meio da quantidade de instituições, que somam 896 divididas em todos os

estados brasileiros, sendo que, muitas delas, ofertam no mesmo estado dois ou mais cursos de Direito, em municípios distintos.

**Imagem 1 - Mapa do Brasil adaptado – Quantidade de IES que ofertam o curso de Direito em cada estado**



Fonte: MEC, 2017.

Os cursos de Direito tiveram crescimento expressivo nas últimas décadas de acordo com os dados apresentados pela tabela extraída de estudos realizados pelo Data Brasil (2005, dcto nº 43):

**Tabela 1 – crescimento dos cursos de Direito no Brasil – 1954 a 2003**

Ano	Cursos de Direito						Particular sobre o Total
	Total	Público				Particular	
		Total	Federal	Estadual	Municipal		
1954	35	16	15	1	0	19	54%
1964	62	27	*	*	*	35	56%
1974	117	39	25	6	8	78	67%
1987	147	50	30	8	12	97	66%
1994	220	71	40	15	16	149	68%
2003	704	113	56	39	18	591	84%

Fonte: Data Brasil – Ensino e pesquisa. Documento de trabalho nº 43 - O Ensino e a Profissão Jurídica no Brasil: uma visão quantitativa, 2005.

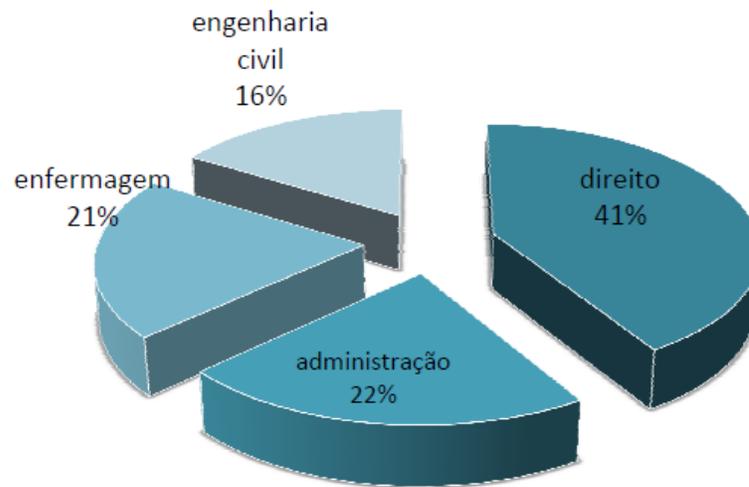
Se analisarmos a tabela acima apresentada, podemos constatar que ao longo de 49 anos o aumento dos cursos de Direito no país cresceu de forma surpreendente, e mais, se percebermos a quantidade de cursos ofertados em 1994, comparativamente com a oferta de 2003, verificamos que o número quadriplicou.

Estudos realizados por núcleos de pesquisa do INEP apontam que o incentivo oferecido por programas como PROUNI – Programa Universidade para Todos e FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior, levou ao crescimento do número de candidatos nos cursos de graduação em Direito. É importante considerar

[...] o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. Além dos fatores acima citados, outras iniciativas, sob a ótica da oferta, corroboram para a expansão ora discutida (BRASIL, MEC, 2012).

O curso de Direito, em 2012 (último ano em que o MEC publicou relatório técnico), foi o que mais teve contratações de financiamento em todo o Brasil, com 41% do total de contratações pelo FIES, conforme se observa no gráfico a seguir:

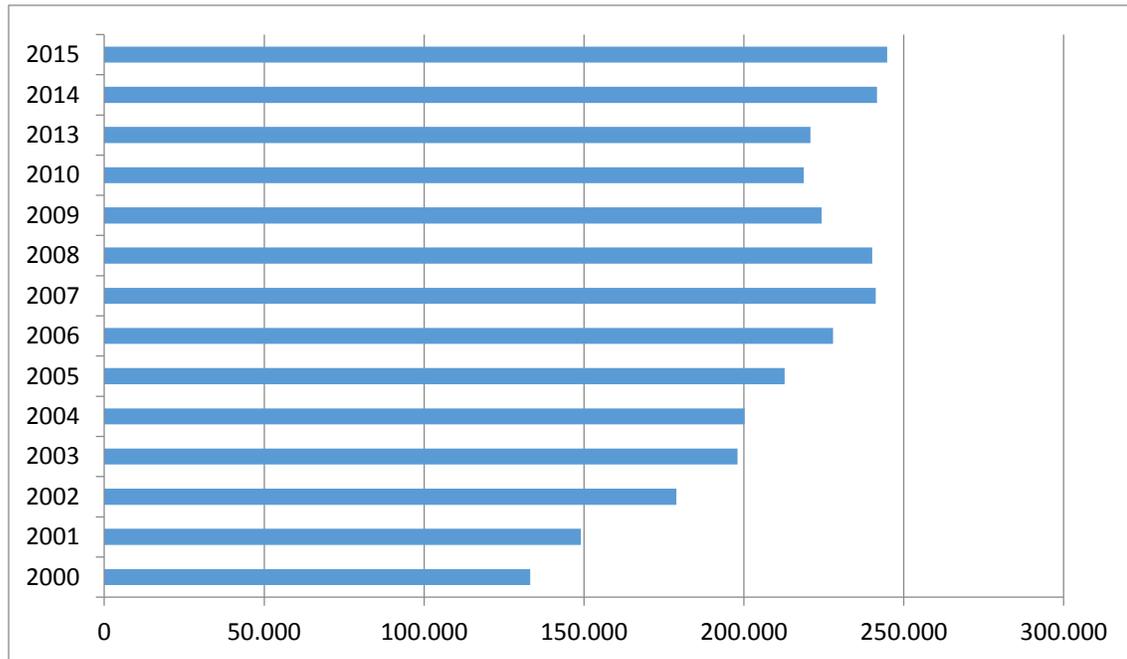
### Gráfico 1 – PROUNI E FIES por cursos no Brasil



Fonte: Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil. (MEC, 2012, p. 24).

Sobre o aumento expressivo de ofertas de vagas para o curso de Direito no Brasil, destacam-se as informações extraídas do censo da educação superior, realizado anualmente pelo MEC, relacionadas aos anos de 2000 a 2015, quando se tem a última publicação.

**Gráfico 2 – Vagas oferecidas para o curso de Direito no Brasil de 2000 a 2015<sup>1</sup>**

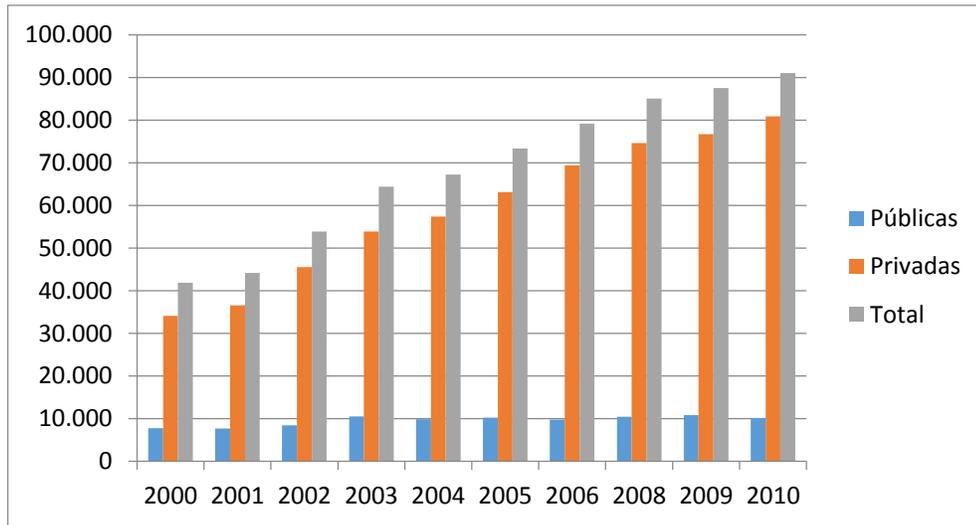


Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, 2000-2015.

Percebe-se pelo gráfico, que o auge da quantidade de oferta de vagas nos anos apresentados foi no de 2007, com mais de duzentas e quarenta mil vagas disponíveis nacionalmente para o ingresso no curso de Direito. Estes dados representam a totalidade das ofertas em instituições públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais e privadas.

Tão importante quanto verificar a quantidade de vagas ofertadas, está a necessidade de identificar o número de concluintes no curso de Direito, entre os anos 2000 a 2010:

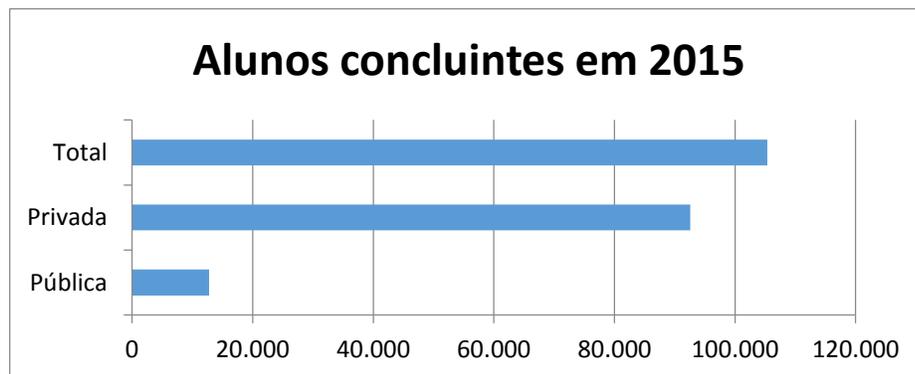
<sup>1</sup> As planilhas disponíveis para consulta no site do INEP não apresentavam os números de ofertas de vagas para o curso de Direito nos anos 2011 e 2012.

**Gráfico 3 – Número de concluintes no curso de Direito no Brasil de 2000 a 2010**

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, 2000-2010.

Percebe-se, através de análise dos dados, que o aumento do número de concluintes entre os anos apontados sempre superou o ano antecedente, perfazendo em 2010, um total superior a 90 mil bacharéis aptos a exercer a profissão jurídica.

A última atualização publicada pelo INEP diz respeito ao ano de 2015, quando apresenta um total de cento e cinco mil trezentos e vinte e quatro concluintes, aproximadamente 15 mil formados a mais do que em 2010.

**Gráfico 4 – Alunos de Direito concluintes em 2015, por modalidade administrativa**

Fonte: INEP. Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, 2015.

Na divisão apontada no gráfico acima é possível verificar que as instituições particulares são responsáveis pela grande maioria dos formados em Direito no Brasil. Isso demonstra uma

postura das políticas públicas de incentivo ao ensino superior, fortemente voltada para a facilitação do acesso ao ensino, pela via particular e não pública. Essa postura é bastante criticada, pois como aponta Nunes,

[...] o Brasil claramente estimulou, por meios legais e regulamentações, a constituição de um setor educacional com fins lucrativos, fazendo do país um caso desviante das tendências mundiais ainda hoje dominantes. Em geral, naqueles países nos quais existe um denso componente privado, a educação superior com finalidade lucrativa ainda é tolerada, mas não se registram políticas públicas, como a brasileira, de incentivo à mercantilização do setor (NUNES, 2007, p. 15-16).

Nessa perspectiva mercantilista do ensino, novos conceitos aparecem nos meandros educacionais, como o chamado ensino privado lucrativo, disposto por Almeida (2014), que condena a postura de empresas privadas, conduzidas por mantenedores. O autor defende um ensino privado que não possua divisão de lucros para investidores, mas apenas o investimento na própria instituição, algo característico das instituições filantrópicas.

Se fizermos a somatória dos formados em todos os anos apresentados nos gráficos anteriores, chegamos a um número superior a 700 mil bacharéis, ao longo de pouco mais que uma década.

O incentivo estatal para as instituições de ensino superior particulares foi condicionante para a ampliação da oferta do curso de Direito. Tal incentivo além de proporcionar ajuda a muitos estudantes tem um lado perverso: criou uma falsa ilusão de um curso elitizado na mentalidade coletiva, mas que em muitos casos não corresponde com a vocação e perfil dos candidatos. Além disso, levou a uma oferta de profissionais muito acima da necessidade do mercado de trabalho, sendo que, em outras áreas do conhecimento, o país sofre com a falta de profissionais habilitados.

Conforme dados apresentados pelo Data Brasil, com base no censo demográfico do IBGE do ano 2000, o percentual de formados em Direito que não estava trabalhando na semana de referência, representava mais de 25% dos formados. Esse dado é muito relevante para esta pesquisa, pois aponta que, mesmo há 10 anos, o mercado de trabalho jurídico não absorvia todos aqueles que estavam aptos à profissão. Ademais, se somarmos a quantidade de pessoas ocupadas em área diversa, com os desocupados, flagrantemente temos mais de 50% dos formados sem qualquer atuação ou desempenho de atividade propriamente relacionada ao Direito.

A grande quantidade de formados em Direito no Brasil acaba se mostrando como um drama social que se revela nos números apresentados na tabela a seguir, em que é possível verificar pelos dados extraídos do censo demográfico do IBGE de 2010, a quantidade de profissionais formados em Direito no Brasil, bem como a condição de sua ocupação na semana de referência.

**Tabela 2 – Bacharéis em Direito no Brasil**

<b>Número de formados em Direito</b>		
Total	Homens	Mulheres
1.343.800	724.374	619.426
100%	53,90%	46.10%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico populacional, 2010.

**Tabela 3 – Classificação de ocupação dos bacharéis em Direito na semana de referência**

<b>Formados em Direito ocupados na semana de referência</b>			
	Total	Homens	Mulheres
Profissionais em direito	631.994	367.578	264.417
<i>Advogados e juristas</i>	611.762	354.699	257.063
<i>Juízes</i>	4.667	3.202	1.465
<i>Não classificados</i>	15.566	9.677	5.889

Fonte: IBGE. Censo Demográfico populacional, 2010.

Verifica-se, através dos dados acima, que a quantidade de formados em Direito, dentro da semana de referência, supera um milhão e trezentos mil bacharéis. Se compararmos com a quantidade verificada no censo de 2000, apresentado na tabela 2, percebemos que o número de formados quase triplicou ao longo de 10 anos. Tal fator não surpreende, pois, conforme já observado anteriormente, dentro dessa década a oferta de vagas para o curso de Direito também cresceu.

Um cenário onde mais de um milhão e trezentos mil profissionais possui um diploma de bacharel em Direito, e apenas 52,7% permanece com uma ocupação profissional na área, se não é alarmante, é no mínimo preocupante, para o Brasil.

Ao longo desse capítulo foi possível identificar que o ensino jurídico cresceu em números de cursos, ofertas de vagas, acadêmicos e bacharéis, mas que talvez ainda esteja buscando se desenvolver, a passos lentos, desde 1908. Nessa realidade é que Bastos e Zugman (2013, p. 114)

afirmam que o curso de Direito no Brasil possui uma função certificatória, de forma que o certificado conferido pelas aulas de transmissão de conteúdo dos professores simplesmente propicie com que os alunos logrem êxito em provas de concurso público e da OAB, seguindo modelos de memorização e reprodução de informações e não de construção do conhecimento.

Estudar o ensino jurídico e encontrar novos caminhos para a sua inovação e aprimoramento deve precipuamente nascer do ambiente acadêmico. Conforme assevera Juliatto (2005, p. 63), é importante considerar as vozes de fora da universidade, analisando as opiniões diversas com liberdade e autonomia, lembrando sempre que a predominância das posições tomadas pelas instituições não deve ser por juízes externos, pois assim, corre-se o risco de acabar com um produto de ensino piorado. Ademais, deve-se ressaltar que o modelo de formação jurídica é capaz de melhorar ou piorar a regulamentação da vida em sociedade, gerando impactos no Poder Jurisdicional do Estado e na capacidade das instituições privadas e públicas na resolução de seus conflitos.

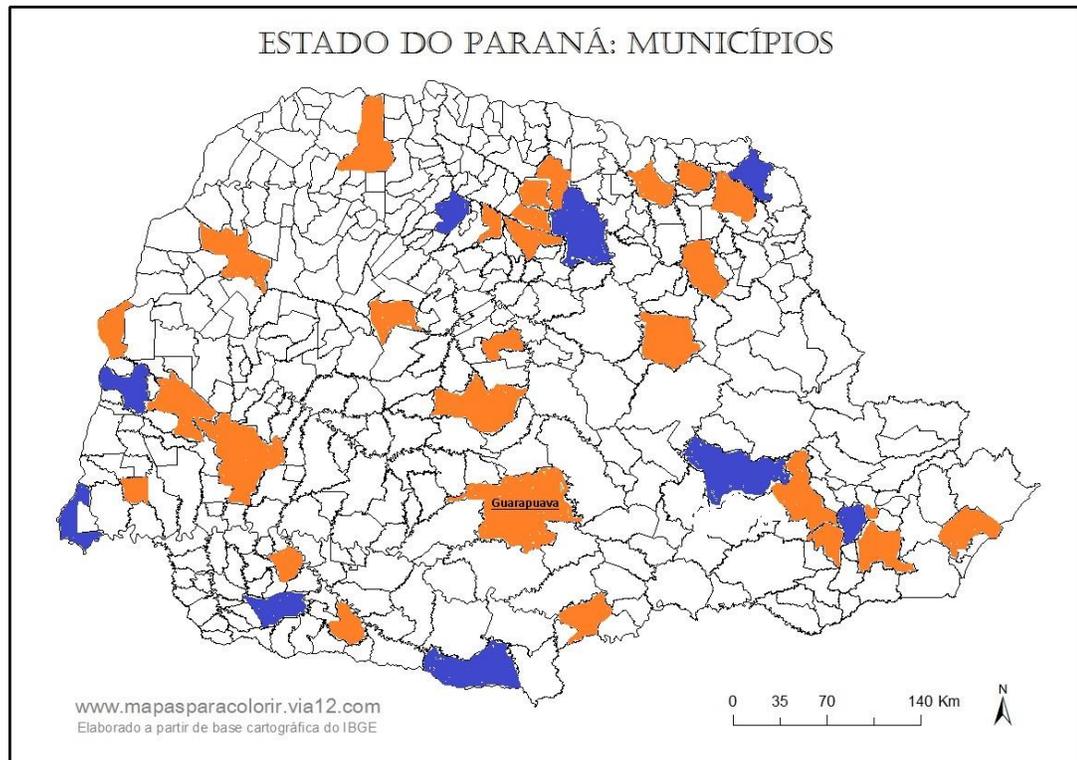
### **1.3 Cursos de Direito no Paraná**

Nos itens anteriores foi possível compreender o caminho pelo qual passou o curso de Direito no Brasil, até chegarmos em 2015, com seus 1172 cursos, distribuídos em todos os estados brasileiros.

A presente pesquisa preocupou-se inicialmente, em delinear os caminhos mais amplos do Direito no Brasil, para neste momento, trazer dados importantes sobre o curso no limite territorial paranaense, uma vez que, a instituição e os alunos que proporcionaram os encaminhamentos deste estudo estão concentrados na cidade de Guarapuava e região, no centro-oeste do estado do Paraná.

O Paraná, conforme dados do portal e-mec (2017), possui 89 cursos de graduação em Direito, distribuídos em 39 municípios; possui ainda, 07 cursos de pós-graduação *stricto sensu*: 05 em nível de mestrado e 02 de doutorado, conforme informações encontradas na Plataforma Sucupira (CAPES, 2016). O mapa abaixo evidencia a disposição da quantidade dos cursos de graduação nos municípios paranaenses:

#### **Imagem 2 - Municípios do Paraná que possuem curso de Direito**



Fonte: MEC, 2017

Legenda: azul=públicas/ laranja=privadas.

Os cursos de graduação em Direito, assim como todos os outros no Brasil, são avaliados pelo MEC, de acordo com vários fatores dispostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O referido sistema é operacionalizado pelo INEP que se utiliza de diversos fatores de avaliação, tais como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, dentre outros guiados pela lei 10862 de 2004, que criou o programa.

O Sinaes possibilita que as instituições e os seus cursos sejam avaliados por meio de conceito em números, que vão de 1 a 5. A avaliação, compreendida por vários fatores já citados, gera um conceito de índice geral que indica a qualidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior- IES. No estado do Paraná, os cursos de Direito das IES que o ofertam possuem diferentes índices de acordo com as peculiaridades encontradas nas avaliações. Conforme consulta realizada no portal e-mec, em março de 2017, nenhum curso de Direito no Estado do Paraná possuía o Índice Geral de cursos - IGC máximo, que corresponde à nota 5. A tabela abaixo apresenta a quantidade de cursos em cada nível de conceito:

**Tabela 4 – IES Paranaenses e os índices gerais contínuos de avaliação**

Índice Geral de Cursos	Quantidade de IES com IGC indicado
IGC 2	6 IES
IGC 3	50 IES
IGC 4	14 IES

Fonte: MEC, 2017.

Dos 87 cursos ofertados no estado do Paraná, apenas 9 são de instituições de ensino públicas e o restante, correspondente a 89,6% dos cursos, são de instituições de ensino superior privadas. Essa diferença de oferta do curso de Direito entre públicas e privadas apenas corrobora os estudos ora apresentados, em que foi possível verificar que as IES privadas são responsáveis por 90% das graduações dos bacharéis em Direito no Brasil.

#### **1.4 Estudo de caso: A faculdade e o perfil dos estudantes do curso de Direito**

A instituição de ensino que foi ambiente para esta pesquisa, conforme já mencionado, possui sua sede em Guarapuava, e tem 16 anos de atividades. Atualmente, conta com 14 cursos em diversas áreas<sup>2</sup>.

A IES que foi ambiente da pesquisa possuía no segundo semestre de 2015, exatamente 3463 alunos matriculados (dados fornecidos pela IES), sendo o curso de Direito um de seus maiores cursos, com 892 acadêmicos matriculados entre o primeiro e o décimo e último período.

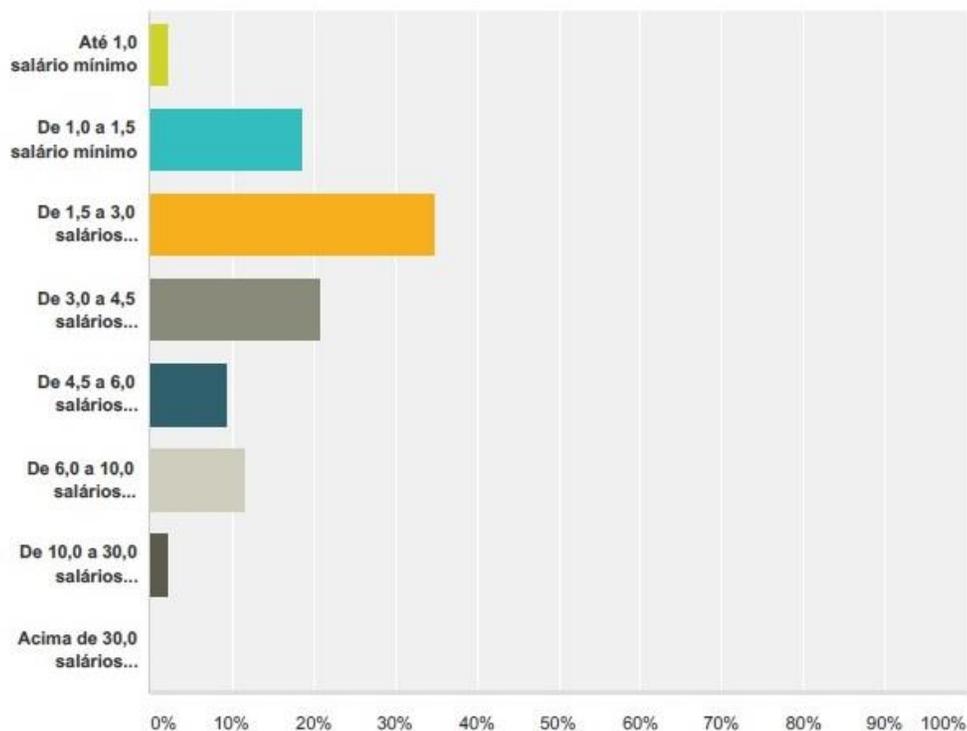
A turma escolhida para a aplicação da metodologia, que será apresentada no último capítulo, é composta de alunos matriculados no terceiro período, ou seja, no segundo ano de sua graduação. A escolha da turma se deu em razão de ser numerosa, com aproximadamente cinquenta alunos, além de contemplar acadêmicos de várias idades e diferentes condições socioeconômicas e educacionais. Ademais, trata-se de uma turma que já possui conhecimentos iniciais sobre a ciência jurídica e que tinha condições de resolver o caso proposto identificando todos os elementos de direito material e processual.

<sup>2</sup>Os cursos ofertados pela IES são: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Direito, Enfermagem, Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Medicina Veterinária, Nutrição, Psicologia, Publicidade e Propaganda e ainda possui autorização do MEC, para ofertar, a partir de 2016, o curso de Medicina, que aguarda apenas instruções do programa do governo federal *Mais Médicos*, para a abertura de 50 vagas de ingresso no primeiro período do curso.

Para compreender melhor a realidade socioeconômica e educacional dos alunos, um questionário foi aplicado, por meio da plataforma SurveyMonkey, que permitiu aos alunos responderem online todas as questões do formulário. O questionário foi dividido em três etapas: a primeira sobre questões socioeconômicas; a segunda com questões voltadas à percepção educacional do aluno, identificando suas perspectivas sobre o curso e sua relação com a didática usualmente presente em sala de aula; e a terceira, com questões acerca da intimidade do aluno com as tecnologias, principalmente com relação à internet.

A realidade econômica que prevalece no grupo pesquisado, diz respeito a alunos que possuem um renda mensal familiar entre 1 a 4,5 salários mínimos; essa parcela de alunos representa 76,74% da turma, conforme se verifica no quadro abaixo:

**Gráfico 5 – Rentabilidade familiar dos entrevistados**

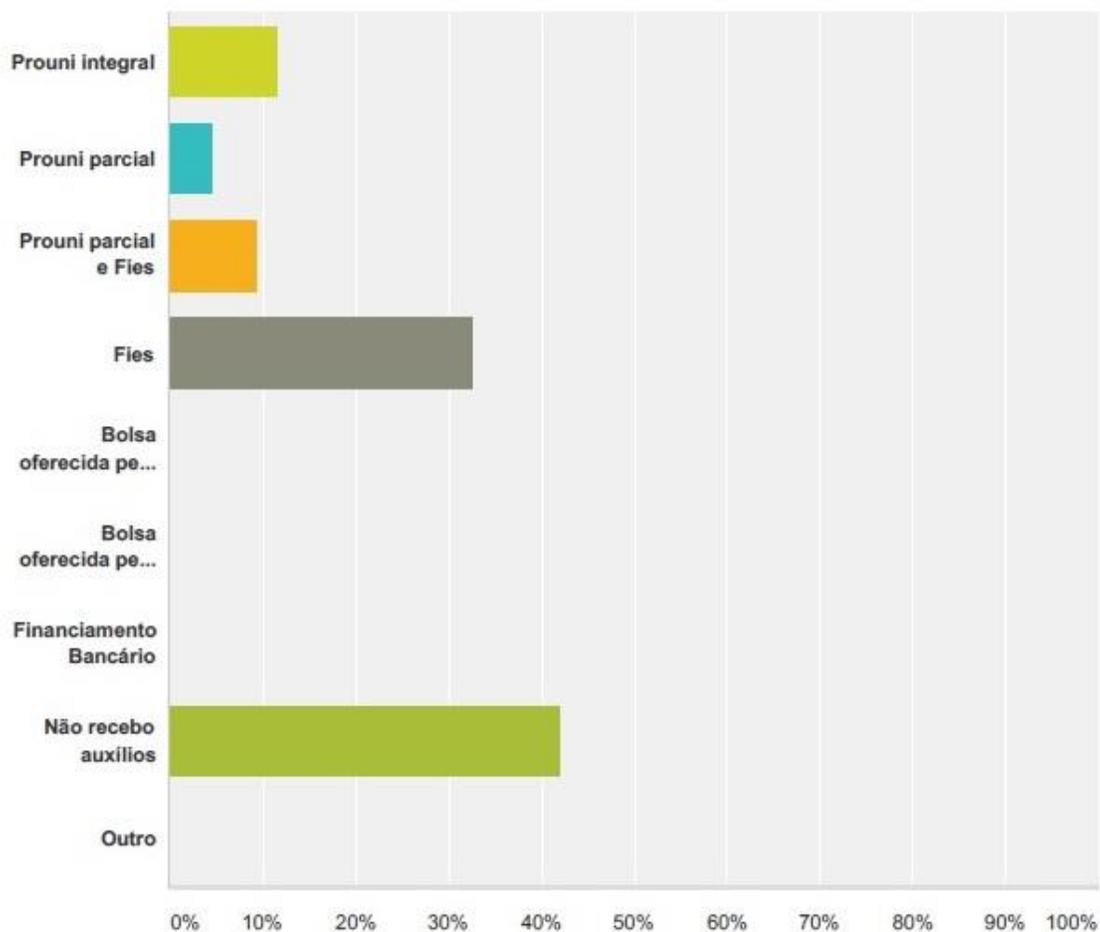


Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sobre a rentabilidade familiar da turma chamam a atenção, pois, 58,14% dos alunos recebem alguma espécie de auxílio dos programas governamentais como PROUNI e FIES. Verifica-se, portanto, que mesmo com condições financeiras de valores baixos, o auxílio dos

programas governamentais propicia que uma grande quantidade de alunos consiga estar em um curso de nível superior em uma instituição de ensino privada.

**Gráfico 6 - Percentual de beneficiários de incentivos estudantis**

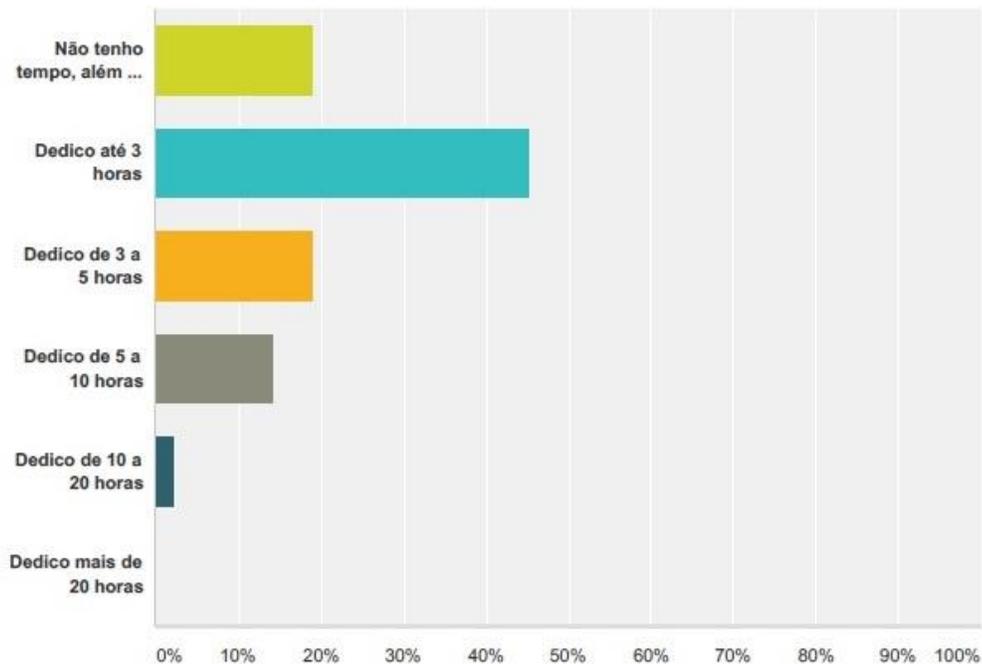


Fonte: dados da pesquisa.

Outro dado que chama atenção diz respeito ao número de horas às quais os alunos se dedicam ao trabalho durante a semana, pois aproximadamente 70% da turma indicou ter que trabalhar de 20 a 40 horas semanais ou até mais. Esses dados são de suma importância, pois estão diretamente ligados à quantidade de horas que o aluno consegue dedicar para seus estudos, além do horário em que deve estar na faculdade. Um aluno que trabalha 40 horas na semana e estuda pelo menos mais dezesseis horas no período em que está na faculdade, dificilmente conseguirá dedicar-se com mais intensidade aos estudos e pesquisas. É o que se verifica no gráfico abaixo, onde 83,79% dos alunos indicam não dedicar ao menos uma hora por dia para estudos

complementares. Esse percentual elevado se revela quando somados os percentuais dos que não têm tempo, com os que dedicam até três horas, bem como com os que dedicam de três a cinco horas semanais:

**Gráfico 7 – Tempo disponível para estudos fora do horário de faculdade**



Fonte: dados da pesquisa.

Com relação aos questionamentos de percepção educacional e didática aos alunos, as primeiras perguntas estavam relacionadas à escolha do aluno pelo curso. Em tal questionamento perguntou-se quais das hipóteses apresentadas melhor descreviam a motivação do aluno na escolha pelo curso de Direito. Percebe-se, pelos dados apresentados, que a valorização profissional, bem como a inserção no mercado de trabalho, destacam-se nas motivações da maioria das respostas. Uma hipótese motivadora que é apontada como relevante pelos alunos, no entanto, diz respeito ao *status* social que o curso de Direito, em tese, poderia proporcionar ao profissional. Tal dado vem ao encontro com o fato, por exemplo, de que poucos alunos apontaram ser a vocação a principal motivação para a escolha de um curso que, provavelmente, estará ligado à sua profissão.

Destaca-se ainda que, ao serem indagados sobre a principal contribuição que o aluno poderia esperar do curso de Direito, a obtenção de diploma de nível superior e a expectativa de melhoria de rendimentos foram as opções classificadas como de maior relevância para os alunos,

estabelecendo como de menos importância fatores ligados ao desenvolvimento de habilidades profissionais ou até mesmo o *status* social.

**Tabela 5 – Motivação para a escolha do curso**

Opções de resposta	Número médio	Número total	Respostas
Inserção no mercado de trabalho	3	132	42
Influência familiar	3	110	42
Valorização profissional	3	136	42
Prestígio social	3	133	42
Vocação	3	119	42
<b>Total de respondentes: 42</b>			

Fonte: dados da pesquisa.

**Tabela 6 – Principal contribuição do curso**

Opções de resposta	Número médio	Número total	Respostas
Obtenção de diploma de nível superior	3	135	42
Melhoria de rendimentos	3	144	42
Desenvolvimento de habilidades e competências profissionais	3	114	42
Status social	3	120	42
Agregar novos conhecimentos	3	117	42
<b>Total de respondentes: 42</b>			

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação especificamente ao ensino do Direito, a maioria da turma, equivalente a 92,86%, respondeu achar adequada a forma como se estabelece o ensino em sala de aula. Alguns alunos ainda, quando indagados se tinham alguma sugestão para a melhoria do ensino, fizeram algumas sugestões pessoais, principalmente relacionados às aulas práticas e estudos de casos, conforme as declarações a seguir:

Aluno: Aulas mais dinâmicas com casos reais, a partir do primeiro período.

Aluno: Discussões em sala sobre decisões judiciais relacionadas ao tema, desta forma traz de forma prática a utilização das normas estudadas.

Aluno: Maior preocupação na aprendizagem, poderia ser inserido paralelamente aos conteúdos casos práticos, trabalhar mais a oratória, seminários, fundamentais para o exercício na área (respostas da questão de nº 19 do questionário socioeconômico).

Várias formas de ensino, com métodos distintos, foram apresentadas aos alunos, com o fim de questionar qual o nível de interesse dos alunos, diante de cada uma das modalidades. Verifica-se na tabela a seguir que o ensino constituído prioritariamente por repassar conteúdos e que exige trabalhos e pesquisas mais profundas para serem realizados fora do horário dedicado para as aulas, foi o que apresentou menor interesse, apresentando a menor média responsiva dentre todas. Por outro lado, o modelo que é constituído prioritariamente por estudos de casos concretos ou fictícios para a compreensão dos temas abordados em sala de aula, possui a maior média de demonstração de interesse. O interesse relacionado ao estudo de casos práticos é de grande relevância para esta pesquisa, que busca aplicar um novo método para o ensino do Direito que esteja ligado tanto à teoria, quanto à prática. Conforme observa Iocohama (2011, p. 186), a prática tem papel fundamental na formação do acadêmico em Direito, pois, desde que bem instruído e mediado por uma aprendizagem significativa, o aluno encontra melhores condições de assimilar o conhecimento.

**Tabela 7 – opção por métodos de ensino**

	Não me interessa	Me interessa pouco	Me interessa	Me interessa muito	Total	Média ponderada
Aquele que é constituído prioritariamente pela proposição de atividades em sala de aula como: trabalhos, leituras, seminários, atividades em grupos	2,38% 1	19,05% 8	47,62% 20	30,95% 13	42	3,07
Aquele que é constituído prioritariamente por aulas expositivas pelo professor, repassando o conteúdo de forma organizada, relacionando a doutrina e a legislação de cada assunto	0,00% 0	9,52% 4	33,33% 14	57,14% 24	42	3,48
Aquele que é constituído prioritariamente por estudos de casos concretos ou fictícios para a compreensão dos temas	0,00% 0	4,76% 2	16,67% 7	78,57% 33	42	3,74
Aquele que é constituído prioritariamente por repassar conteúdos e exige trabalhos e pesquisas mais profundas para serem realizados fora do horário dedicado para as aulas	4,76% 2	28,57% 12	47,62% 20	19,05% 8	42	2,81
Aquele que é constituído prioritariamente pela transmissão de conceitos de cada instituto jurídico, de acordo com a doutrina tradicional de cada área	4,76% 2	26,19% 11	45,24% 19	23,81% 10	42	2,88

Fonte: dados da pesquisa.

Na sequência dos questionamentos sobre o ensino do Direito e a concepção dos alunos sobre a ciência jurídica, uma última questão foi realizada, com o objetivo de verificar qual a percepção deles acerca da função e aplicabilidade do Direito no cotidiano das relações em sociedade.

Várias indicações sobre a ciência jurídica foram feitas, pedindo aos alunos que indicassem o grau de relevância em cada uma delas. O resultado pode ser verificado na tabela 8, onde a média de escolha de relevância entre as hipóteses apareceu com poucas diferenças na opção dos alunos.

**Tabela 8 – Funções do Direito**

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Total	Média ponderada
Resolver judicialmente os conflitos entre pessoas físicas e jurídicas de interesse particular	0,00% 0	2,38% 1	45,24% 19	52,38% 22	42	3,50
Resolver extrajudicialmente os conflitos entre as pessoas físicas e jurídicas de interesse particular	2,38% 1	7,14% 3	42,86% 18	47,62% 20	42	3,36
Ajudar na interpretação das leis, regulamentos, portarias e outras normas	0,00% 0	7,50% 3	37,50% 15	55,00% 22	40	3,48
Oferecer soluções jurídicas para problemas sociais de interesse público	0,00% 0	7,14% 3	35,71% 15	57,14% 24	42	3,50
Dar punição para as pessoas físicas e jurídicas que transgridem as leis	0,00% 0	19,05% 8	35,71% 15	45,24% 19	42	3,26
Realizar a aplicação da Justiça	0,00% 0	7,14% 3	40,48% 17	52,38% 22	42	3,45
Direcionar as condutas sociais que serão tomadas pelas pessoas em suas relações diárias	7,14% 3	23,81% 10	42,86% 18	26,19% 11	42	2,88
Evitar conflitos sociais, sejam de interesse particular ou público.	0,00% 0	11,90% 5	52,38% 22	35,71% 15	42	3,24

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se dos dados apresentados acima, a hipótese com menor média, que diz respeito ao direcionamento das condutas sociais tomadas pelas pessoas em suas relações diárias. A irrelevância apontada pelos alunos demonstra um desconhecimento ou desconsideração acerca das funções do próprio Direito, uma vez que, conforme as lições de Miguel Reale (1994), a ciência jurídica é tridimensional, estabelecida pelo fato, pelo valor e pela norma, no seguinte sentido:

[...] onde quer que haja um fenômeno jurídico, há, sempre e necessariamente, um fato subjacente (fato econômico, geográfico, demográfico, de ordem técnica etc.); um valor, que confere determinada significação a esse fato, inclinando ou determinando a ação dos homens no sentido de atingir ou preservar certa finalidade ou objetivo; e, finalmente, uma regra ou norma, que representa a relação ou medida que integra um daqueles elementos ao outro, o fato ao valor (REALE, 1994, p. 119).

Percebe-se, conforme as respostas oferecidas na questão de número 23, que a aplicação do Direito ainda não é muito clara na concepção dos alunos questionados, isso pode ocorrer por fatores de deficiência do processo de ensino ou até mesmo pela imaturidade acadêmica de alunos, que estão ainda no início do percurso de formação no curso de Direito.

Este capítulo inicial se mostra relevante para compreender o caminho percorrido pelo ensino jurídico no Brasil, possibilitando identificar questões regionais e locais que não podem ser dissociadas daquelas de nível nacional. Não há como discutir questões sobre o ensino jurídico sem compreender fatores determinantes como ofertas de vagas, qualidade do ensino e o sonho que move tantos jovens brasileiros em busca de uma carreira sobre a qual se constrói prestígio e relevância social.

Compreender a realidade do ensino jurídico e as concepções do curso sob variados prismas fortaleceu as intenções desta pesquisa na identificação de novas possibilidades para se ensinar e aprender o Direito.

## **CAPÍTULO 2**

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O USO DA INTERNET NO ENSINO JURÍDICO

No capítulo anterior foi possível uma compreensão do cenário atual em relação ao curso de Direito no Brasil. Não há como se pensar o ensino, tampouco propostas para que ele seja reformulado, sem que se tenha o entendimento necessário sobre os caminhos que devam ser seguidos para o ensino do Direito nos próximos anos. Neste capítulo serão abordadas primeiramente as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sua ligação com o ensino superior, destacando os posicionamentos críticos de teóricos que se dedicam ao estudo do tema e apontam para uma necessidade de adequação das práticas de ensino às demandas de uma sociedade permeada por uma comunicação cada vez mais rápida e acessível por várias classes da população.

Indo ao encontro do objetivo desta pesquisa que procura apresentar a *WebQuest* como elemento para apontar melhorias no processo de ensino e aprendizagem jurídica, primeiramente se fará um panorama sobre o uso das TIC no ensino superior e, posteriormente serão apresentadas algumas experiências com a ferramenta da internet para o ensino de Direito. Em um terceiro momento serão apresentados os dados coletados a partir de um questionário aplicado aos alunos, em que se buscou identificar a relação do aluno com o uso da internet como instrumento de aprendizagem e de atuação profissional. Os dados coletados das respostas dos alunos contribuirão para compreender melhor o perfil dos alunos. Neste sentido, é possível adaptar uma expressão popular utilizada pela professora Flávia Caimi (2015) para pensarmos o ensino jurídico: para ensinar Direito à João, é preciso saber de Direito, de ensinar e de João. Portanto, é preciso saber quem está aprendendo, o seu perfil, de modo que se possa propor algo que repercuta em qualidade formativa.

### 2.1 As tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior

A tecnologia *web* causou grande impacto no mundo, ao criar um novo mundo alternativo, o mundo virtual. Essa realidade virtual atinge todas as áreas do conhecimento, possibilitando acesso aos mais diversos tipos de informação, em qualquer tempo e lugar, fazendo com que o usuário tenha conhecimento de qualquer fato em milésimos de segundo. Castells (1999, p. 437) enfatiza que a “Era da Informação” desencadeou uma capacidade produtiva jamais vista mediante

o poder da mente, dessa forma, distância e tempo não mais impedem ou dificultam a aquisição de conhecimento.

Quando o mesmo autor (1999) oferece argumentos sobre os impactos sociais da comunicação global por meio da internet e computadores na sociedade, ele ressalta uma mudança cultural que se revela em vários ambientes. Um desses ambientes é o da Universidade, que, para ele, possui papel importante na mudança da cultura, como uma espécie de mola propulsora para o alcance da comunicação global, no seguinte sentido:

[...] a história parece ser a mesma em todo o mundo. Esse processo de difusão com base em universidades é significativo porque tem o mais alto potencial de expansão de know-how e hábitos da CMC( comunicação global mediada por computadores). Na verdade, ao contrário do suposto isolamento social sugerido pela imagem da torre de marfim, as universidades são os principais agentes de difusão de inovações sociais, porque geração após geração de jovens por ali passam, ali conhecem novas formas de pensamento, administração, atuação e comunicação e se habitua a elas (CASTELLS, 1999, p. 415).

Assim como Castells, Pierre Levy (1999) também se concentra em ressaltar a relevante mudança social trazida pela cibercultura e presente no ambiente do ciberespaço. Ao discutir a mutação contemporânea das relações sociais dos indivíduos com o mundo que os cerca, o autor (1999, p. 157) aborda três constatações acerca da mudança que entende já serem perceptíveis pelo impacto das tecnologias. Sua primeira percepção se revela na própria questão do conhecimento adquirido, uma vez que reconhece que, pela primeira vez na história da humanidade, o conhecimento adquirido por um sujeito em seu percurso profissional pode estar completamente obsoleto ao fim de sua carreira. Isso se dá diante das inúmeras possibilidades de acesso à informação que podem ser buscadas e lançadas em rede.

Outra constatação revelada por Levy diz respeito à concepção da natureza do trabalho. Para o autor, trabalhar passa a ser uma transmissão de saberes, gerando mais aprendizado e conhecimento. Essa alteração da natureza do trabalho leva a uma terceira constatação: a de que a tecnologia no ciberespaço amplifica, modifica e exterioriza inúmeras funções cognitivas humanas. Atividades como imaginar, enxergar, interpretar, ouvir, planejar, dentre outras, ganham amplitude e passam a ser mais utilizadas e mais desenvolvidas pelas pessoas de uma forma geral.

O impacto das tecnologias e, mais precisamente no foco deste estudo, o impacto da internet e da possibilidade de relação e comunicação global entre as pessoas, sem dúvidas oferece

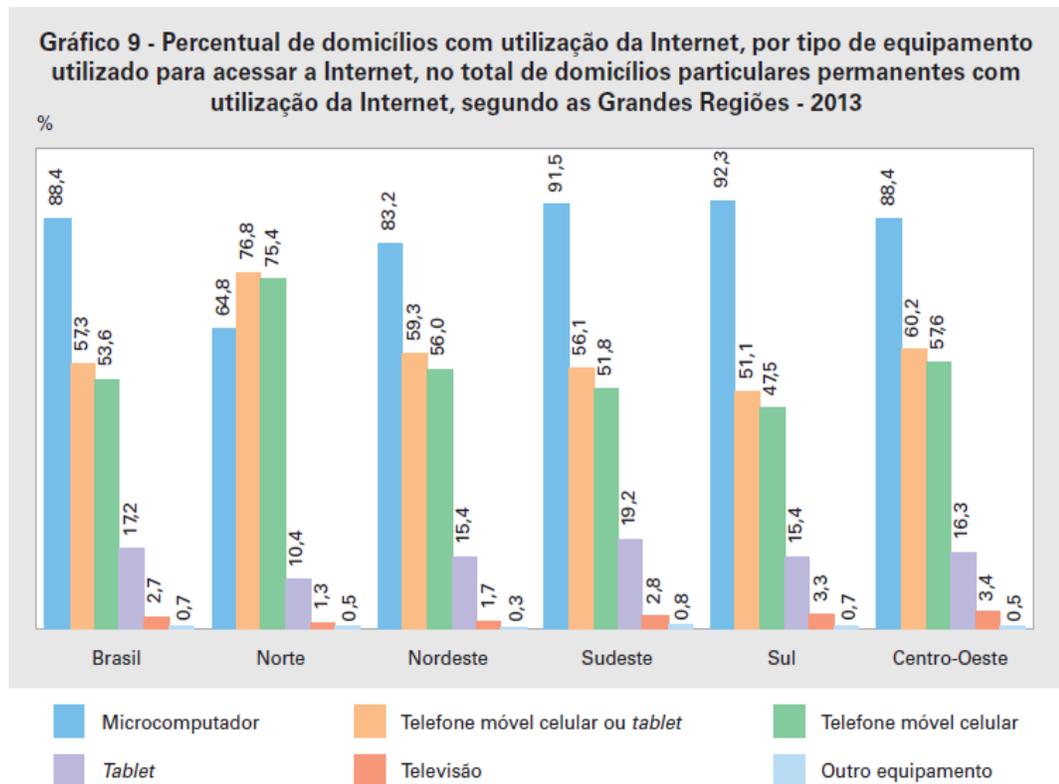
oportunidades de crescimento, descobertas, conhecimento e comunicação de forma global. Nesse sentido, destaca-se uma descrição sumária de internet apresentada por Rui Manoel Moura:

A rede global de informação, mais conhecida por Internet, alterou a forma de comunicar e aceder à informação. À medida que caminhamos para o final do século, a Internet vai-se afirmando cada vez mais nos diversos espaços da nossa vida contemporânea: política, economia, publicidade, comunicação social, investigação, etc. A Internet assume-se como um novo lugar de lazer, de divertimento, de comércio e serviços, de educação, de investigação, de informação, de comunicação, etc. A Internet vai, cada vez mais, abrangendo as mais diversas áreas da nossa sociedade (MOURA, 1998).

As tecnologias aliadas ao computador e à rede mundial que os conecta por meio da internet já são realidade em todo o mundo. Dados de 2015 da União Internacional das Telecomunicações, vinculada à ONU, revelam que 3,2 bilhões de pessoas estavam conectadas à internet. De acordo com pesquisas feitas no ano 2000 pela mesma organização o número chegava apenas a 400 milhões de usuários. Mesmo com um aumento expressivo ao longo de 15 anos, o alcance da internet, ainda não chega a 50% da população mundial.

No Brasil, segundo dados divulgados pelo IBGE (PNAD, 2013), estima-se que 49,4% da população com idade superior a 10 anos possui acesso à internet com a utilização de instrumentos como o microcomputador, tablets e celulares. Esses dados podem ser verificados no gráfico abaixo (8), que apresenta o percentual em cada região do Brasil:

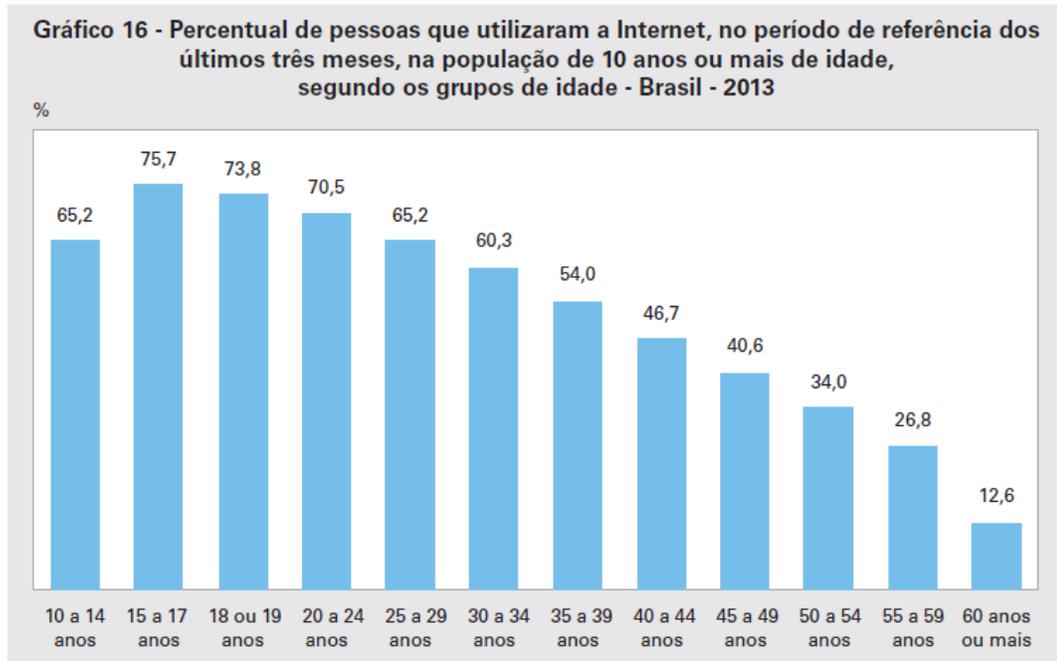
### **Gráfico 8.** Utilização da internet no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

Outro dado relevante da pesquisa aponta que a maioria da população que possui contato com a tecnologia *web* está concentrada na faixa etária entre 15 a 24 anos. Tal dado possui grande importância quando se verifica, por exemplo, que é a mesma faixa etária mais presente no ingresso e permanência no ensino superior no Brasil.

**Gráfico 9: Percentual de brasileiros que usam internet**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

Dados como os apresentados, tanto em nível global quanto nacional, apenas reforçam o impacto que as tecnologias de informação e comunicação, mais precisamente a internet, possuem na sociedade. Essa perspectiva indissociável entre internet e as relações pessoais e interpessoais esbarra sensivelmente no ensino. Já não é mais concebível pensar, estudar e compreender práticas de ensino e de formação de indivíduos, sem reconhecer a influência da tecnologia em rede nas mais diversas áreas e fases da formação humana.

Assim como a tecnologia *web* está incorporada aos relacionamentos sociais, ela também está intimamente ligada ao processo educacional do sujeito. Neste sentido, Seymour Papert (1994) ao abordar a teoria construcionista, decorrente do construtivismo de Piaget, destaca que o espaço temporal atual deveria ser nominado como a “Era da Aprendizagem” e não, como outros dizem: a “Era da Informática”. Para o autor, a sociedade vive um tempo de revolução tecnológica que faz com que cresça a necessidade de aprender mais e, conseqüentemente, melhor.

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, pelo que me refiro ao conjunto inteiro

de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no brinquedo (PAPERT, 1994, p.6).

Quando oferece elementos para discutir a aplicação de tecnologias ligadas ao computador, o autor (1994, p. 43) resgata conceitos sobre o funcionamento mental trazidos por Piaget. Ele indica o primeiro elemento, que diz respeito à assimilação, pelo qual existe uma mudança no indivíduo sobre sua representação de mundo, encaixando-a aos seus modos de pensar. Já o elemento da acomodação exige que o indivíduo adapte seus modos de pensar para encaixar-se no mundo. Quando retoma esses conceitos, Papert afirma que o ensino, de uma maneira geral, deu como primeira resposta ao computador a assimilação. Não existe uma mudança pela influência do novo aparelho; a escola como um todo, por sua característica conservadora, vê o computador através de suas próprias formas de fazer e pensar. Para Jamile Santinello (2015, p. 79), Papert “visualiza a revolução das ideias, e não da tecnologia, procurando compreender os domínios de conhecimentos específicos e da aprendizagem”.

Sobre o uso inadequado do computador, que não propicie a mudança no processo de ensino aprendizagem, José Armando Valente (2008) também reforça o entendimento de que é preciso fazer o uso inteligente do computador, para que não se corra o risco de cair na informatização do ensino tradicional baseado na simples transmissão do conhecimento.

No âmbito da educação, as tecnologias de comunicação e informação constituem-se hoje uma obrigatoriedade curricular em diversos níveis de ensino e nas mais diferentes áreas. Sua aplicação acaba gerando certa perspectiva coletiva de referência na qualidade do ensino. De acordo com Pablos (2008, p.74), a ideia de que as TIC se apresentam como sinônimo de qualidade na educação se apoia na potencialidade das tecnologias em gerar novos ambientes de aprendizagem que se adaptem às características das pessoas em formação. O autor observa que é importante considerar que a presença das tecnologias na educação não significa em si mesma, uma garantia de qualidade.

Outros autores também comungam da opinião que as TIC por si só não são capazes de gerar uma melhoria na formação dos indivíduos. Neste sentido, salienta Juana Maria Sancho:

[...] de um lado, diferentes organismos internacionais advertem sobre a importância de educar alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente as TIC. Uma educação

orientada a formar esse tipo de indivíduos requereria professores convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional. Mas também escolas com bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos. Além de sistemas de avaliação autênticos que possam mostrar o que os alunos tenham realmente aprendido (SANCHO et al, 2008, p. 20).

Na discussão trazida pela autora, muitas outras perspectivas se apresentam quando se volta um olhar para a aplicação das TIC no ensino. Com visão ampla, o trecho acima revela vários aspectos a serem considerados, demonstrando que apenas a inserção das TIC, sem que elas propiciem de forma evidente o aprendizado, de nada servem para a formação do aluno. É preciso repensar outras questões como as de currículo, de atuação do professor, bem como os métodos de avaliação. Nesse mesmo sentido, Luiz Carlos Pais (2008, p. 119) destaca que as tecnologias, principalmente as ligadas à informática, têm a capacidade de ampliar oportunidades na educação, uma vez que possibilita o aumento do acesso às informações, alterando inclusive, os paradigmas de constituição de novos saberes, redimensionando o cenário pedagógico e o sistema didático e, desse modo, indicando novas formas de aprender.

A aplicação de tecnologias na educação deve ser permeada, conforme já apresentado anteriormente, por uma visão sistêmica. Não há como se falar em tecnologia para o ensino, sem falar no papel dos agentes que permeiam a prática do processo ensino-aprendizagem. José Armando Valente (1999, p. 3) destaca com ênfase a atuação do professor como fator essencial na qualidade da aplicação de tecnologias ligadas à informática. Para o autor, o professor deve ampliar sua capacidade em alternar de forma adequada as atividades tradicionais com atividades que usem o computador, que pode servir como instrumento de resolução de problemas, reflexão e depuração de ideias. É preciso reconhecer que não apenas o professor, mas todos os segmentos do ambiente escolar: administração, pais, conselhos e comissões precisam dar suporte para as mudanças necessárias na formação de um novo profissional conectado com tecnologias *web*. Nesse sentido, Valente (1999, p. 31) defende que o paradigma educacional está sofrendo alterações, pois antes os professores empurravam a informação ao aluno, atualmente, o aluno precisa ser conduzido para “puxar” informações.

A introdução das TIC no ambiente educacional é assunto que ganha grande repercussão em todos os níveis escolares. A grande maioria dos pesquisadores que se dedicam à educação reconhecem a necessidade de aplicação das TIC no ensino. Nessa perspectiva, Juana Maria Sancho apresenta uma preocupação no sentido de combater práticas de aplicabilidade educacional das TIC

que se atenham apenas ao investimento financeiro na infraestrutura de equipamentos tecnológicos, uma vez que, conforme observado pela autora, “é mais fácil conseguir fundos para comprar equipamentos do que transformar as concepções e práticas educativas” (SANCHO, 2008, p. 27).

A autora acima citada apresenta sete axiomas para a conversão das TIC em motor de inovação pedagógica (2008, p. 27-35). Esses axiomas são apresentados por ela, através de reflexões encontradas nas pesquisas do professor Robert McClintock, diretor do Institute of Learning Technologies. A apresentação dos axiomas busca fazer com que o leitor compreenda o mínimo de condições necessárias para que as TIC se desenvolvam com qualidade na educação. A compreensão desses axiomas fortalece o presente estudo, pois auxilia na investigação da metodologia aplicada possibilitando uma análise dos pontos positivos e negativos no curso da pesquisa.

O primeiro axioma diz respeito à infraestrutura adequada, uma vez que não há como se falar em uso de tecnologias *web* de forma efetiva se não houver bons computadores, equipamentos, servidores compatíveis com a quantidade de portas de acesso, dentre outras questões técnicas aplicadas diretamente à *web*, como por exemplo, a velocidade e capacidade de conexão. Já o segundo axioma apresentado fortalece a necessidade de readequação dos meios nos processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, o computador e a internet não podem ser tratados como meios eventuais nas práticas dos professores, eles precisam se tornar um recurso de uso cotidiano.

O terceiro fator trazido como axioma na aplicabilidade das TIC na educação diz respeito ao enfoque construtivista de gestão escolar. Segundo Sancho, torna-se mais efetivo “fomentar e apoiar as iniciativas dos professores do que impor as visões da direção ou administração” (2008, p.31). O quarto axioma se refere à necessidade de investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação, construindo a concepção de que o êxito na educação não está no resultado dos exames, mas sim na qualidade da aprendizagem do aluno.

O quinto axioma está na impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem. De acordo com a autora, “os educadores devem abandonar a premissa de que podem prever o que terá aprendido um bom estudante como resultado de uma experiência educativa” (2008, p. 31). Dessa forma, a experiência pedagógica dos alunos não deve ser baseada exclusivamente na repetição de explicações feitas por professores, mas sim, no uso de diferentes fontes e meios de informação e comunicação.

O penúltimo axioma se concentra no fator da ampliação do conceito de interação docente. Para alcançar esse axioma, é preciso abandonar a estrutura formal de ensino, que representa uma

única forma do saber: a do professor e do livro. Ampliar a dimensão da interação docente só é possível quando se colocam em prática ambientes diversificados de aprendizagem.

Com relação ao último axioma, a autora reflete sobre questionar o senso pedagógico comum. São apresentadas questões sobre: Quem pode realizar escolhas pedagógicas válidas? Como deve funcionar o controle do processo educacional? Nesse sentido, enxergar o aluno como carente de conhecimento ou então, com a perspectiva padronizada na qual todos devem aprender do mesmo jeito, além da percepção escolarizada que apresenta a escola como o único ambiente de aprendizagem possível, não são diretrizes adequadas em um mundo mediado pela tecnologia e pelo acesso massivo à informação.

O uso das TIC neste estudo se concentra na seara do ensino jurídico, sob a ótica do Ensino Superior. Nesse sentido, se faz necessária, ainda que breve, uma análise da incorporação das mesmas em nível educacional superior.

A realidade da relação indissociável entre sujeitos e tecnologia apresenta-se como um grande desafio para o ensino superior. Atualmente, esforços vindos de várias direções na busca da implementação de currículos com disciplinas ligadas à tecnologia, implantação de ambientes virtuais e laboratórios, por si só, não conseguem garantir uma transformação na cultura da aprendizagem mediada na universidade.

O desafio de transformação da condução do ensino superior é abordado com radicalidade por Vani Moreira Kenski:

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TIC, praticado em muitas das universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line* (KENSKI in CNE/MEC, 2012, p. 116).

A mudança necessária reconhecida por Kenski também é abordada por Stavros Panagiotis Xanthopoulos (CNE/MEC, 2012, p 104) O autor reconhece a necessidade de transformação ao mesmo tempo em que compreende a dificuldade para que isso ocorra. Xanthopoulos indica o fator geracional como principal aspecto de estranhamento, inadequações e conflitos na aplicação das TIC no ensino superior. O autor faz referência às três diferentes gerações e suas concepções desse novo mundo integrado entre elas, denominadas como *boomers*, X e Y, que dividem

respectivamente aqueles que nasceram e cresceram entre 1946 a 1964; os que tiveram sua juventude formada entre 1965 a 1979; e a “Y”, a faixa etária mais jovem, que cresceu entre os anos 1980 a 2000. Essa última geração, a Y, também é chamada por outros autores de Geração net e geração nintendo. Estudos realizados pela Lab SSJ (2008), um instituto privado de educação corporativa, apontam que 92,2% dos jovens dessa geração dizem aprender mais facilmente por meio de tecnologia; 88,2%, com foco na prática; 83,9%, por meio da experiência e 66,4%, com a utilização de *networks*, de forma colaborativa.

A análise dos fatores geracionais conviventes simultaneamente também foi abordada por Prensky (2001), que designou um tipo de geração como “Nativo Digital”, por oposição às pessoas que não foram precocemente expostas a tecnologias como a Internet, e que possuem um uso menos instintivo da tecnologia, a que esse autor designa como Imigrantes Digitais. Esse panorama divisor entre gerações também é apontado por Bruno Leal (2016), quando faz uma reflexão sobre a participação dos referidos nativos digitais como instrutores em salas de aula, na posição de professores.

Na percepção trazida por Leal, os professores que são considerados nativos digitais e, em tese, se beneficiaram com o acesso às tecnologias e se desenvolveram em uma cultura digital, acabam mantendo posturas típicas de um ensino tradicional da mesma forma como aquele conduzido pela geração de imigrantes digitais.

Boa parte das aulas ainda são demasiadamente expositivas, com poucos recursos visuais, por exemplo. Apesar da inovação de parte dos livros didáticos, muitos professores – e aí me refiro sempre ao universo do ensino de história, do qual faço parte – ainda se sentem impelidos a um ritmo linear de ensino. Sentem-se mais seguros usando antigas fórmulas. As avaliações pouco ou nada tem de inovadoras. A maioria ainda lança mão apenas de trabalhos mais mecânicos, fichamentos, resumos e congêneres mnemônicos que pouco estimulam o senso de investigação dos alunos – que hoje dispõem de tantos recursos e alguma predisposição para o trabalho investigativo, criativo e colaborativo (LEAL, 2016, p. 40).

A discussão apresentada acima também é apontada por Kenski (CNE, 2012, p. 117) quando a autora revela que, mesmo com tantas possibilidades de intercomunicação que podem ser alcançadas pelas tecnologias digitais, a prática docente nas Instituições de Ensino Superior ainda se concentra fortemente em aulas expositivas, com o uso simplista de Power Point e vídeos, bem como ambientes virtuais servindo apenas de suporte para textos. O que se verifica no

posicionamento dos autores é que não há renovação na prática do ensino, e em nível superior, pouco se percebe práticas que tenham intimidade com a sociedade da informação em constante e acelerada mudança.

Os desafios para a mudança do ensino, especificamente na área das graduações precisam ser vencidos e combatidos por todos os agentes envolvidos que têm por interesse a qualidade da aprendizagem. Como observou Levy, “não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo” (1999, p. 172). É preciso encarar de forma consciente, uma sociedade que não comporta mais instituições e mentalidades culturais tradicionais. Faz-se necessário renovar os questionamentos sobre os papéis de professor e aluno, diversificando os métodos de ensino.

## **2.2 O uso das tecnologias de informação e comunicação via *web* no ensino jurídico brasileiro**

A introdução das Tecnologias de informação e comunicação – TIC - no ensino jurídico exige atividades dinâmicas que envolvam o aluno. Conforme já abordado ao longo desta pesquisa, reconhecer a necessidade de readequação das práticas de ensino é uma realidade que precisa ser vislumbrada não apenas para o Direito, mas para o ensino como um todo. As tecnologias da informação são apontadas por Oscar Vieira como um elemento fundamental de mudança no Direito e no ensino deste:

Um terceiro elemento, externo ao direito, que tem provocado uma mudança profunda no ambiente profissional e, conseqüentemente, demandado uma atualização do ensino e da pesquisa está relacionado às rápidas transformações no campo da tecnologia da informação. Embora esse fenômeno não se confunda com a globalização, ele potencializa seus efeitos, com enormes conseqüências para a profissão jurídica e o ensino do direito. A tecnologia deixa mais fluidas as barreiras territoriais, aumenta a velocidade da informação e o acesso a ela, altera a organização da produção. Se, no passado, os advogados eram repositórios de conhecimento enciclopédico sobre o direito, e aí estava o seu valor, hoje a informação está disponível a todo aquele que tiver o mínimo de habilidade tecnológica e de capacidade de articular as perguntas certas (VIEIRA, 2012, p. 34).

Nesse cenário de acesso livre e fácil à informação, o ensino jurídico já não é concebível em modelos em que o aluno é um mero repositório de informações. É preciso uma mudança de postura em um ensino que estimule a pesquisa e o pensamento, onde o professor coloca-se a

caminho com o aluno, estando aberto à riqueza da exploração e à descoberta de que ele também pode aprender com o aluno.

Para Paulo Roney Ávila Fagúndez (2000, p. 44), o ensino jurídico deve possibilitar a construção do conhecimento e não apenas a reprodução, uma vez que o Direito possibilita o encontro de novos caminhos para as relações sociais e, conseqüentemente, novas leis, novos julgados e uma diferente postura do Judiciário perante a sociedade. Antônio Alberto Machado (2009, p. 78) também reforça sua crítica ao ensino jurídico baseado em uma lógica formal, pois para o autor, é uma metodologia que propicia apenas um conhecimento abstrato do Direito, reduzindo o fenômeno jurídico a uma dimensão meramente formalista e normativa. Abordar o Direito apenas sob a ótica positivista não proporciona ao jurista um saber consistente e fundamentado em outras bases como a de cunho histórico, por exemplo.

Com relação à inadequação do atual modelo de ensino jurídico preconizado nas academias brasileiras, Roberto Freitas Filho (2013, p.76) afirma que o formalismo e a tradicionalidade não condizem mais com a realidade social e com a complexidade das relações entre os indivíduos envolvidos nas mais diversas situações processuais e demandando por direitos de diferentes gerações. Para o autor, “a ideia de linearidade e permanência com a qual o paradigma tradicional funciona é pouco útil quando se pensa na efetivação dos direitos sociais previstos constitucionalmente” (FREITAS FILHO, 2013, p.79).

De acordo com Machado (2009, p. 104), o atual sistema preponderante de ensino de Direito no Brasil possui uma perspectiva altamente tecnicista. Machado apresenta os chamados “riscos ético-políticos” que podem atingir o profissional do direito orientado sem percepções críticas da realidade socioeconômica; são eles: o risco de ser sutilmente manipulado pelas forças econômicas que estruturam as classes sociais pelo binômio dominante/dominado e o risco de ser um instrumento de injustiça social quando mediar relações juridicamente legais, mas eticamente justas. Com relação às críticas sobre o ensino jurídico preponderante no Brasil, quando se fala em uma presente crise, destacam-se os apontamentos de Luiz Flávio Gomes que aponta uma tríplice crise no ensino jurídico, de caráter científico-ideológico, político-institucional e metodológico. Com relação ao aspecto metodológico, que toca a presente pesquisa, revela-se o seguinte trecho:

[...] A terceira crise do ensino jurídico no Brasil está relacionada com a (total e absoluta) falência do método clássico de ensino, que padece de muitas anomalias. Esse ensino vem respaldado por currículos repletos de informações, de teorias e

de princípios científicos (em tese úteis e até interessantes) mas que no dia-a-dia da faculdade não são ministrados. E quando ministrados não são devidamente aprendidos (senão decorados). E o que é aprendido (decorado) não é usado (porque não se aprende fazendo – learningdoing –; aprende-se para depois saber fazer). A velha concepção, em suma, é a seguinte: primeiro adquirir conhecimentos, para depois aprender a usá-los. Primeiro a sistematização de tudo, depois a problematização. Primeiro a teoria, depois a prática. Esse método de ensino está completamente equivocado! Aliás, a faculdade que continua nele ancorada está com os dias contados (em termos de reputação), porque está colocando na rua toneladas de bacharéis subinformados (nada ouviram sobre coisas importantes) ou super(mal) informados (ouviram falar de muitas teorias, mas pouco uso sabem fazer delas) (GOMES, 2008, p. 3).

Nessa direção crítica e reflexiva, se faz relevante a postura do professor, destacado por Fagundez (2006, p. 78) como

aquele que procura um novo conhecimento, que envolve os alunos numa proposta crítica do sistema posto. A letargia do sistema jurídico se deve à anestesia dada pelos reprodutores dos conhecimentos dogmáticos. É um círculo vicioso que parece não ter fim. A incapacidade do operador de Direito de fazer frente às novas tecnologias e à busca de novos conhecimentos resulta do amordaçamento do Direito às verdades preestabelecidas.

As mudanças nas relações sociais geram diretamente um forte impacto no Direito e no ensino deste. Os últimos anos apresentam avanços, principalmente de ordem tecnológica em velocidade muito maior do que em períodos anteriores. Essas mudanças são apontadas por Veiga (1999, p. 17) como uma revolução tecnológica que se prospecta no Direito em dois campos principais: primeiramente na regulação da vida em sociedade no que se refere ao uso das novas tecnologias e depois, na utilização pelos operadores do Direito, das vantagens e facilidades trazidas pelas novas ferramentas. Nesse aspecto, considerando essas dimensões, torna-se necessária a preparação do acadêmico em Direito para que tenha uma boa formação que contemple o uso de tecnologias e a compreensão de seu impacto na sociedade.

Para Aires José Rover (1999, p. 207), a sociedade vive um grande paradoxo, pois impõe um elevado grau de jurisdicalização do cotidiano, quando se verifica o excesso de ações judiciais em tramitação no Brasil, conforme já apontado no primeiro capítulo, em detrimento de uma exigência de agilidade na solução dos conflitos jurídicos. Rover denomina esse fenômeno de “complexidade administrativa do sistema jurídico”.

As TIC no ensino jurídico permitem simular a realidade no ambiente da sala de aula, vinculando de forma mais fácil a teoria com a prática profissional. De acordo com Mercado (2016,

p. 4), o acadêmico em Direito deve ser preparado para resolver problemas complexos que estimulem sua capacidade de interpretar, analisar criticamente e fundamentar respostas.

As experiências brasileiras sobre o uso das TIC no ensino jurídico ainda são muito tímidas se comparadas com outras áreas em nível superior. Ainda não é comum encontrar com facilidade trabalhos sobre o ensino do Direito que contemplem a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. São mais habituais atividades de estudo de caso, análise de textos, estudos de processos e jurisprudências, debates, visitas orientadas com estudo de meio, dentre outras que se estabelecem como práticas positivas no combate ao ensino tradicional denominado por críticos (Ministro Marco Aurélio, Paulo Roney Ávila e Horácio Wanderlei Fagundes) da crise no ensino jurídico como aquele “movido a cuspe e giz”.

No sentido de demonstrar a baixa produção de pesquisas sobre a inserção de tecnologias do ensino jurídico, foi realizada uma busca de dados nas publicações disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI<sup>3</sup> em seus eventos de caráter nacional e internacional nos anos de 2014 a 2016. A pesquisa se concentrou apenas nessa base de dados, em virtude da relevância nacional e internacional que possui o CONPEDI quando se fala em pesquisa na área jurídica. A tabela abaixo apresenta o ano de referência dos encontros e congressos realizados, bem como a quantidade de produções científicas que envolvem primeiramente Direito e Tecnologia, depois Ensino Jurídico e na sequência, Tecnologias Aplicadas ao Ensino Jurídico.

**Quadro 1–Publicações CONPEDI sobre ensino jurídico e tecnologia**

Ano e evento	Quantidade de publicações sobre Direito e tecnologia	Quantidade de publicações sobre ensino jurídico	Quantidade de publicações sobre ensino jurídico e tecnologias
--------------	--	---	---

<sup>3</sup>O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) é a Sociedade Científica do Direito no Brasil, organizado através de uma associação civil com personalidade jurídica de direito privado e sem fins econômicos que incentiva e promove os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no Brasil. Suas ações institucionais respondem ao desafio de projetar a pesquisa jurídica para o avanço social do Brasil.

2014 XXIII Encontro Nacional CONPEDI UFSC	25	26	0
2015 XXIV Encontro Nacional do CONPEDI	24	24	0
2015 XXIV Congresso Nacional Do CONPEDI - UFMG/FUMEC/	0	40	1
2016 XXV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - BRASÍLIA/DF	0	28	0
2016 V ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI MONTEVIDÉU – URUGUAI	19	23	0
2016 XXV CONGRESSO DO CONPEDI – CURITIBA	14	21	1

Fonte: CONPEDI, 2014-2016

Percebe-se no quadro acima, que nos últimos três anos, 244 trabalhos foram publicados com as temáticas que envolvem Tecnologia e Direito e Ensino Jurídico. No entanto, verifica-se que apenas dois trabalhos abordaram temas que discutissem a aplicação das TIC para o ensino jurídico. O trabalho publicado nos anais de evento do CONPEDI, intitulado “A utilização da tecnologia no processo de ensino” (SOUZA e PINHEIRO, 2015), não apresenta experiências sobre o uso das tecnologias no ensino de Direito, apenas aponta algumas reflexões sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, bem como sobre as competências necessárias ao professor que atua como mediador do conhecimento jurídico. Já a pesquisa intitulada “A aplicabilidade da cibernética no processo avaliativo do ensino jurídico: rompendo o tradicionalismo e utilizando o ‘BOYD’ numa ‘IES’ de São Paulo” (BRAGA E BEZERRA, 2016), apresenta uma experiência que é definida pelos autores como

uma nova tendência a ser utilizada para satisfazer as aspirações da geração atual e vindoura de discentes, isto é, sobre a influência da cibernética no processo de ensino-aprendizagem na Educação Jurídica com a utilização do “BYOD” (“Bring Your Own Device”, que significa: “Traga seu Próprio Dispositivo”) (2016, p. 138).

Destacam-se na sequência, as práticas de ensino com o uso de tecnologia *web* que foram encontradas em algumas pesquisas esparsas pela internet, indicadas em *blogs* e divulgações de metodologias de algumas instituições. Outras práticas que possuem ferramentas ligadas à tecnologia, mas que não necessitam de internet não serão contempladas, uma vez que o foco da presente pesquisa se limitará, mais a frente, a analisar uma metodologia tecnológica em rede.

O uso do *Blog* ou *site* por professores é uma das ferramentas mais utilizadas. Uma página para postagem de atividades, vídeos, *links*, artigos e outros materiais é criada e alimentada pelo professor que disponibiliza para que os alunos possam fazer pesquisas nos materiais disponíveis pelo professor.

Verificou-se também em alguns trabalhos a chamada “aula-pesquisa na internet”. Essa modalidade possibilita a utilização de revistas e jornais *online* que podem ser acessados pelos alunos conforme indicação do professor. Outra ferramenta utilizada são os vídeos. Esse recurso é utilizado tanto para que o aluno assista a conteúdos disponíveis via *web*, como para a realização de atividades que indicam aos alunos a confecção de vídeos e posterior disponibilização desses materiais produzidos em páginas e canais especificados pelo professor.

Uma ferramenta interessante que é utilizada por professores das áreas de Criminologia, Direito Penal e Ciência Política se concentra nos jogos *online*. Os alunos são estimulados a jogar jogos disponíveis na internet, que muitas vezes são os mesmos que eles já possuem ou possuíram algum contato. O professor estimula para que os alunos sejam críticos durante a execução da atividade, para posteriormente convidá-los a integrar discussões sobre temas sociais que são vislumbrados nos jogos. Dentre os *games* utilizados citam-se alguns: Counter-Strike; GTA; Age of Empires; Second Life etc. Algumas instituições de ensino superior, inclusive a instituição ambiente da presente pesquisa utilizam a interface do Classroom da Google. Constitui-se como um ambiente de comunicação *online* entre professores e alunos e que apresenta ferramentas de diálogo, fóruns, análise de dados, usa de pesquisas, avaliação em tempo real etc.

Muito presentes em diversas instituições de ensino jurídico, estão as plataformas que simulam as práticas de processos eletrônicos atuais oficiais como Pojudi, PJ-e e E-proc, nas quais se organiza um processo digital. Essas simulações são mais utilizadas em escritórios e núcleos de prática jurídica para que os alunos consigam ter contato com todas as fases de um processo eletrônico e a utilização dos sistemas.

As ferramentas e interfaces que utilizam a internet e que são aplicadas no ensino jurídico em âmbito nacional foram encontradas em *blogs* e *sites* de notícia de algumas IES. No entanto, é compreensível que possam existir outras formas já experimentadas e que ainda não foram divulgadas. Ressalta-se que a *WebQuest*, metodologia aplicada nesta pesquisa, não foi encontrada em qualquer prática de ensino jurídico, tornando este trabalho ainda mais relevante por sua originalidade e ineditismo.

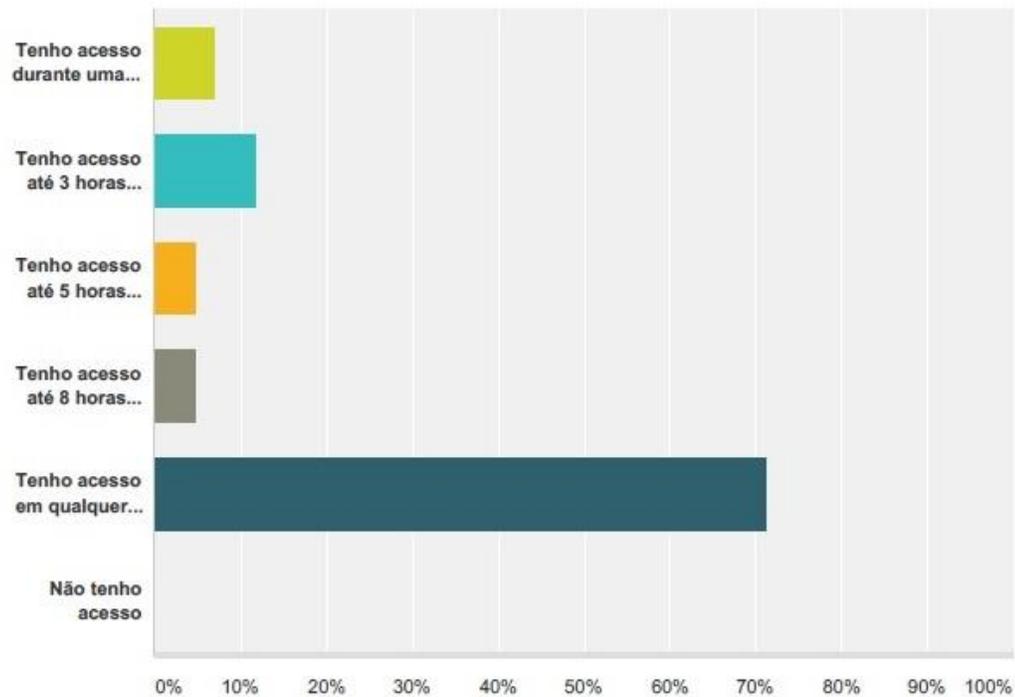
### **2.3 Estudo de caso: os alunos e o envolvimento das tecnologias *web* na aprendizagem**

O questionário socioeconômico e educacional aplicado aos alunos participantes da pesquisa abordou em sua segunda parte, questões relativas ao uso da internet pelos alunos nas atividades de estudo de uma forma geral, bem como nas atividades propostas em sala de aula. Tais questões são de extrema relevância, uma vez que o método aplicado na pesquisa utiliza-se precipuamente da internet, viabilizando a ferramenta *WebQuest* para o ensino do Direito.

O bloco de questões sobre o uso da internet foi vital para verificar a presença das tecnologias *web* no cotidiano dos alunos, bem como a intimidade deles com a tecnologia de computadores, *smartphones* e *tablets*, por exemplo. Destaca-se que a média de idade dos alunos era de 24 anos, sendo que, dos 42 respondentes, 4 tinham acima de 30 anos e 9, abaixo de 20 anos.

Verifica-se que no caso, tratou-se de uma turma precipuamente composta por “nativos digitais”, sendo que os respondentes apresentaram um percentual muito alto de acesso à internet, inclusive demonstrando a possibilidade de acesso em qualquer horário do dia, conforme se verifica no gráfico abaixo:

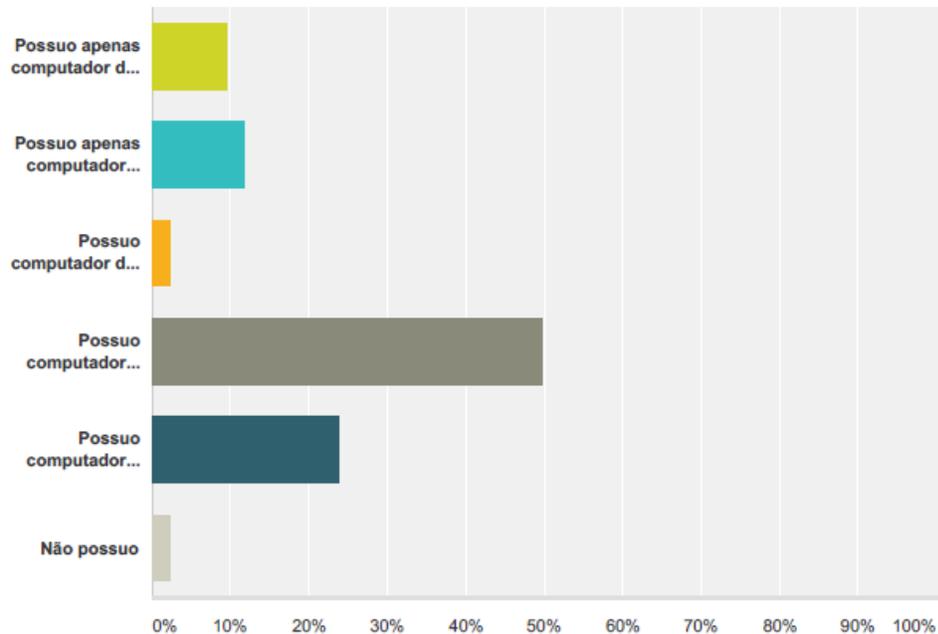
#### **Gráfico 10 – Tempo de acesso diário à internet**



Fonte: dados da pesquisa.

Note-se que nenhum aluno indicou não possuir acesso à internet. Ao analisar as respostas dos alunos, verificou-se que os respondentes estão acima do percentual nacional para a sua média de idade, uma vez que o IBGE (PNAD, 2015), aponta que 70,5% dos jovens entre 20 a 24 anos possuíam acesso à internet naquele ano. Tal dado é de suma importância na pesquisa em apreço, pois demonstra que na turma pesquisada, todos os alunos tinham acesso à internet na época da pesquisa, ainda que de forma reduzida, ficando evidente, pelas respostas da questão 27 do questionário socioeconômico em anexo, que o local de maior frequência de acesso era a própria residência dos alunos, sendo que 50% deles indicou possuir computador portátil e aparelho móvel, conforme dados a seguir:

**Gráfico 11 – Tipos de equipamentos para conexão à internet**



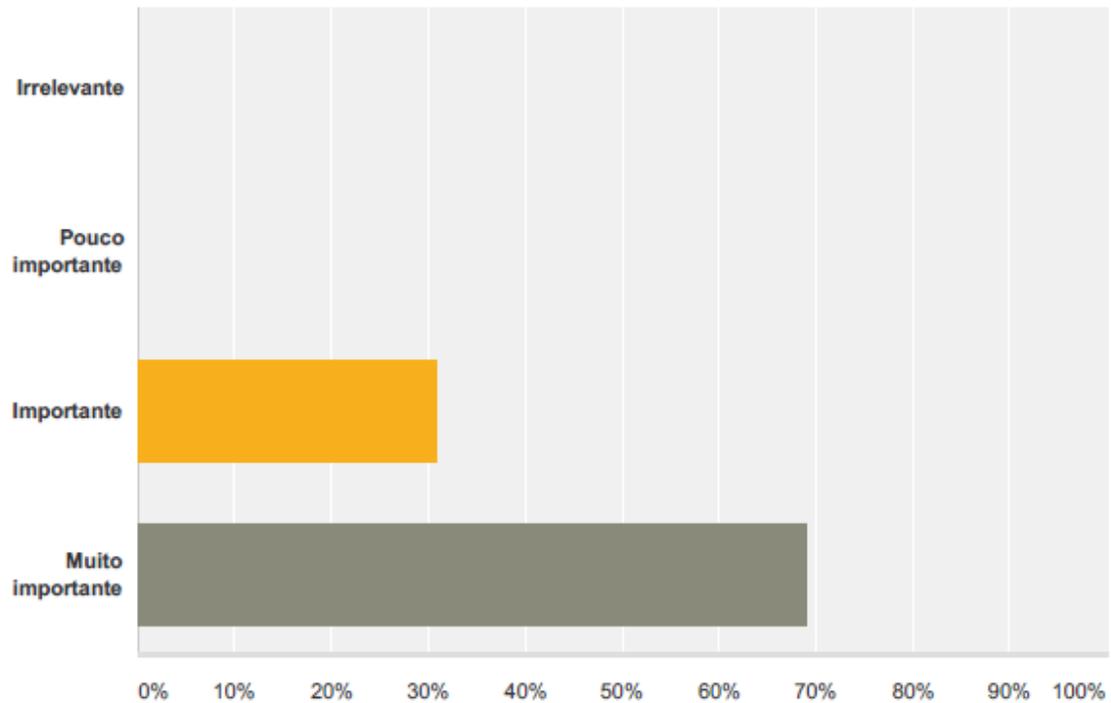
Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se que nos dados da amostra, apenas um aluno indicou não possuir equipamento para conexão com a internet. Todos os outros possuíam ao menos, o microcomputador fixo ou portátil. Percebe-se que o perfil dos alunos da pesquisa vai ao encontro do cenário nacional brasileiro, que de acordo com dados do IBGE (PNAD 2015), indica que mais de 50% da população na época possuía em sua residência um microcomputador, *tablet* ou outro aparelho móvel como *smartphone*, por exemplo.

Estes dados são relevantes para identificar as possibilidades de acesso que os alunos têm à internet não apenas nos momentos em que estão na faculdade, mas também em outros locais de sua convivência social e familiar. Conhecendo o alcance dos alunos com a tecnologia *web*, o professor tem condições de pensar em práticas que ultrapassem os ambientes da sala de aula. Nesse sentido, é possível identificar possibilidades de aprendizagem inclusive fora de sala de aula e, por isso, o docente na área jurídica precisa mediar a utilização de ambientes de aprendizagem que possibilitem um melhor aproveitamento e adequação prática dos temas para o aluno (SOUZA E PINHEIRO, 2015, p. 224).

Com relação ao uso da internet para o estudo do Direito, todos os respondentes indicaram ser um instrumento importante ou muito importante; destaca-se que nenhuma das respostas indicou a internet como irrelevante, tampouco pouco importante para os estudos jurídicos.

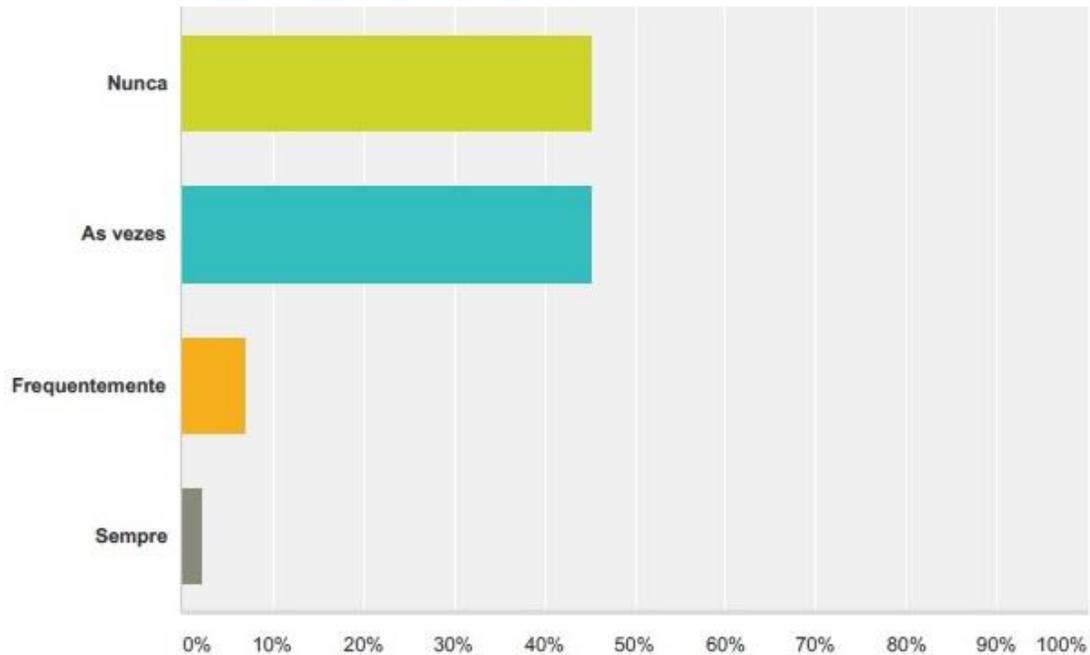
**Gráfico 12 - Relevância da internet para o estudo do Direito**



Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos reconhecem a relevância do uso da internet para estudar Direito, no entanto, quando indagados sobre o uso da internet para as atividades propostas pelos professores em sala de aula, verifica-se que é um fator ainda pouco explorado, conforme se observa abaixo:

**Gráfico 13 – Frequência do uso da internet para atividades propostas pelos professores**

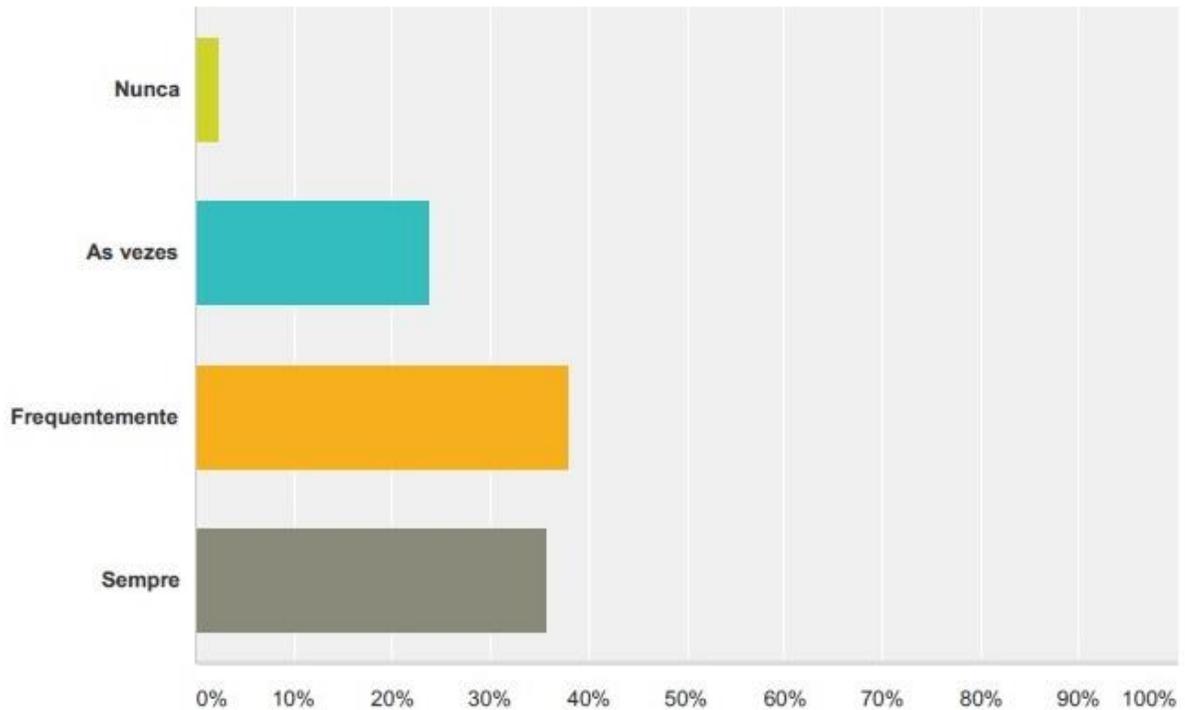


Fonte: dados pesquisa.

Percebe-se que o uso constante de simples aulas expositivas e a pouca aplicabilidade de outras metodologias ou ferramentas para o ensino de Direito é cenário frequente em diversas instituições brasileiras. Sobre esse aspecto, Renan Moreira de Norões Brito (2015, p. 169-170) proporciona uma reflexão sobre a necessidade de mudança de postura tanto de professores, quanto de alunos. Para o autor, o uso de aulas expositivas condiciona o aluno a achar que apenas o que é abordado em sala de aula é suficiente para sua atuação profissional. Brito observa que alguns professores também contribuem para a comodidade do aluno, pois além da aula meramente expositiva, entregam aos alunos apontamentos sobre os temas abordados, exigindo em suas avaliações um conhecimento raso e simplificado.

Apesar da opinião positiva dos alunos quanto à importância da internet para estudar Direito, quando indagados sobre a efetividade das ações propostas pelos professores com o uso da internet para o ensino de Direito, demonstraram respostas diversas, prevalecendo sua opinião de que às vezes e frequentemente, tal aprendizado possa ocorrer.

**Gráfico 14 – Internet como instrumento de aprendizado do Direito**



Fonte: dados da pesquisa.

Conforme apontado pelo gráfico acima, fica claro que se professores raras vezes utilizam-se da internet para ensinar, os alunos sentir-se-ão tímidos na utilização de tal recurso, vez que não são estimulados em sala de aula nas atividades orientadas, ainda que tenham apontado nas respostas da questão 33 do questionário socioeconômico em anexo, ser a sala de aula o ambiente de maior frequência de acesso à internet dentre todos os outros na faculdade, como os próprios laboratórios de informática ou até mesmo biblioteca e áreas de convivência.

Com o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre o uso da internet nas diversas áreas de atuação do profissional formado em Direito, o último bloco do questionário encerrou-se com algumas questões que buscaram identificar se os alunos têm a percepção, ainda que superficial, de que o uso da internet para a prática diária de qualquer profissão jurídica irá acompanhá-los não só apenas na graduação, mas durante as suas carreiras profissionais.

Não é possível pensar atualmente em comunicação, sem relacioná-la com a internet; essa nova forma de comunicação é denominada por Levy (1999) de ciberespaço. O autor destaca que

essa interconexão mundial propiciada por meio dos computadores é responsável por um novo espaço de sociabilidade e transação, que cria um novo mercado de informação e conhecimento.

No Direito, o ciberespaço já acontece. Um simples olhar voltado, por exemplo, para as plataformas virtuais de processos, como PROJUDI, E-PROC e tantos outros que possibilitam atualmente o processamento de ações judiciais totalmente de forma digital, já demonstra a relação do profissional do Direito com a internet. Advogados, magistrados, promotores e demais servidores da Justiça, na maioria dos Estados brasileiros, não têm mais a necessidade de processos físicos repletos de folhas, impressões, pastas e volumes que demandavam espaços grandiosos de arquivos pelos fóruns e tribunais de todo os país. Nesse sentido, Marco Antônio Machado Ferreira Melo destaca a mudança que a tecnologia *web* está causando na atuação dos operadores do Direito:

o operador do Direito estará, sem dúvida, conectado à internet e usufruindo de todas as informações de bibliotecas jurídicas virtuais, dos cartórios e fóruns. Novas oportunidades de trabalho estão surgindo com o nascimento de novos Direitos, tal como o Direito da Informática. Virão com certeza as consultorias jurídicas pela *Web*, prestação de serviços através da rede, bem como a utilização de serviço online oferecidos por órgão do Poder Judiciário. Inquirir testemunhas e instruir processos poderão tornar-se atividades corriqueiras através do uso das tecnologias da informação aliadas à telemática (MELO, 2000, p. 31).

A afirmação trazida por Melo no trecho acima já é realidade. Atualmente vários fóruns possuem estrutura para fazer videoconferências e realizar audiências para inquirir testemunhas ou até mesmo, para realizar sessões de conciliação e mediação sem que a distância física entre as partes do processo se torne um impeditivo. Tal possibilidade encontra seu amparo no Novo Código de Processo Civil Brasileiro, que entrou em vigor no ano de 2015. Este diploma legal dispõe a seguinte permissão:

Art. 236. Os atos processuais serão cumpridos por ordem judicial.  
 § 3º Admite-se a prática de atos processuais por meio de videoconferência ou outro recurso tecnológico de transmissão de sons e imagens em tempo real (BRASIL, 2015).

O novo código processual civil também permite a realização de sustentação oral nos tribunais superiores por meio de videoconferência, para que o procurador das partes não tenha que se deslocar até as capitais dos Estados para tal ato. A previsão já está disposta no código mas ainda encontra barreiras instrumentais para sua efetivação prática, uma vez que os Tribunais devem

realizar investimentos financeiros que ofereçam as condições efetivas para a transmissão em tempo real.

Diante da realidade da presença e importância da internet e das tecnologias no cotidiano do profissional em Direito, é que os alunos foram questionados acerca da utilização de tal ferramenta, em diversas carreiras jurídicas. As respostas demonstram que a maioria dos alunos reconhece a importância da internet para qualquer carreira jurídica, uma vez que, a maioria das respostas classifica a internet como relevante ou muito relevante em cada área de atuação, conforme a tabela a seguir:

**Tabela9 - Relevância do uso da internet nas carreiras jurídicas**

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Total	Média ponderada
Advocacia particular	2,38% 1	4,76% 2	21,43% 9	71,43% 30	42	3,62
Advocacia pública	0,00% 0	4,76% 2	21,43% 9	73,81% 31	42	3,69
Magistratura	0,00% 0	9,52% 4	35,71% 15	54,76% 23	42	3,45
Promotoria	0,00% 0	9,52% 4	30,95% 13	59,52% 25	42	3,50
Delegacia	0,00% 0	2,38% 1	30,95% 13	66,67% 28	42	3,64
Investigação	2,38% 1	0,00% 0	28,57% 12	69,05% 29	42	3,64
Analista/técnico judiciário	2,38% 1	4,76% 2	30,95% 13	61,90% 26	42	3,52
Consultor/assessor jurídico	0,00% 0	2,38% 1	28,57% 12	69,05% 29	42	3,67
Conciliador/ Mediador/ árbitro / Juiz leigo	0,00% 0	7,32% 3	29,27% 12	63,41% 26	41	3,56
Professor	0,00% 0	0,00% 0	33,33% 14	66,67% 28	42	3,67

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que existe entre a maioria dos alunos a noção da contínua relação entre a internet e a profissão do bacharel em Direito, igual percepção também se deu, quando os alunos foram questionados sobre o uso da internet para a execução de diversas atividades inerentes às várias profissões jurídicas.

**Tabela 10 - Atividades jurídicas com o auxílio da internet**

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Total	Média ponderada
Estudar doutrina das diversas áreas jurídicas	2,44% 1	7,32% 3	39,02% 16	51,22% 21	41	3,39
Consultar jurisprudências	2,44% 1	0,00% 0	17,07% 7	80,49% 33	41	3,76
Ter contato com legislações, portarias e regulamentos	0,00% 0	0,00% 0	21,43% 9	78,57% 33	42	3,79
Ter acesso a processos administrativos	0,00% 0	2,38% 1	23,81% 10	73,81% 31	42	3,71
Ter acesso a processos judiciais	0,00% 0	2,50% 1	22,50% 9	75,00% 30	40	3,73
Encontrar provas para usar processualmente	0,00% 0	7,14% 3	50,00% 21	42,86% 18	42	3,36
Encontrar dados de pessoas físicas e jurídicas	0,00% 0	2,44% 1	36,59% 15	60,98% 25	41	3,59
Comunicar-se com outros profissionais da área jurídica	0,00% 0	4,76% 2	23,81% 10	71,43% 30	42	3,67
Ler artigos, revistas, boletins e outros materiais com estudos e pesquisas na área do Direito	0,00% 0	2,38% 1	16,67% 7	80,95% 34	42	3,79

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados na tabela acima, é possível reconhecer novamente que a maioria dos alunos questionados têm a convicção de que a internet é sem dúvida uma ferramenta imprescindível para a aplicação e estudo da ciência jurídica.

A valorização exagerada da aula expositiva e tradicional, no modelo pelo qual o professor é o detentor do conhecimento e os alunos meros receptores das informações ainda é constante nas salas de aula, mesmo estando em desacordo com as mudanças sociais, conforme observa Henrique Lanza Neto:

Permeia a sociedade atual o amplo acesso à informação que chega acelerada e pode ser portadora de potencial não construtivo, pois pode servir de canal de divulgação da mediocridade e da superficialidade. As pessoas, dentro desta sociedade, precisam construir um “pensamento crítico” devido aos constantes “bombardeamentos” por informações. Emerge uma cultura virtual e a educação tradicional formalizada com um detentor do saber denominado “mestre” que transmite seus saberes aos totalmente leigos, os “alunos”, não mais se sustenta, sendo o papel do professor repensado para ser o agente ajustador dessa realidade (LANZA NETO, 2015, p. 285).

A indissociabilidade entre o Direito e a internet não deve ser ignorada durante o tempo no qual os alunos se formam para exercer a profissão jurídica. É preciso incluir as tecnologias de

informação e comunicação de forma contínua no processo de ensino aprendizagem do Direito. Repensar as práticas para o ensino jurídico, vencendo barreiras de um modelo tradicional ainda tão difundido nas IES brasileiras, permite mudar o comportamento inclusive dos estudantes pelo viés de um aprendizado significativo, pois de acordo com Horita e Dias:

A problemática está principalmente nos universitários, corresponde a uma prática extremamente utilitária por parte do aluno que, razões imediatistas e mais confortáveis, preocupam-se com a memória de curto prazo, ou seja, com a mentalização do conteúdo programático restrito as provas avaliativas e trabalhos que pontuam o aluno nos meros períodos do programa, treinando estes estudantes a correrem somente “cem metros”, enquanto a realidade mercadológica irá exigir dos mesmos a prática, disciplinas e o espírito de verdadeiros maratonistas (HORITA e DIAS, 2016, p. 92).

É nesse aspecto de identificação de um novo perfil de profissional, que precisa ser convidado durante sua formação a desenvolver características mais dinâmicas, autônomas e participativas, que a inclusão das TIC no ensino jurídico se apresenta como necessária, buscando aliar a teoria à prática; elas se mostram presentes na vida dos alunos e na compreensão que eles têm sobre a profissão que irão seguir. Nesse sentido, o próximo capítulo se destaca nesta pesquisa, pois apresenta a metodologia *WebQuest* como uma nova alternativa para o ensino do Direito.

## CAPÍTULO 3

### O PROCESSO DE APRENDIZAGEM JURÍDICA A PARTIR DA METODOLOGIA *WEBQUEST*

Diante das discussões já apresentadas nos capítulos anteriores foi possível identificar alguns aspectos sobre o ensino jurídico no Brasil, adentrando às questões sobre a necessidade da formação de profissionais jurídicos que atendam às constantes mudanças sociais e às necessidades de uma “Sociedade da Informação” permeada pela indissociabilidade entre Direito e Tecnologia.

Este capítulo apresenta uma proposta metodológica alternativa para o ensino jurídico a partir do recurso tecnológico educacional de resolução de problemas *WebQuest*, o qual utiliza uma tecnologia *web* que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem do Direito, gerando bons resultados na formação de profissionais com mais autonomia para atuação na esfera jurídica.

Na sequência, serão abordados os elementos fundamentais na construção da *WebQuest*, apresentando detalhes da plataforma na qual está alojada, além de demonstrar os resultados e os dados coletados durante a pesquisa com os alunos do curso de Direito.

#### **3.1 A metodologia *WebQuest* como ferramenta de ensino**

##### *3.1.1 Apontamentos iniciais sobre a *WebQuest**

Conforme abordado no capítulo anterior, a aprendizagem jurídica por meio do uso de tecnologias *web* ainda é muito tímida no contexto brasileiro. A proposta desta pesquisa propiciou a aplicação de uma *WebQuest* para alunos do curso de Direito, buscando investigar a utilização de uma metodologia investigativa que propicie aos alunos a interação com o conhecimento, não apenas por meio de aulas expositivas, mas no contato dinâmico do processo e recursos oferecidos por uma *WebQuest* curta.

Dentre as experiências brasileiras com o uso da *WebQuest* destacam-se algumas áreas<sup>4</sup> como a Matemática; Física; Ciências; Educação e na História, área na qual se desenvolve o projeto “Janela para a história”,<sup>5</sup> desenvolvido por um grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR de Campo Mourão, que aplica a metodologia para o ensino de História em escolas públicas no Paraná.

A metodologia aplicada na presente pesquisa foi realizada por 46 alunos do terceiro período do curso de Direito, alunos que cursam o final do segundo ano do curso. A escolha da turma se deu pelo fato de serem acadêmicos em fase inicial do curso, mas já amparados com conhecimentos necessários ao desenvolvimento da tarefa proposta na metodologia, uma vez que a tarefa possuía certa complexidade em sua execução.

Utilizando a hospedagem de um *site* particular, sob o domínio [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com), os alunos foram conduzidos em todos os passos para a realização da tarefa. Pelo fato de não terem conhecimentos processuais sobre o Direito, foi preparada uma possibilidade processual mais simples, que diz respeito à arbitragem, regulada pela lei 9307 de 1996, aos e caracterizar como uma forma extrajudicial de resolução de conflitos, onde uma pessoa indicada como árbitro, ou um grupo de árbitros, decide o litígio existente entre as partes. O caso foi intitulado: A obrigação positiva de fazer nos contratos empresariais.

A metodologia *WebQuest* e a proposta desta pesquisa oferecem uma experiência inovadora para o ensino do Direito, pois, com o atual cenário dos avanços tecnológicos, revela-se a consideração de Moreira no sentido de que “a *WebQuest* é um recurso que se enquadra na sociedade em que vivemos e nas suas exigências, pois promove a procura, a cooperação, a partilha, a reflexão e a criatividade” (MOREIRA, 2009, p. 31).

Os desafios para o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam em consonância com as exigências sociais são inúmeros. As práticas que envolvam as tecnologias ligadas à *web* possuem grandes possibilidades no incentivo aos alunos para que sejam mais reflexivos, pesquisadores, curiosos e, conseqüentemente mais críticos. Nesse sentido, a *WebQuest* se encontra na abordagem construcionista difundida por Papert e já abordada no segundo capítulo, pois não utiliza o computador e a internet como meros transmissores de conteúdos, mas sim, como ferramentas para que o aluno encontre autonomia no processo de aprendizagem, “ usando o computador para buscar,

---

<sup>4</sup> Levantamento mais apurado sobre as publicações de pesquisas sobre a *WebQuest* no Brasil pode ser verificado na dissertação de Adaiane Giovanni (2016, p. 40-49).

<sup>5</sup> Mais informações sobre o projeto estão disponíveis em <<http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br>>

selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias” (NETTO, 2005, p. 143).

A *WebQuest* surgiu em 1995, como uma alternativa metodológica criada por Bernie Dodge e Tom March na Universidade de San Diego, na Califórnia. A *WebQuest* é “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet” (DODGE, 1995, p. 1).

A metodologia surge como uma nova alternativa para o ensino, caracterizando-se pelo uso da internet como possibilidade de uma abordagem de conteúdos que auxiliem o desenvolvimento do aluno. Quando apresentada a metodologia *WebQuest*, também se pressupõe a interação entre grupos de tamanhos diferenciados, conforme se verifica na explicação abaixo:

as atividades de uma *WebQuest* podem ser realizadas em grandes grupos ou em pequenos grupos. A estratégia também foi desenhada para que os alunos pudessem rentabilizar o tempo em atividades que lhes permitissem transformar informação em conhecimento, nos níveis de domínio cognitivo mais avançados (BOTTEUIT e COUTINHO, 2011, p. 5).

A *WebQuest* é considerada como um recurso que potencializa a aprendizagem na *web*, motivando os alunos para a sua utilização. O produto final realizado pelos alunos pode ser enviado por e-mail ou apresentado à turma que lhes fornecerá um *feedback* do trabalho desenvolvido. Para além de potencializar a *Web* como meio de aprendizagem, a *WebQuest* fomenta a ideia de um ensino colaborativo em que o trabalho individual e as suas opiniões são parte importante para o produto final a que chegam, conforme observa Dodge (2010), em entrevista divulgada pela TV SESC através do canal Youtube. Quando o professor se propõe a trabalhar uma perspectiva colaborativa, como na *WebQuest*, a aprendizagem do aluno precisa ser tão significativa, desafiadora e instigante, que mobilize o aluno junto de seu grupo a buscar soluções que possam ser discutidas e concretizadas (BEHRENS, 2010, p. 77)

De acordo com Bernie Dodge, a *WebQuest* pode ser elaborada de duas formas: curta ou longa. Para o autor, a modalidade curta deve ser preparada para ser executada em um período entre 1 a 3 aulas, propiciando ao aprendiz compreender a relação com um número significativo de informações, dando sentido a elas. Já a *WebQuest* de longa duração deve ser preparada para o período entre uma semana a um mês e deve permitir um aprofundamento do conhecimento, “transformando-o de alguma maneira, e demonstrando uma inteligência do material com a criação

de algo que outros possam utilizar, no próprio sistema (Internet) ou fora dele” (DODGE, 1995, p.1).

O tempo dedicado para a condução das atividades propostas para a *WebQuest* tem implicação apenas didática e não deve ser confundido com o tempo de aprendizagem, pois segundo Luiz Carlos Pais (2008, p. 135-135), o período de aprendizagem deve ser analisado de forma individualizada para cada aluno, pois diz respeito às particularidades de cada um, se caracterizando pelo conflito próprio das múltiplas diferenças individuais. O tempo didático e o tempo de aprendizagem não podem ser igualados, uma vez que aquele está próximo do aspecto cronológico e este é inerente à vivência de cada aluno.

Para a elaboração da *WebQuest* é indispensável o papel do professor, ele serve como um guia, um norteador de atividades que conduzirá os caminhos seguidos pelos alunos, além de formular a atividade e adaptá-la às necessidades da turma ou do tema. Hugo Martins revela a importância do papel do professor no seguinte sentido:

No momento de resolução da *WebQuest*, o professor deve incentivar os alunos a percorrer a *WebQuest*. Nas aulas seguintes, os alunos devem desempenhar as respectivas tarefas, em grupo ou em pares, explorando livremente o documento. O professor só deve intervir se os alunos solicitarem a sua ajuda (MARTINS, 2006, p. 40).

O professor atua na posição de mediador, pois deve organizar a *WebQuest*. Sua ação pressupõe a competência docente em trabalhar com diversas formas de informações, pesquisas e, desse modo, associá-las e aplicá-las às situações de interesse para o caso proposto. Ademais, conforme observa Fábio André Hahn (2015, p. 89), o papel docente é essencial para a metodologia *WebQuest*, pois pode evitar que o aluno faça uso indiscriminado das informações pela rede, que resultam em um consumo instantâneo, dificultando a aprendizagem. Jamile Santinello oferece reflexões importantes sobre a atuação do professor que busca utilizar a informática como ferramenta educacional, no seguinte sentido:

o professor deve assumir o papel de desbravador, e sua ação pedagógica deve tornar o processo de ensino-aprendizagem interessante. Nessa perspectiva, os alunos internalizam a necessidade de trabalhar em equipe, compreendem o processo das relações interpessoais existentes e evidentes na sociedade, aplicando-as de maneira contextualizada (SANTINELLO, 2015, p. 68).

A *WebQuest* se destaca por algumas características que são apontadas por Hernández (2008, p. 6) como elementos primordiais para o seu pleno desenvolvimento, dentre as quais destacam-se: a) estrutura clara e orientada, por meio da qual o aluno consegue situar-se exatamente nas atividades que precisa executar; b) favorecimento da aprendizagem autônoma e reflexiva, desenvolvendo no aluno capacidades estratégicas; c) trabalho cooperativo que cria interdependência entre os membros do grupo; d) otimização do uso da internet em sala de aula; e) contextualização do aluno acerca da realidade prática dos temas estudados e por fim, f) natureza interdisciplinar em razão da possibilidade de aplicação de várias áreas do conhecimento com o uso de temas transversais.

É importante compreender a estrutura da metodologia para que se possa elaborar uma atividade que atraia os alunos, ao mesmo tempo em que se proporciona um sentido lógico para o tema abordado. No que se refere à estrutura da *WebQuest*, os pesquisadores Bottentuit Junior e Coutinho (2011) ressaltam a importância da página inicial da *WebQuest*, uma vez que a mesma se configura como um “cartão de visitas” para os alunos, e relatam que deve conter alguns itens de suma importância, tais quais:

- a) título da *WebQuest*;
- b) faixa etária a que se destina;
- c) dados referentes à data de criação e última atualização;
- d) nome do(s) autor(es);
- e) contato destes autores (que poderá ser e-mail ou telefone);
- f) imagem alusiva à temática a ser trabalhada;
- g) explicitar se a atividade é do tipo curta (até 3 aulas) ou longa (de 1 semana a 1 mês de trabalho), e como sugestão adicional;
- h) contexto em que a *WebQuest* foi elaborada (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2011, p. 4).

Para além das informações iniciais e layout da página, Dodge (1995), Bottentuit Junior e Coutinho (2011) relatam que a *WebQuest* é constituída por seis elementos: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e página do professor/informações. Todos estes componentes serão tratados adiante juntamente com a apresentação da proposta aplicada na pesquisa.

### **3.2 A aplicação de uma alternativa metodológica de ensino jurídico**

### 3.2.1 O caso proposto e os componentes da *WebQuest*

O caso idealizado para a presente pesquisa apresentava um contrato entre duas empresas, no qual uma delas se comprometia a executar a manutenção de determinados equipamentos, a fim de melhorar a captação de  $\text{CO}_2$ . No decorrer do contrato, a empresa contratante para de pagar as parcelas referentes ao serviço sob a alegação de que a manutenção realizada pela contratada não foi satisfatória. Insatisfeita com as condições dos serviços, a empresa contratante busca resolver o seu problema por meio da arbitragem, com a ajuda de uma câmara arbitral.

A modalidade de decisão arbitral escolhida, de acordo com Pablo Stolze Gagliano (2013, p. 248), se caracteriza pela celeridade e informalidade do procedimento, confiabilidade nos árbitros escolhidos, confidencialidade do caso e flexibilidade nas fundamentações do julgamento e da sentença. Dessa forma, a escolha de um caso jurídico que seja resolvido por meio de árbitros e não por Juízes de Direito, facilita o desenvolvimento da atividade, ainda que por alunos que nunca tiveram aulas de processo civil, por exemplo.

Procurando observar os elementos estruturantes de uma *WebQuest* curta, o caso desenvolvido para esta pesquisa foi trabalhado com os alunos durante dois encontros, cada um, com duas aulas cada, sendo que alguns grupos terminaram a atividade dentro do período previsto e outros terminaram em momento posterior, tendo todos eles cumprido o dia marcado para a entrega da tarefa. A seguir, serão destacados todos os elementos da construção da *WebQuest* para uma melhor compreensão de sua elaboração e aplicação no processo de aprendizagem.

#### **Introdução**

É o espaço/ambiente inicial. Deve levar o aluno a se interessar pela temática abordada, situando-o no contexto; de acordo com Dodge (1995), é o momento de se preparar o “palco”, fornecendo algumas informações iniciais. É o primeiro elemento estruturante, que deve situar o aluno no contexto proposto. Bottentuit Junior e Coutinho (2011) alertam para a importância em se escolher uma abordagem motivadora da temática que será trabalhada e que deve ser envolvente para o aluno desde seu acesso ao conteúdo nos momentos introdutórios da atividade.

No caso proposto, a introdução apresentou o litígio entre duas empresas, diante de um contrato de prestação de serviços que realizaram entre si. Na introdução, o termo inicial da arbitragem, explicando a insatisfação de uma das partes, oferece um amplo envolvimento e contextualização do acadêmico com relação ao caso.

### Imagem 3 – Tela introdutória ao caso

#### Caso

TAREFA	PISTAS	AVALIAÇÃO	CONCLUSÃO
--------	--------	-----------	-----------

#### A OBRIGAÇÃO POSITIVA DE FAZER NOS CONTRATOS EMPRESARIAIS

O caso que você irá conhecer envolve uma obrigação de fazer estabelecida por contrato entre duas empresas. Alguns problemas levaram as partes a um litígio, que deverá ser resolvido por meio de um procedimento arbitral. Na sequência, você poderá verificar informações iniciais sobre as negociações entre as partes.

Insatisfeita com os serviços prestados por Engeforte Ltda, a empresa Concreta Ind S.A procura o Centro de Mediação e Arbitragem Empresarial, informando os fatos e trazendo documentos contratuais importantes, a fim de prosseguir com um procedimento arbitral para solucionar o presente conflito. A referida insatisfação está registrada no termo inicial de abertura de procedimento arbitral:

Fonte: [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

Na mesma página de explicação sobre o litígio entre as partes, foi disponibilizado um documento denominado de *termo inicial da arbitragem*, esse documento apresenta o relato do descontentamento da uma das empresas com relação aos serviços prestados. Esse termo é uma peça inaugural do procedimento da arbitragem; é através dele que os primeiros pontos da controvérsia jurídica podem ser verificados pelos alunos.

### Imagem 4 – Apresentação do caso e motivação



**TERMO INICIAL DOS FATOS E DOS PEDIDOS DO SOLICITANTE DA ARBITRAGEM**

**SOLICITANTE: CONCRETA IND S.A**

Relata a empresa Concreta Ind S.A, que formalizou um contrato de engenharia industrial com a empresa Engeforte Ltda. Como objeto do contrato, conforme cláusula primeira, a empresa Engeforte Ltda comprometeu-se a verificar toda a estrutura de tubulação de captação de dióxido de carbono da empresa Concreta Ind S.A, que utiliza para carregar cilindros de gases para chopeiras, torneiras, e outras áreas do comércio e da indústria.

Informa inicialmente, que com a consultoria técnica realizada pela empresa Engeforte Ltda, ficou demonstrado que, com uma economia de 3 horas diárias, a solicitante extrairia a mesma quantidade de gás diariamente, já que geralmente gastavam 8 horas por dia e com as reformas apresentadas no projeto, reduziriam para 5 horas diárias de funcionamento das máquinas, gerando uma economia efetiva com os prejuízos financeiros decorrentes do consumo de energia elétrica.

No contrato firmado, a empresa Engeforte Ltda comprometeu-se em realizar o serviço no prazo de 40 dias. Na realização dos serviços, estavam inclusas as substituições de peças da tubulação e outras no motor de envase, bem como no motor de extração, conforme o projeto anexado ao contrato, totalizando um valor de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais).

Findo o prazo para a entrega da revitalização, a empresa Engeforte Ltda cumpriu o termo proposto e a solicitante pagou duas parcelas de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) cada, restando outras duas no

Fonte: [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

A elaboração de todos os documentos, principalmente do termo inicial da arbitragem foi construído com base em todas as exigências que a lei regulamentadora exige, uma vez que muitos dos alunos nunca haviam tido contato com qualquer procedimento arbitral.

## Tarefa

A tarefa é a proposta que deve ser apresentada ao aluno, deve desafiá-lo a uma atividade executável. Adaianne Giovanni destaca a importância desse momento dentro da metodologia:

Cabe aqui destacar que a tarefa deve ser interessante, pois é partir dessa proposta de investigação que o aluno se envolverá ou não na temática. Destaca-se também, neste ponto, a sua importância para se atingir o objetivo de aprendizagem esperado, uma vez que o exercício de seleção, problematização e transformação das fontes disponibilizadas aos alunos se darão respeitando os critérios especificados na tarefa. Este item ocupa espaço central na metodologia, por promover o desenvolvimento de competências como: classificar, organizar, analisar, sistematizar, refletir e concluir o desafio proposto (GIOVANNI, 2016, p. 34).

Abar e Barbosa (2008), à luz dos ensinamentos de Dodge (2002), apontam doze tipos de tarefas para a *WebQuest*, criando assim, o que ficou conhecido como “Taskonomia” de Dodge, fazendo referência metafóricamente aos estudos de Bloom (1972), que apresenta exigências no desenvolvimento de tarefas pelo aluno, despertando habilidades de compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção. Os tipos de tarefa foram organizados no quadro abaixo para melhor análise, incluindo alguns exemplos para melhor compreensão:

**Quadro 2 - Tipos de Tarefas**

TIPO DE TAREFA	IDEIA CHAVE	RESULTADO FINAL	Exemplo
Repetição	Síntese e refinamento de informação	Construção de um texto	Redação dissertativa
Mistério	Dificuldade elevada	Interação de personagens com experiências imaginárias ou reais	Caça ao tesouro
Jornalística	Precisão de informações/ tomada de posição do aluno	Noticiar um fato/problema	Texto jornalístico para um site

Elaboração de um plano	Organização e escolhas	Proposta para atingir a meta preestabelecida	Aumentar os lucros de uma empresa
Criativas	Aluno assume o papel de personagem	Apresentação de sua ideia	Projeto de arquitetura, publicidade, engenharia
Construção Consensual	incentivar a análise, articulação e integração de diferentes posicionamentos	Realização de atividade que apresente consenso	Proposta de projeto de lei
Autoconhecimento	reflexão sobre temas de valores éticos e morais.	Atividade preferencialmente com recursos artísticos	Música ou poema
Analítica	abordagem interdisciplinar	Apresentar a discussão e análise de um ou mais assuntos sob um mesmo aspecto/elemento	Verificar problemas em uma área urbana e apresentar propostas
Persuasão	promover a habilidade persuasiva	Apresentar seu ponto de vista para convencimento	Realização de um debate sobre determinado tema
Tomada de decisão	universo de informações, itens, documentos etc	deverá optar por uma quantidade específica dos itens apresentados	Sentença ou acórdão sobre um processo judicial
Científica	experiências científicas concretas	Realização de testes para posterior, apresentação de resultados com suas potencialidades e limitações	Reação de produtos químicos em uma planta

Fonte: Elaborado pelo autor com referência de ABAR e BARBOSA (2008, p. 40-42). Exemplos sugeridos pela pesquisadora.

De acordo com Hugo Martins, as tarefas podem ser simples ou complexas, o autor sugere várias opções tais como textos, vídeos, tabelas, gráficos, apresentação de informações, dentre outras, independente do formato, a importância está no envolvimento do aluno:

Para tornar estas tarefas mais interessantes e motivadoras convém envolver o aluno no desempenho de uma diversidade de papéis como de repórter, historiador, pintor, cantor, poeta, ou até levar o aluno a um conhecimento mais profundo sobre si ou sobre a sociedade em que vive (MARTINS, 2007, p. 34).

A tarefa deve tornar concretas as intenções curriculares do professor e para ser bem concebida, factível e motivante, exige dos alunos um pensar que vai além da compreensão baseada em memorização. A tarefa que foi apresentada na pesquisa é a seguinte:

### *Tarefa*

Em encontro inicial não foi possível obter um acordo entre as partes. Agora, você e seus amigos fazem parte do tribunal de árbitros que precisa proferir a sentença para as empresas Concreta S.A e Engeforte Ltda. Utilize sua criatividade e, principalmente, conhecimentos jurídicos para solucionar o caso. Fique atento às pistas e não esqueça que a leitura do compromisso arbitral é o mais importante antes de começar a sua tarefa. Você poderá utilizar todas as pistas que devem fundamentar a sua decisão, observando a característica do sigilo para proteger a identidade das partes e a solução que terá o caso. Lembre-se: Uma decisão arbitral que não esteja bem fundamentada pode ser anulada a pedido das partes. As partes confiaram em seus conhecimentos para resolver o litígio delas.

A sentença deverá conter todos os requisitos solicitados pela lei da Arbitragem.

Bons estudos!

Por meio da tarefa apresentada, o aluno se coloca na condição de produtor de informação e não apenas mero receptor (SANTOS, 2017, p.76). Outro aspecto importante de acordo com Botentuit e Coutinho (2012, p. 76,.) é dar destaque para a autonomia, proporcionando que o aluno seja capaz, de forma individual ou em interação com o seu grupo, desenvolver a tarefa proposta sem o auxílio constante do professor.

Percebe-se no caso apresentado, que na própria tela da tarefa, já é possível clicar na palavra pistas e ser direcionado para o processo e recursos da metodologia, facilitando o caminho que o aluno deve percorrer para compreender o caso.

### **Processo e Recursos**

É o item que servirá para orientar o aluno conduzindo-o na construção da tarefa. O processo deve ser claro de modo que qualquer ambiguidade ou obscuridade pode afetar diretamente os resultados. O processo é construído pelos recursos e sobre eles, afirma Hugo Martins:

Os recursos devem estar, preferencialmente, disponíveis na *Web* para a produção efectiva do conhecimento. Porém, se a temática o exigir, pode recorrer-se a recursos provenientes de outro suporte. Os recursos devem ser alvo de uma selecção rigorosa, não de quantidade mas de qualidade, ou seja, estes devem ser

pertinentes para a resolução da tarefa tendo sempre em consideração a faixa etária dos alunos para o qual a *WebQuest* se destina (MARTINS, 2007, p. 35).

Os recursos fornecidos pelo professor devem ser provenientes de bases confiáveis e atualizadas para que haja confiabilidade nas informações. É por meio dos recursos que se evita o uso desregrado da rede pelos alunos. O processo também deve orientar os alunos sobre o seu papel durante a atividade, levando-os a perceber diferentes perspectivas e dividir responsabilidades durante o trabalho desenvolvido.

Ocupa esse item, um papel instrutor não está claro, pois apresenta o passo a passo para a execução da tarefa descrevendo-a em etapas e de maneira clara, objetivando assim a compreensão imediata do leitor/executor da atividade. Percebe-se que, na própria tarefa apresentada, o processo de cada passo a ser dado já está motivando os alunos.

Outro elemento importante da *WebQuest* diz respeito aos recursos, pois eles devem fornecer os subsídios necessários para que o aluno possa concluir a tarefa. No caso proposto, foram oferecidas aos alunos nove pistas que podem ser apreciadas nos anexos:

- a) O contrato entre as partes.
- b) O compromisso arbitral.
- c) A resposta da empresa que está sendo acusada.
- d) O laudo do perito arbitral.
- e) A manifestação dos assistentes de perito.
- f) A manifestação das testemunhas.
- g) O *link* para acesso à lei da arbitragem.
- h) A indicação de doutrinas que apresentam o tema.
- i) Os *links* para a pesquisa de jurisprudências de casos análogos.

## Imagem 5 – Apresentação da nona pista

INICIAL CASO DIREITO em Rede CRÉDITOS

**9) Jurisprudências de Casos Análogos**

Para fundamentar sua decisão, nada melhor do que demonstrar para as partes, decisões de acordo com a sua em casos semelhantes. Para isso é preciso pesquisar jurisprudências. Basta entrar nos sites de tribunais superiores conforme os abaixo designados e colocar as palavras chaves que deseja consultar. Use as ementas dos acórdãos e não esqueça de indicar onde as encontrou.

[www.stj.jus.br/SCON](http://www.stj.jus.br/SCON)

[www.tjpr.jus.br](http://www.tjpr.jus.br)

[www.tjsc.jus.br](http://www.tjsc.jus.br)

[www.tjrs.jus.br](http://www.tjrs.jus.br)

[www.tjdft.jus.br](http://www.tjdft.jus.br)

Pista 1  
Pista 2  
Pista 3  
Pista 4  
Pista 5  
Pista 6  
Pista 7  
Pista 8  
**Pista 9**

Fonte: [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

### Avaliação

Este elemento é de extrema importância para que o aluno tenha a informação sobre como será avaliado, quais aspectos serão considerados a fim de instigá-lo a desenvolver a tarefa de forma plena. Sobre as informações que devem ser disponibilizadas no ambiente de avaliação, destaca Giovanni:

para cada tipo de produto final solicitado, aplicam-se os fatores centrais de avaliação, sendo explicitados nas dimensões quantitativas e qualitativas, podendo ser aplicados valores percentuais a cada item, de modo que o aluno possa previamente avaliar a atividade com base na rubrica disponibilizada (GIOVANNI, 2016, p. 36).

Outro aspecto de relevância da avaliação também está em apresentar se os critérios serão avaliados de forma individual ou coletiva, sendo muito importante que os alunos saibam exatamente por quais critérios serão avaliados.

Conforme observa Rocha (2007, p.74), “é importante que o professor defina com clareza os critérios que serão utilizados para a avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno. Na elaboração desses critérios, o principal ponto a ser considerado deve ser o nível cognitivo que se

pretende que o aluno atinja.” Dessa forma, um quadro de análise foi disponibilizado para os alunos, dentro do próprio *site*, conforme segue:

**Quadro 3 – Critérios de avaliação**

Quesito	Percentual nota
Entrega tempestiva da sentença em documento impresso	5%
Fundamentos para a condução da decisão	20%
Clareza e utilização correta da grafia da língua portuguesa	10%
Demonstração da utilização das pistas para fundamentação	20%
Adequação da sentença com as exigências da lei da arbitragem	15%
Trabalho em grupo, empenho e cooperação no desenvolvimento da pesquisa	15%
Apresentação oral da solução encontrada	15%

Fonte: [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

## Conclusão

Neste espaço o professor tem a oportunidade de incentivar os alunos a continuarem a investigação sobre a temática abordada ou sobre seus desdobramentos. Indica-se neste ponto, disponibilizar *links* de outras páginas não contidas no passo a passo para contribuir na continuidade dos estudos dos alunos. Bernie Dodge aponta que a *WebQuest* deve apresentar uma conclusão “que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios” (DODGE, 1995, p. 2).

Bottentuit Junior e Coutinho (2011) relatam que “a conclusão deverá propor um desfecho relembrando os objetivos da atividade e também uma pista para pesquisas ou atividades futuras na mesma temática”. Nesse sentido, a *WebQuest* proposta para esta pesquisa ofereceu aos alunos indicações de textos e *site*, por meio de *links*, para que aprofundassem o seu conhecimento na temática das obrigações de fazer de meio e de resultado e também, sobre a arbitragem.

## Imagem 6 – Conclusão do caso



## Caso

CASO	TAREFA	PISTAS	AVALIAÇÃO
------	--------	--------	-----------

### Conclusão

Agora você já sabe como funciona um processo arbitral, quais as diretrizes de uma sentença e a importância do papel do árbitro para solucionar litígios. Lembre-se que conhecimento nunca é demais! Por isso, indicamos aqui sites onde você poderá continuar pesquisando sobre os temas abordados no caso que você solucionou.

<http://www.ebar.org.br/>

[http://web.unifil.br/docs/juridica/01/Revista%20Juridica\\_01-11.pdf](http://web.unifil.br/docs/juridica/01/Revista%20Juridica_01-11.pdf)

Fonte: [www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

Conforme assegura Rocha (2007, p. 75), a *WebQuest* pode ser um produto inacabado, e a conclusão é um elemento que deve propiciar a reconstrução do conhecimento, mostrando ao aluno outras possibilidades para o seu aprendizado.

### Página do Professor

Sobre este último elemento, destacam Bottentuit Junior e Coutinho, o mesmo deve ser um ambiente que forneça “explicações sobre o conceito da *WebQuest*, bem como a forma pela qual a estratégia deve ser trabalhada/utilizada. É precisamente esta estrutura bem delineada que diferencia a *WebQuest* de um *site* educativo qualquer” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2011, p. 2). Giovanni (2016, p. 37) ressalta que a página do professor é um importante instrumento de comunicação entre o criador da atividade e outros professores que possam se interessar em aplicar a metodologia em novos contextos.

#### 3.2.2 Análise das tarefas desenvolvidas pelos alunos

Os resultados das avaliações dos trabalhos, com base nos critérios e subjetividade da pesquisadora, serão identificadas com uma numeração estabelecida por dupla ou trio, de modo que

se possa estabelecer uma sequência linear de apresentação. No total foram analisadas 18 sentenças elaboradas pelos alunos com possibilidade de pontuação até a nota 5,0:

- S1. Abordaram várias pistas, utilizando-as na fundamentação. Observaram os requisitos de uma sentença apresentando uma decisão clara. Nota 4,8.
- S2. Copiaram completamente os textos das pistas, não usaram fundamentos jurídicos para fundamentar a decisão, nem indicaram quais provas levaram ao convencimento. Nota 2,0.
- S3. Utilizaram muito bem as provas para embasar a decisão e organizaram de forma clara para dar uma solução para o caso, utilizaram doutrina e jurisprudência. Nota 5,0.
- S4. Foi uma sentença bem feita, no entanto, citaram poucas provas para a decisão, focando no laudo arbitral e no contrato. Nota 4,0.
- S5. Não colocaram na sentença uma análise de convencimento e utilização das provas. Apenas colaram as pistas no documento da decisão, citando duas doutrinas e declarando ao final a decisão, sem qualquer fundamento explícito nas provas ou no código civil. Nota 2,0.
- S6. Excelente trabalho. Passaram por todas as pistas, indicaram jurisprudência e ofereceram uma decisão bem fundamentada. Nota 5,0.
- S7. A sentença foi bem fundamentada e as provas bem exploradas, no entanto os requisitos de divisão da sentença não foram bem observados. Nota 4,5.
- S8. A sentença possui fundamentos e dispositivo adequados e bem explicados, no entanto, não possui relatório. Nota 4,0.
- S9. Apesar de cumprir os requisitos da sentença, não explorou todas as provas apresentadas, não deixou claro o tipo de obrigação. Nota 3,8.
- S10. Sentença adequada, mas não mostrou apreciação de todas as pistas. Nota 4,0.
- S11. Sentença não tinha todos os requisitos e nem todas as provas foram abordadas. Nota 2,8.
- S12. Sentença cumpriu todos os requisitos e todas as provas foram abordadas. Nota 5,0.
- S13. Falhas na fundamentação faltando congruência com o que foi decidido ao final. Nota 4,2.
- S14. Sentença não apresentou os requisitos de forma separada. Nota 4,0.
- S15. Utiliza apenas fundamentos jurídicos, não avaliou as provas produzidas pelas partes. Notas 3,5.
- S16. Não separou os momentos da sentença, fez um texto único. Nota 3,8.
- S17. Jurisprudência e doutrina não foram contempladas. Nota 4,0.
- S18. Sentença cumpriu todos os requisitos e abordou todas as pistas. Nota 5,0.

A média geral da turma se concentra em 3,9, considerando que algumas tarefas foram muito bem executadas e outras não. Contudo, é preciso observar de forma individualizada cada uma das sentenças. Destaca-se que a maioria dos alunos jamais havia tido contato com uma sentença seja de juiz togado ou de juiz arbitral; muitos sequer haviam lido qualquer contrato comercial, tampouco

um laudo de perito. Dessa forma, verifica-se positivamente a atividade por ter possibilitado o contato com novos instrumentos de aplicação e exercício do Direito.

Outro fator importante que precisa ser destacado é que foram poucas as sentenças (1, 3, 6, 7, 8, 12 e 18) elaboradas pelos alunos que contemplaram as informações de todas as pistas disponíveis. Isso mostra que nem todos os grupos se empenharam no desenvolvimento da atividade a fim de identificar com dedicação as informações de todas as pistas. Por outro lado, apenas três delas (2, 5 e 11) foram entregues apenas com cópia literal das pistas ou então, sem fundamentos na decisão exposta, sendo perceptível pelos trabalhos que o grupo foi pouco dedicado na execução da atividade.

De toda a turma, apenas dois alunos não realizaram a atividade proposta, verificando-se que a adesão à atividade foi muito positiva.

Ao final da atividade, passando pelas pistas e analisando o caso, buscava-se que os alunos pudessem ter um contato com o tema sobre obrigações civis de fazer de meio e de resultado de forma dinâmica e prática.

Analisando as sentenças elaboradas pelos alunos, verificou-se que apenas as de número 2, 5 e 11 não apresentaram uma solução para o caso proposto, indicando se o contrato de obrigação de fazer era de meio ou de resultado. No restante das sentenças é possível verificar com clareza que os alunos compreenderam a diferença entre as modalidades de obrigações, uma vez que os grupos que condenaram a empresa “Concreta S.A” fundamentaram em uma obrigação de resultado, e os grupos que condenaram a empresa “Engeforte Ltda”, usaram fundamentações para apontar uma obrigação de fazer de meio. Destaca-se que três grupos (3, 6 e 14) elaboraram uma sentença que não condenou nenhuma das empresas, apenas extinguiu o procedimento, estabelecendo uma compensação de obrigações, com base na negligência de ambas as partes e no entendimento de que os contratos foram descumpridos pelas duas empresas.

Diante das análises de cada uma das tarefas apresentadas verifica-se que os alunos puderam ter um contato dinâmico e mais profundo com o tema sobre modalidades de obrigações de fazer, passando por temas transversais alheios à disciplina que são da área de contratos e de arbitragem, sendo possível afirmar que o aprendizado esperado sobre a temática proposta foi alcançado por meio da metodologia aplicada, nos grupos que apresentaram uma resposta adequada e que representam a maioria da turma, excluindo os já citados 2, 5 e 11.

### 3.3 Percepções sobre o desenvolvimento da atividade

No que se refere ao campo das percepções acerca da *WebQuest*, vale mencionar que este elemento cumpre papel importante em relação a toda a pesquisa. Por meio dos apontamentos dos alunos, nos procedimentos de coleta de dados, pode-se observar a opinião dos mesmos acerca da atividade que haviam desenvolvido com a metodologia.

Em decorrência desse processo, intermediado por esses instrumentos, torna-se possível abordar e trabalhar a pergunta inicial que direciona o estudo: a metodologia *WebQuest* pode ou não contribuir com a aprendizagem? Outro elemento para a interpretação da contribuição da metodologia é a observação da pesquisadora no campo de trabalho.

#### 3.3.1 Percepções dos alunos

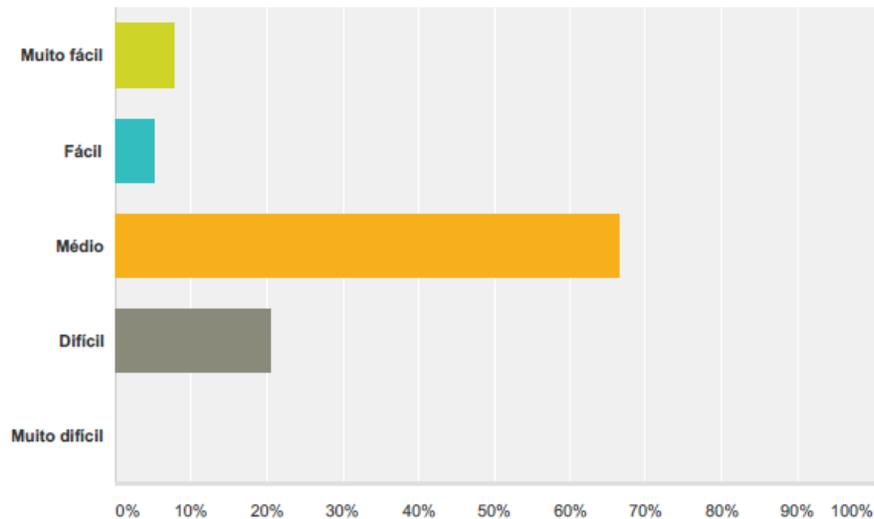
Ao final da realização da atividade, os alunos foram convidados a responder um questionário com 15 perguntas divididas entre abertas e objetivas a fim de identificar a adequação da metodologia e o entendimento dos alunos sobre o tema proposto e o desenvolvimento de habilidades, bem como sobre a atratividade da metodologia para aprender Direito.

A primeira questão respondida pelos alunos versou sobre o grau de dificuldade da atividade. Verifica-se no gráfico abaixo, que 66,67% dos alunos identificaram uma dificuldade em grau médio na resolução da tarefa. Tal fator era previsto na construção dos elementos da metodologia, uma vez que o processo foi construído com base em vários recursos e a tarefa era a elaboração de uma sentença, texto de comunicação jurídica ainda desconhecido por muitos acadêmicos.

#### **Gráfico 15 – respostas grau de dificuldade**

## Q2 Qual o grau de dificuldade da atividade WebQuest desenvolvida?

Respondidas: 39 Ignoradas: 0



Fonte: dados da pesquisa.

A percepção dos alunos sobre o grau de dificuldade, identificado como de grau médio à difícil, pode estar relacionada com as notas obtidas, uma vez que a média da turma, conforme já observado foi de 3,9 em uma pontuação máxima até 5,0. Observa-se que 10% dos respondentes indicaram a atividade como fácil ou muito fácil. Tal percentual pode estar relacionado com a baixa quantidade de grupos (1, 3, 6, 12, 18) que atingiram ou chegaram perto de atingir a nota máxima da atividade proposta.

Com relação ainda às dificuldades que os alunos tiveram, outra questão foi respondida, solicitando para que fossem apontados possíveis fatores que possam ter dificultado o bom êxito da atividade. A tabela a seguir apresenta as respostas dos alunos:

**Tabela 11–fatores que dificultaram a realização da atividade**

Opções de resposta	Respostas
Desconhecimento do conteúdo	15,79% 6
Forma diferente de abordagem do conteúdo	28,95% 11
Tempo insuficiente para realizar a atividade	31,58% 12
Falta de motivação para fazer a atividade	0,00% 0
Não tive qualquer tipo de dificuldade para realizar a tarefa	31,58% 12
<b>Total de respondentes: 38</b>	

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se, nos valores acima, que o fator sobre a forma diferente de abordagem de conteúdo e o tempo insuficiente para realização da atividade foram apontados com relevância pelos alunos, sendo que, ao lado dos percentuais estão os números de alunos que responderam. No que tange à forma diferente, com certeza, uma atividade pela metodologia *WebQuest* não é semelhante a nenhuma aula expositiva costumeiramente vivenciada no dia a dia pelos alunos e, com relação ao tempo, compreende-se o apontamento em virtude de que uma grande parte da turma não conseguiu finalizar a sentença dentro dos dois encontros disponíveis para a atividade, mas entregaram no prazo agendado para o dia da apresentação. Neste sentido, observa Bottentuit Junior:

após as dificuldades iniciais em aceitar uma nova cultura e uma nova forma de criar e conceber seus conhecimentos, os resultados mostram-se promissores e na maioria dos casos os alunos pedem para utilizar a metodologia em outras disciplinas do currículo (BOTTENTUIT, 2013, p. 25).

Outro questionamento aos alunos foi para conhecer se eles indicariam a metodologia para professores de outras disciplinas, bem como se a abordagem pela *WebQuest* foi ou não atrativa para aprender; dentre todas as respostas destacam-se algumas:

“Indicaria, pois o modo em que os assuntos são abordados ficam mais evidentes no momento que se lê”.

“Indicaria, pois é uma forma diferente da tradicional, em ensinar que nos prepara para o dia a dia como atuantes na profissão”.

“A monotonia por si só não é atrativa, atividades fora da sala de aula, para o curso de Direito são raras, acho que fugir da rotina faz bem”.

“Pois o simples fato de ser um pouco prático, já dá uma noção maior, e possibilidades de "gravar" o conteúdo de forma mais fácil”.

“Indicaria porque é um método muito bom para o desenvolvimento do aprendizado”.

“A *web Quest* foi um mecanismo que possibilitou tanto o entendimento das aulas, como o interesse por caso da área cível”.

“O fato de precisar estudar as pistas e fundamentar a sentença ajudam gravar o conteúdo”.

“O método desafia o aluno e exige do mesmo, autonomia, requisito indispensável para aqueles que desejam um ensino emancipatório”.

“Sim, pois assim podemos colocar em prática os conteúdos de sala de aula. Assim podemos realmente aprender”.

“Com certeza, é uma experiência muito enriquecedora e que pode efetivamente contribuir na prática pedagógica e no método de ensino: é uma forma estimulante de aprender”.

Nas respostas oferecidas, de uma forma geral, mesmo com raras exceções, pode-se afirmar que os alunos fizeram com prazer a atividade e identificaram a sua relevância para aprender melhor o tema proposto. Percebe-se que eles identificaram uma ligação importante entre a teoria e a prática e puderam aplicar alguns conceitos aprendidos em sala de aula, bem como aprender novas ferramentas e instrumentos jurídicos jamais vistos nas aulas tradicionais.

Ressalta-se o que já foi exposto nos capítulos anteriores no sentido de que uma mudança na estrutura do ensino jurídico se torna emergente. As respostas oferecidas pelos alunos só reforçam o fato de que as instituições estão recebendo “nativos digitais” que muitas vezes são identificados como preguiçosos e acomodados, mas que a eles não lhes são proporcionadas novas formas de aprender, tampouco de encontrar significado naquilo que aprendem.

Outro questionamento aos alunos foi sobre a percepção deles sobre o fato de terem ou não aprendido mais sobre obrigações positivas de fazer, algumas respostas são trazidas a seguir:

“Sim, evidenciou claramente cada pista do caso o que deixou fácil aprender”.

“Muito, pois o caso prático contribui para aprimorar o assunto”.

“Contribui significativamente, a busca por jurisprudência fez conhecer novos casos e trazer deles o complemento da teoria”.

“A visualização do caso ajudou para compreender a obrigação”.

“Sim. Pois foi necessário que nos empenhássemos e fossemos atrás de informações. jurisprudências e doutrinas”.

“Sim, pois teve uma abordagem mais ampla sobre o assunto”.

“Sim, pois a partir da leitura e compreensão das provas fornecidas é possível fazer uma boa distinção entre os dois”.

“Possibilitou conhecer todos os detalhes e inclusive as dificuldades de se resolver casos relacionados a obrigações de fazer”.

“Sim, claro, pois não é focado em apenas um caminho, você tem que se aprofundar para chegar em uma decisão plausível”.

“Sim, pois fui instigada a buscar mais e por meio do computador acompanhei melhor o caso”.

“Sim, muito! Dinamismo, criatividade, desenvolvimento de raciocínio. Muito bom!!!”.

“Sim, pois fui capaz de me colocar em diferentes papéis, no lugar de requerente, requerido e juíza”.

“Sim, Muito! Até pesquisei no livro, coloquei citação, utilizei jurisprudência”.

Analisar o conteúdo das respostas referentes à percepção do aprendizado dos alunos é de extrema importância para esta pesquisa, uma vez que é possível afirmar por meio de suas próprias

declarações e não somente com a análise da avaliação da tarefa, que foi possível efetivamente aprender sobre o tema proposto. Ademais, destaca-se que não foi uma simples “decoreba” ou depósito de conteúdo, desenvolvendo uma postura de mais autonomia no processo de ensino e dialogando com o que observa José Garcez Ghirardi:

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro (GHIRARDI, 2015, p. 47).

Os próprios alunos, conduzidos pelo processo da metodologia, puderam encontrar as melhores respostas e construir juntos o conhecimento aplicando-o no caso apresentado. Ainda sobre a experiência dos alunos na atividade, outros fatores foram colocados para avaliação e podem ser vislumbrados no quadro abaixo:

**Tabela 12- Possibilidades trazidas pela atividade**

	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Excelente	Total	Média ponderada
Conhecer mais sobre obrigações positivas de fazer	0,00% 0	0,00% 0	5,13% 2	20,51% 8	74,36% 29	39	4,69
Aprender a pesquisar com fontes diferentes (jurisprudências, documentos etc)	0,00% 0	2,56% 1	10,26% 4	15,38% 6	71,79% 28	39	4,56
Despertar o interesse em buscar novas informações sobre procedimento arbitral	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	28,21% 11	71,79% 28	39	4,72
Reconhecer a importância da função resolutiva do Direito, aplicando-o em um caso simulado	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	7,69% 3	92,31% 36	39	4,92
Aprender a trabalhar em equipe	2,56% 1	5,13% 2	7,69% 3	25,64% 10	58,97% 23	39	4,33

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se pelos dados acima, que os alunos, em grande parte, avaliaram como excelente a experiência da *WebQuest*. O único índice de menor impacto é o que diz respeito ao trabalho em equipe (58,97% para excelente). A proposta de atividade em equipe não pôde ser realizada com todos os alunos. De toda a turma, 2 alunos não entregaram a atividade e 6 acadêmicos pediram para realizar a atividade de forma individual, sendo que suas respostas foram excluídas dos dados para não comprometer a análise, uma vez que o objetivo da metodologia *WebQuest* é a atividade compartilhada.

Algumas perguntas sobre a realização da atividade em duplas ou trios também foram feitas aos alunos, a fim de compreender sua percepção no desenvolvimento da atividade dentro de seu grupo. As tabelas abaixo demonstram as respostas para as questões “Sobre o trabalho em dupla/trio na *WebQuest*” e “Sobre a aprendizagem em dupla/trio na *WebQuest*”:

**Tabela 13–Percepção sobre trabalho em equipe**

Opções de resposta	Respostas	
Foi melhor trabalhar em dupla do que individualmente	53,85%	21
Não fez diferença trabalhar em dupla ou individualmente	23,08%	9
Foi mais difícil trabalhar em dupla do que individualmente	23,08%	9
<b>Total</b>		<b>39</b>

Fontes: dados pesquisa.

**Tabela 14 – Facilidades geradas pela atividade em grupo**

Opções de resposta	Respostas	
Facilitou a aprendizagem	73,68%	28
Não facilitou nem dificultou a aprendizagem	23,68%	9
Dificultou a aprendizagem	2,63%	1
<b>Total</b>		<b>38</b>

Fonte: dados pesquisa.

Percebe-se pelos dados acima, que a atividade em duplas ou trios foi entendida de forma positiva pela maioria dos alunos, uma vez que 53,85% considerou que é melhor trabalhar em grupos do que de forma individual; além disso, 73,68% dos alunos revelam que a aprendizagem se tornou mais fácil em virtude do trabalho desenvolvido coletivamente. Outras respostas indicam uma disposição dos alunos em compreenderem as ideias e fundamentos do outro colega, respeitando os posicionamentos de cada um. Nesse viés de conhecimento partilhado e em conjunto, a metodologia *WebQuest* encontra um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse sentido, afirmam Bottentuit Junior e Coutinho (2011, p. 6) que “o trabalho colaborativo é um dos princípios da *WebQuest*, pois pretende modificar o uso individualista do computador para um formato mais participativo, onde todos colaboram para resolver o problema de cada tarefa”.

Unindo os aspectos analisados em cada uma das tarefas apresentadas, com a avaliação das atividades entregues pelos alunos, bem como com a percepção pessoal deles por meio dos dados

identificados nas respostas apresentadas neste último item, pode-se afirmar não só a partir da visão da avaliação da professora/pesquisadora, mas também com a ratificação das manifestações realizadas pelos alunos, que a metodologia *WebQuest* aplicada para a turma proporcionou aprendizagem, desenvolvimento de habilidades por meio da experiência de uma nova alternativa para se aprender o Direito de forma colaborativa, significativa, dinâmica e criativa.

Alguns pontos relevantes sobre a percepção dos acadêmicos foram apresentados. Na sequência, alguns fatores de percepção por parte da experiência vivenciada pela pesquisadora também serão destacados para complementar aspectos relevantes da pesquisa.

### 3.3.2 *Percepções da pesquisadora*

Durante o desenvolvimento da pesquisa, com a aplicação da metodologia *WebQuest* para alunos do curso de Direito, vários fatores conhecidos e desconhecidos, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem na área jurídica, acabaram destacando-se e ganhando importância efetiva, de forma que não poderiam estar ausentes neste último item, uma vez que observada a realidade na qual os alunos estão inseridos faz-se mister revelar algumas experiências.

A observação, portanto, exige atenção, despojamento de possíveis concepções prévias e cautela, para uma melhor descrição das ações presenciadas no campo de trabalho.

A *WebQuest*, como já observado, é uma metodologia que pressupõe uma atividade preparada, construída e acompanhada pelo professor. Nessa perspectiva, o caso aplicado para esta pesquisa foi cuidadosamente edificado pela pesquisadora; contudo, um instrumento seria indispensável para que os alunos realizassem a atividade: um computador com acesso à internet.

Ao verificar a possibilidade de internet WI-FI (rede sem fio) para uso na instituição escolhida para aplicação da pesquisa, percebeu-se que não seria possível utilizar vários *notebooks*, *tablets* ou *smarthphones* em um mesmo local, pois o sinal da rede não suportaria, afinal, tratava-se de uma IES com mais de três mil alunos, dentre esses, aproximadamente dois mil, vez ou outra buscavam acessos nas redes sem fio espalhadas pelos diversos lugares, tais como cantinas, restaurante, corredores etc. Com tanta disputa para acesso às redes, seria impossível solicitar aos alunos aparelhos móveis na sala de aula, logo, optou-se pelo uso dos laboratórios.

Para uso dos laboratórios exclusivos para aulas (alguns permanecem abertos aos alunos para pesquisas e consultas) seria necessário um agendamento prévio; ocorre que a pesquisadora, ao verificar o agendamento foi informada de que os cursos de comunicação social, engenharias,

administração e a disciplina específica de tecnologia de informação possuíam preferência e que o curso de Direito poderia utilizar os computadores caso sobrassem vagas e horários. Ao questionar o porquê da exclusão do Direito ouviu-se a seguinte resposta: “- O curso de Direito não precisa de laboratório, precisa apenas da biblioteca”. Mesmo ouvindo a referida resposta, foi possível encontrar na agenda um espaço de quatro aulas para que os alunos realizassem as atividades utilizando o laboratório.

Chegados os dias para a realização da atividade, era possível perceber que entre os alunos alguns se mostravam ansiosos para realizarem o trabalho e outros, receosos. Dois alunos revelaram pessoalmente para a professora que não sabiam pesquisar na internet, e que não tinham intimidade com *sites* e outros mecanismos de informática. Estes alunos realizaram a atividade com a ajuda de colegas, que os incluíram em trios.

Alguns alunos reclamaram da realização da atividade, revelando certa desídia no desempenho da tarefa para ler as pistas ou pesquisar jurisprudências, por exemplo. Nesse sentido, destaca Hugo Martins (2007, p. 43) que “os alunos precisam de tempo para se adaptarem a uma nova metodologia. Libertar-se da dependência do professor, que tudo esclarece prontamente, e ter que reflectir, seleccionar, comparar e sintetizar torna-se penoso”.

Outros alunos questionaram por não terem aula (expositiva) nos dias da atividade, de forma que a tarefa da *WebQuest* fosse um trabalho para ser desenvolvido em casa e não no horário de aula. Comentários extraídos das respostas do questionário de percepção da atividade revelam o posicionamento de alguns alunos:

“Achei incrível a iniciativa, porém deveria ser dado como trabalho extra-sala”.  
 “Em sala é mais prático, as atividades da *Webquest* deviam ser em casa, pois existe mais tempo, privacidade e concentração”.  
 “Creio que a *WebQuest* deve ser utilizada como atividade para se resolver em casa, com futura discussão em sala de aula. Penso que junto da *Web*, poderia trazer algumas leituras obrigatórias que ajudem a resolver a questão proposta”.

Conforme já observado no capítulo anterior, a valorização da aula expositiva ainda é muito presente no meio jurídico. O tradicionalismo ainda presente nas aulas se revela na postura de professores, bem como na ligação da profissão do jurista com as habilidades de oratória e comunicação verbal em um contexto geral, além da presença de um currículo inflexível, bem como outros fatores históricos e ligados ao poder, conforme já observado no capítulo inicial desta pesquisa.

Carreiras jurídicas como da magistratura, promotoria e advocacia podem despertar no imaginário social uma ligação do exercício do poder pela palavra, principalmente ligada à persuasão e convencimento de outras pessoas e isso, conseqüentemente, se revela em sala de aula, bem como na expectativa de alguns alunos.

Outro fator verificado pela pesquisadora diz respeito à questão do tempo para a realização da atividade. Cada grupo tem suas características próprias e uns foram mais organizados, trabalharam melhor em equipe e foram mais concentrados. Outros perdiam o foco com facilidade e quando percebiam já estavam falando de qualquer outro assunto entre si, menos sobre a atividade. Para estes últimos a atenção e acompanhamento da pesquisadora foram mais necessários. Apenas 10 grupos conseguiram entregar a tarefa ao final da última aula dedicada para a realização da atividade; os outros 8 entregaram a tarefa no dia da aula utilizada para discussão do tema.

Para finalizar a atividade *WebQuest*, foi organizada uma aula para que os alunos pudessem trocar experiências sobre o tema. Além da demonstração de seus pontos de vista, eles revelaram que jamais pensaram o quanto seria difícil decidir e construir uma opinião sobre um conflito, condenando ou absolvendo alguém. Outros alunos expressaram que o litígio só havia acontecido porque o contrato entre as partes teria sido mal elaborado e que, se houvesse uma consultoria jurídica preventiva, talvez o conflito não tivesse se instalado. Um fator apontado pelos alunos foi a dificuldade em convergir os posicionamentos para proferir uma decisão, vez que dentro dos trios ou duplas existiam posições contrárias e entendimentos diferentes acerca do assunto.

Conforme já demonstrado, os posicionamentos negativos com relação à atividade são muito tímidos. Alunos descomprometidos, desmotivados ou que, simplesmente foram indiferentes com relação à atividade representam um número pouco expressivo se comparados aos altos índices de acadêmicos comprometidos, dedicados e interessados em aprender de uma forma dinâmica novos temas sobre o Direito. As respostas da percepção dos alunos demonstram que a prática de atividades que promovam uma aprendizagem integradora, significativa e que possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno pode e deve ser realizadas cada vez mais pelos docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisar temáticas que envolvam o ensino jurídico no Brasil demanda uma análise que não toca apenas o Direito, até porque o próprio Direito é uma área de estudo muito complexa, uma vez que envolve as relações sociais. Não é surpresa para um aluno na área jurídica ouvir nos primeiros dias de aula que irá estudar um conjunto de normas, regras e princípios jurídicos que disciplinam a vida em sociedade.

Se o Direito estuda e disciplina as relações sociais não há como aprendê-lo ou ensiná-lo excluindo-se o contexto atual da sociedade: um cenário complexo, dinâmico e imprevisível permeado pelo uso e influência das tecnologias de informação e comunicação que, por meio da rede fazem com que as transformações se mostrem cada vez mais rápidas e intensas. Diante desse cenário, a área jurídica passou a demandar profissionais autônomos, flexíveis, práticos e com capacidade de relacionar-se de forma interdependente nos mais diversos ambientes em que possa atuar.

Nesse sentido, o problema que escolhemos nesta pesquisa foi verificar como as tecnologias educacionais, especificamente a metodologia *WebQuest*, contribui no processo de aprendizagem dos alunos que buscam uma formação na área do Direito.

Recorremos a uma problematização sobre o curso de Direito no Brasil, realizando alguns apontamentos históricos, apresentando dados curriculares, dados estatísticos sobre ofertas de vagas e coleta de informações para a análise do perfil dos estudantes de Direito, verificando as suas percepções sobre escolha do curso e suas intenções profissionais enquanto bacharéis na área escolhida.

A análise dos dados e toda a discussão proposta foi importante para demonstrar que o curso de Direito, apesar de ser muito numeroso no Brasil, mantém um padrão tradicional, seja pela análise curricular, seja pelos costumes de atuação de grande parte dos professores em sala de aula, conforme apontados pelos alunos nos questionários aplicados, e até mesmo pela compreensão valorativa que os próprios estudantes oferecem ao método: professor/transmissor e aluno/ouvinte.

Se estudar o Direito é estar atento às relações sociais, não é possível conceber que o ensino jurídico precipuamente realizado pelo ditado de conceitos, pela leitura magisterial de um código comentado dispositivo por dispositivo, realizada por um professor que possui uma plateia diária de ouvintes mais ou menos atentos, seja continuamente reproduzido no ambiente acadêmico.

Nessa direção, a pesquisa, ao abordar o uso das TIC no ensino superior, apresentou dados relevantes sobre sua aplicação especificamente no Direito, uma área de atividade profissional que

está totalmente ligada às tecnologias, mas que, no que tange à sua aplicação para o ensino jurídico, pouco se destaca.

Percebeu-se que os alunos, em sua maioria “nativos digitais”, ao responderam o questionário sobre o uso da internet e sua aplicação na atuação profissional, reconhecem a necessidade e aplicabilidade, no entanto, apontam que práticas de ensino que envolvam as TIC são raramente realizadas em sala de aula. Os dados reforçam o fato da baixa produção de pesquisas no Brasil que apresentem propostas de ensino jurídico que utilizem as TIC como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Muito se fala sobre a crise no ensino jurídico, apontado como simplista, previsível e estável há décadas; no entanto, pouco se vislumbra em mudanças efetivas por meio de ações que apresentem alternativas inovadoras com o auxílio da tecnologia *web*, por exemplo. Um cenário como esse não é adequado para o profissional da área jurídica que atualmente precisa lidar com a tecnologia processual, regulamentos da área cibernética, novas legislações, negócios e atos jurídicos que se atualizam no ambiente tecnológico e em rede todos os dias.

Diante da necessidade da formação de um novo perfil profissional para a atuação jurídica, a aplicação da metodologia *WebQuest* para o ensino de Direito se mostrou primeiramente, uma alternativa inovadora. Conforme observado, um número bem reduzido de pesquisas brasileiras sobre ensino jurídico apresenta propostas que envolvam o uso de TIC em sala de aula, tampouco que envolvam a tecnologia *web*.

Em um segundo momento, percebe-se que os alunos, conectados em rede diariamente e em convívio constante com a tecnologia, não tiveram dificuldades de aspecto tecnológico para realizar a atividade proposta. Tal fator é relevante, quando se verifica que um ensino tradicional na base de reprodução de conceitos, uso de manuais impressos, quadro negro e giz não está mais adequado ao perfil da grande maioria de estudantes que ingressa no ensino superior.

A aplicação da metodologia *WebQuest* para o ensino jurídico se mostrou muito adequada, pois permitiu que os alunos pudessem pesquisar, refletir sobre as pistas, discutir em grupo, aplicando as regras jurídicas e as condições de um negócio jurídico como na vida real, para que finalizassem com a tarefa de oferecer uma sentença, ou seja, exercer a jurisdição, “dizendo”, com base em suas convicções, o direito para as partes.

Nessa direção, a *WebQuest* contribui como mediadora no processo de autonomia em relação à construção do conhecimento, mostrando por meio da avaliação das atividades desenvolvidas, que a metodologia leva a várias possibilidades diferentes de compreensão e de abordagem por parte

dos alunos em relação ao tema proposto, o que nos remete ao seu potencial quanto à promoção da aprendizagem significativa.

Com base nessas observações das tarefas realizadas, além dos dados coletados nas respostas sobre percepção da atividade, pudemos verificar que a maior parte dos alunos apresentaram maior interesse pelo uso dos recursos tecnológicos para aprendizagem e atingiram ótimos resultados na tarefa solicitada, o que reforça a potencialidade da *WebQuest* enquanto metodologia que intermedia esse processo de contato dos acadêmicos com as tecnologias em rede.

Outro fator relevante é que a atividade desenvolvida proporcionou aos alunos interagirem com contratos de prestação de serviços, depoimentos de testemunhas e análises de dados técnicos das instruções periciais. Muitos deles jamais haviam tido contato com documentos desse nível. Toda a metodologia foi recebida como novidade, inclusive o fato de conhecer como ocorre um procedimento arbitral e quais são os limites e fatores de responsabilidade da decisão de um árbitro, por exemplo.

A *WebQuest* se mostrou muito efetiva para a apresentação dos atos jurídicos do processo, os quais eram essenciais para que os alunos pudessem formar sua convicção sobre o caso, percebendo que uma decisão deve ser bem fundamentada e clara quando se vai “dizer o direito” para as partes de um processo. Nesse sentido, a atividade proporcionou que os alunos pudessem refletir mais sobre a aplicação do Direito na vida das pessoas e o impacto que uma decisão pode causar, desenvolvendo nos alunos um senso de grande responsabilidade intrínseca ao profissional da área jurídica.

Percebeu-se que alguns grupos não leram atentamente todas as pistas e não as utilizaram para formar sua convicção na tarefa desenvolvida. A pista de busca por jurisprudência apresentou a menor utilização, uma vez que poucos alunos, mesmo incentivados pela pesquisadora, se dedicavam na tarefa de encontrar termos mais adequados para procurar decisões proferidas nos tribunais regionais ou superiores. Na atuação prática, a pesquisa de jurisprudência é uma das grandes dificuldades de diversos profissionais, que poucas vezes durante a graduação, são estimulados a aprender a encontrar as decisões utilizando os termos corretos que mostrem decisões em casos análogos.

Outro aspecto apontado por alguns alunos e verificado pela pesquisadora foi com relação ao tempo. Ao trabalhar com textos mais extensos é indicada a aplicação de *WebQuest* longa. Maior disponibilidade de tempo é fator importante, considerando que a assimilação em relação ao

conteúdo deve respeitar o tempo de reação de cada aluno, pois alguns interpretam mais rapidamente do que outros, o que pode afetar os resultados, tendo em vista que há um tempo preestabelecido para aplicação.

A realização da tarefa proposta em grupos pelos alunos propiciou o desenvolvimento de interdependência, estabelecendo entre seus pares a cooperação e a colaboração, propiciando compreensões relevantes a serem desenvolvidas pelo futuro bacharel em Direito que deve atuar de forma sistêmica na aplicação das normas jurídicas, promovendo integração e interação, sendo sensível a informações relevantes dentro da análise de um litígio ou até mesmo na prevenção deste.

O ensino jurídico precisa estar atento aos novos acadêmicos que chegam no ensino superior com perfil cada vez mais tecnológico, podendo apresentar resultados qualitativos ainda mais sensíveis e profundos em seu processo formativo, sendo esse, um público potencial para a aplicação da *WebQuest*.

Por fim, é preciso repensar a formação jurídica urgentemente, para que ela não seja um lugar de produção de cegueira normativa. Estudar e aplicar alternativas para a efetivação de um novo paradigma de ensino que desenvolva profissionais mais críticos, reflexivos e atentos às demandas sociais é primordial para que o Direito possa cumprir suas funções buscando sempre a defesa e a efetivação da Justiça.

## REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; BARBOSA, Lisbete Madsen. **WebQuest**: um desafio para o professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Prouni e o ensino superior lucrativo em São Paulo**: uma análise sociológica. São Paulo: Musa, 2014.

BASTOS, Frederico Silva e ZUGMAN, Daniel Leib. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil. In: **Ensino do Direito em debate**. São Paulo: Direito GV, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALEXANDRE, D.S.; COUTINHO, Clara Pereira. WEBQUEST no ensino superior: uma estratégia educativa para explorar as páginas e os recursos da web. **Revista Científica de Educação a distância**, Santos: Universidade Metropolitana de Santos, v.2, n. 4. jul 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. **Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p.16-32, dez. 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. **Ciências e Cognição**. V.7, p.73-82, abri. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 9, de 29 de janeiro de 2009. **Resolução**. Brasília.

BRASIL. Luiza Yoko Taneguti. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação**. Brasília: Mec, 2012. Disponível em: <file:///D:/bkp2/usuario/Downloads/produto\_2\_oferta\_demanda\_educ\_superior.pdf (1).pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de janeiro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Crêadous Cursos de scienciasJuridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda**. Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto-lei nº 2226 de 1896. **Approva os estatutos das Faculdades de Direito da Republica**. Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 8906, de 04 de julho de 1994. **Dispõe sobre o estatuto da advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. Brasília.

BRASIL, Ordem dos Advogados do. **OAB Recomenda**. 4. ed. Brasília: OAB - Conselho Federal, 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Acórdão Inteiro Teor nº RE 603.583/RS. Brasília, 26 de janeiro de 2011. **Recurso Extraordinário**.

BRAGA, Sergio Pereira; BEZERRA, Eudes Vitor. A aplicabilidade da cibernética no processo avaliativo do ensino jurídico: rompendo o tradicionalismo e utilizando o “byod” numa “ies” de São Paulo. **ANAIS DO XXV CONGRESSO CONPEDI** – Curitiba, p. 119-135. Curitiba, 2016. Disponível em: <[www.conpedi.org/publicacoes](http://www.conpedi.org/publicacoes)>. Acesso em 01 de maio de 2017.

BRITO, Renan Moreira de Norões. A valorização excessiva da aula expositiva em detrimento de outras atividades acadêmicas no direito. **ANAIS DO XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI** – UFS, p. 165-182. Aracaju, 2015. Disponível em <[www.conpedi.org/publicacoes](http://www.conpedi.org/publicacoes)>. Acesso em 01 de maio de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONGRESSO JURÍDICO BRASILEIRO, 1., 1908, Rio de Janeiro. Relatório geral dos trabalhos... BDJur, Brasília, DF, 2 abr. 2009. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/20462>>. Acesso em: dez. 2015.

DATA BRASIL - ENSINO E PESQUISA. **O Ensino e a Profissão Jurídica no Brasil: uma visão quantitativa**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2005.

DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. *The Distance Educator*, v.1, n 2, 1995. Tradução por: BARATO, Jarbas. **Webquest: Uma técnica de aprendizado na rede de internet**. v.1, n 2, 2006.

DODGE, Bernie 2010. **Entrevista divulgada pela TV SESC**, através do canal Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IPgdXij68sc&t=2s> Acesso em: outubro 2016

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. In OAB, Conselho Federal. **O futuro da universidade e os cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília – DF, 2006. p. 65-86.

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico: para (que)m?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 35-46.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org). **Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 71-93.

GAGLIANO, Pablo Stolze. **Novo Curso de Direito Civil: obrigações**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIOVANNI, Adaiane. **As tecnologias no ambiente escolar: estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio com a metodologia WebQuest**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em sociedade e desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org). **Ensino do Direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

GOMES, Luiz Flavio. **A crise (tríplice) do ensino jurídico**. 2008. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf>>. Acesso em 20 de jan. de 2017.

HAESBERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgrafia** – Ano IX – nº 17 – 2004, p. 19-46.

HAHN, Fábio André. A tecnologia educacional no ensino de história: uma proposta a partir da metodologia WebQuest. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton. [org] **Tecendo Amanhãs: o Ensino de História na Atualidade**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Sobre Ontens, 2015. p. 81-92.

HERNANDEZ, Maria Del Pilar. Tareas significativas y recursos em internet. WebQuest. **Revista de Didática ELE**. V.6, p.2-25, 2008.

HORITA, Fernando Henrique da Silva; DIAS, Horton Maldonado. Corrigindo o acadêmico do aprendizado utilitário nos cursos de Direito. **ANAIS DO XXV CONPEDI**. Curitiba, p. 86-100. Curitiba, 2016. Disponível em <[www.conpedi.org/publicacoes](http://www.conpedi.org/publicacoes)>. Acesso em 01 de maio de 2017.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd\\_2010\\_trabalho\\_rendimento\\_amostra.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_do\\_micilios.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_do_micilios.pdf)> Acesso em: nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf)> Acesso em: nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd\\_2010\\_familias\\_domicilios\\_amostra.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf)> Acesso em: nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd\\_2010\\_resultados\\_gerais\\_amostra.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd_2010_resultados_gerais_amostra.pdf)> Acesso em: nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/rendimentos\\_preliminares/rendimentos\\_preliminares\\_tab\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/rendimentos_preliminares/rendimentos_preliminares_tab_pdf.shtm)> Acesso em: nov. 2015.

IBGE. Censo Demográfico populacional. **Dados da amostra**. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>> Acesso em: nov 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel para uso pessoal - 2013**. Rio de Janeiro: Coordenação de trabalho e rendimento, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93373.pdf>> Acesso em: mar. 2015.

IUCOHAMA, Celso Iroschi. **O Ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático: interrelações entre aprendizagem e ação docente**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**. Curitiba: Champagnat, 2005.

KENSKI, Vani Maria. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino aprendizagem na universidade. In UNESCO/ CNE / MEC (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020**. Brasília: Unesco Cne, 2012. p. 111-126.

LAB SSJ. **Pocket 4**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://afferolab.com.br/blog/wp-content/uploads/2016/02/Pocket-Learning-4-Gera%C3%A7%C3%A3o-Y.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

LANZA NETO, Henrique. Ensino jurídico no contexto da sociedade da informação: método de ensino e processos avaliativos. **ANAIS XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI – UFS**, p. 273-294. Aracaju, 2015. Disponível em <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes>> Acesso em 01 de maio de 2017.

LEAL, Bruno. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. In: BUENO, André. **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. União da Vitória: Laphis/sobre Ontens, 2016. p. 36-45.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Antonio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Hugo Manuel Oliveira. **A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano**. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Minho, Braga, Portugal.

MELO, Marco Antonio Machado Ferreira de. A tecnologia, direito e solidariedade. In: ROVER, Aires José (Org.). **Direito, sociedade e informática: limites e perspectivas da vida digital**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 21-34.

MERCADO, Luis Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação**. Campinas. v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Carla Luisa Santos. **A WebQuest na aprendizagem da história e da geografia**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia), Universidade do Minho, Portugal.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação - Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

MOURA, Rui Manoel. A internet na educação: um contributo para a aprendizagem autodirigida. **Inovação**. 1998. n 11. p. 129-177.

NUNES, Edson. **Desafio Estratégico da Política Pública: o ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: 2007. (Observatório Universitário. Documento de Trabalho nº 70).

NETTO, Alvim Antonio de Oliveira. **Novas tecnologias e universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL CONSELHO FEDERAL (Ed.). **OAB Ensino jurídico: o futuro da universidade e os cursos de direito**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias de informação e comunicação. In SANCHO, Juana Maria et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 63-83.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro: da colônia à república**. Campinas: Bookseller, 1997.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **Onthehorizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito - situação atual**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

ROVER, Aires José (Org.). **Direito, sociedade e informática: limites e perspectivas da vida digital**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

ROCHA, Luis Roberto. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2007.

SANCHO, Juana Maria. Das tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In SANCHO, Juana Maria et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

SANTINELLO, Jamile. **Ensino superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs): formação docente universitária em construção**. Curitiba: InterSaberes, 2015

SANTOS, Camila Gonçalves dos. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia WebQuest. **Revista Contextos Linguísticos** v. 7, p. 62-78, 2013.

SANTOS, Raquel La Corte dos. O uso da tecnologia/metodologia WebQuest em práticas pedagógicas no contexto de uma Licenciatura em Letras/Espanhol. **Caracol**, v 13, p.57-77, jan/jun 2017.

SOUZA, Ana Paula Marques de; PINHEIRO, Flavia Maria Leite. A utilização da tecnologia no processo de ensino aprendizagem no curso de direito. **ANAIS DO XXIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI - UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA**, p.213-228. Belo Horizonte, 2015. Disponível em [www.conpedi.org/publicacoes](http://www.conpedi.org/publicacoes). Acesso em 01 de maio de 2017.

VALLADÃO, Haroldo. **História do Direito especialmente do Direito brasileiro**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/ Nied, 1999.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. 2008. Disponível em <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf)>

VEIGA, Luiz Adolfo Olsen. O ensino do Direito e a informática. In: ROVER, Aires José (Org.). **Direito, sociedade e informática: limites e perspectivas da vida digital**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 17-19.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p.17-59.

XANTHOPOYLOS, Stavros Panagiotis. A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década. In UNESCO/ CNE / MEC (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020**. Brasília: Unesco Cne, 2012. p. 96-126.

*Sites:*

[www.e-mec.gov.br](http://www.e-mec.gov.br)

[www.portal.inep.gov.br/superior-sinaes](http://www.portal.inep.gov.br/superior-sinaes)

[www.direitoemrede.com](http://www.direitoemrede.com)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### CONSTRUÇÃO DO CASO PARA APLICAÇÃO POR MEIO DA WEBQUEST

#### **Caso: A obrigação positiva de fazer nos contratos empresariais**

*O caso que você irá conhecer envolve uma obrigação de fazer estabelecida por contrato entre duas empresas. Alguns problemas levaram as partes a um litígio, que deverá ser resolvido por meio de um procedimento arbitral. Na sequência, você poderá verificar informações iniciais sobre as negociações entre as partes.*

#### **ABERTURA**

Insatisfeita com os serviços prestados por Engeforte Ltda, a empresa Concreta Ind S.A procura o Centro de Mediação e Arbitragem Empresarial, informando os fatos e trazendo documentos contratuais importantes, a fim de prosseguir com um procedimento arbitral para solucionar o presente conflito. A referida insatisfação está registrada no termo inicial de abertura de procedimento arbitral:

**TERMO INICIAL DOS FATOS E DOS PEDIDOS DO SOLICITANTE DA ARBITRAGEM****SOLICITANTE: CONCRETA IND S.A**

Relata a empresa Concreta Ind S.A, que formalizou um contrato de engenharia industrial com a empresa Engeforte Ltda. Como objeto do contrato, conforme cláusula primeira, a empresa Engeforte Ltda comprometeu-se a verificar toda a estrutura de tubulação de captação de dióxido de carbono da empresa Concreta Ind S.A, que utiliza para carregar cilindros de gases para chopeiras, tornearias, e outras áreas do comércio e da indústria.

Informa inicialmente, que com a consultoria técnica realizada pela empresa Engeforte Ltda, ficou demonstrado que, com uma economia de 3 horas diárias, a solicitante extrairia a mesma quantidade de gás diariamente, já que geralmente gastavam 8 horas por dia e com as reformas apresentadas no projeto, reduziriam para 5 horas diárias de funcionamento das máquinas, gerando uma economia efetiva com os prejuízos financeiros decorrentes do consumo de energia elétrica.

No contrato firmado, a empresa Engeforte Ltda comprometeu-se em realizar o serviço no prazo de 40 dias. Na realização dos serviços, estavam inclusas as substituições de peças da tubulação e outras no motor de envaze, bem como no motor de extração, conforme o projeto anexado ao contrato, totalizando um valor de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais).

Findo o prazo para a entrega da revitalização, a empresa Engeforte Ltda cumpriu o termo proposto e a solicitante pagou duas parcelas de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) cada, restando outras duas no mesmo valor, com vencimento em 30 de agosto de 2015 e 30 de setembro de 2015.

Ocorre que, as duas últimas parcelas não foram pagas pela empresa solicitante, sob a alegação de que os serviços executados pela Engeforte Ltda, não foram condizentes com as promessas na contratação, pois a economia de horas em que a máquina permanece ligada não chegou no prometido, que seria de 3 horas diárias, mas permanece com economia de tempo entre uma e duas horas diárias, ou seja, bem abaixo do contratado de 3 horas.

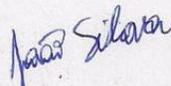
Diante de tal insatisfação requer-se:

- a) Que a empresa Engeforte Ltda seja notificada dos fatos e do presente termo de solicitação de procedimento arbitral, para que, querendo, proceda à sua defesa;
- b) A realização de perícia técnica para provar o alegado;
- c) A condenação pela multa contratual prevista, em virtude de inadimplência da empresa B e, a consequente averiguação das perdas e danos suportadas pela empresa A;
- d) A condenação em juros e custas do presente processo;
- e) A realização de provas para o justo deslinde do feito;
- f) O recebimento dos fatos e o prosseguimento da arbitragem.

Nestes Termos, pede deferimento.

Guarapuava, 25 de novembro de 2015.

João da Silva



Administrador da solicitante Concreta S.A

**Contrato em anexo:****CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS**

Contrato de Prestação de Serviços entre **CONCRETA IND S.A.**, neste ato denominada **CONTRATANTE** pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob nº 19.000.390/0001-70, com sede à rua Das Rosas, nº 10, Distrito Industrial, em Guarapuava – PR, representada por seu administrador João da Silva e a empresa **ENGEFORTE LTDA**, neste ato denominada **CONTRATADA**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob nº 35.908.888/0001-80, com sede à rua Das Hortências, nº 1, distrito Industrial de Guarapuava – PR, neste ato representada por sua sócia Maria dos Santos, para os fins que se especifica, resolvem celebrar o presente Contrato de Prestação de Serviços, mediante as seguintes cláusulas e condições.

**DO OBJETO:**

**CLÁUSULA PRIMEIRA** – O presente contrato tem por objeto a prestação de serviços técnicos especializados para reforma de tubulação e motores para captação de dióxido de carbono junto a empresa **CONTRATANTE**.

**PARÁGRAFO ÚNICO:**

A realização dos serviços ocorrerão conforme dados técnicos inseridos no documento em anexo, denominado de projeto de reformulação de extração de CO<sub>2</sub>.

**DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES:**

**CLÁUSULA SEGUNDA** – As partes se obrigam a cumprir fielmente o presente contrato nos termos a seguir:

**§ 1º** - Constituem obrigações do **CONTRATADO**:

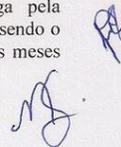
- a) Cumprir o presente contrato prestando os serviços descritos no projeto de reformulação de extração de CO<sub>2</sub>.
- b) Realizar os serviços na sede da **CONTRATANTE**, com mão de obra própria e especializada, afastando qualquer obrigação decorrente de créditos trabalhistas para a **CONTRATANTE**.

**§ 2º** Constituem obrigações da **CONTRATANTE**:

- a) Colocar à disposição do **CONTRATADO** todas as informações necessárias para realizar seu trabalho.

**DO PREÇO E CONDIÇÕES DE PAGAMENTO:**

**CLÁUSULA TERCEIRA** – Fica estipulado o valor de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais), a título de remuneração à **CONTRATADA**, devendo esta ser paga pela **CONTRATANTE** em quatro parcelas de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) cada, sendo o primeiro vencimento no dia 30 de junho de 2015 e as demais no mesmo dia dos meses subsequentes, sendo a última parcela vencida no dia 30 de setembro de 2015.



**PARÁGRAFO ÚNICO:**

Em caso de inadimplemento de qualquer das partes, fica estipulada uma multa equivalente a 40% do valor do presente contrato, sem prejuízo de cobrança de outros valores decorrentes de perdas e danos, juros moratórios e honorários advocatícios.

**DO PRAZO:**

**CLÁUSULA QUARTA** – O prazo de vigência do presente contrato é de 4 (quatro) meses, iniciando no ato da assinatura deste, podendo ser prorrogado por maior ou menor prazo, se as partes assim concordarem.

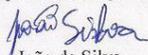
**PARÁGRAFO ÚNICO:**

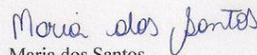
A CONTRATADA compromete-se a concluir as obras de revitalização no prazo de 40 dias, a contar da assinatura deste instrumento, sob pena de inadimplemento, nos termos da cláusula terceira, parágrafo único deste instrumento.

**DA SOLUÇÃO DE LITÍGIOS:**

**CLÁUSULA QUINTA** - As partes elegem o Centro de Mediação e Arbitragem, para dirimir quaisquer dúvidas ou conflitos decorrentes da aplicação do presente contrato.

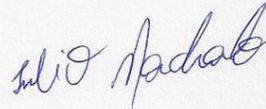
Guarapuava, 30 de junho de 2015.

  
João da Silva  
Contratante

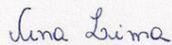
  
Maria dos Santos  
Contratado

Testemunhas:

Julio Machado



Ana Lima



**Projeto para reformulação de extração de CO<sub>2</sub> – anexo contratual**

**Elaboração:** ENGEFORTE LTDA.

Conforme disposição contratual já firmada pelas partes em 30 de junho de 2015, apresenta-se o plano para reformulação de tubulação para extração de dióxido de Carbono na sede da empresa CONCRETA IND S.A, à rua Das Rosas, nº 10, Distrito Industrial, em Guarapuava – PR.

**Das peças que serão substituídas:**

Quantidade	Peça	Justificativa para substituição	Valor unitário
5	Tubo galvanizado para subsolo 15mm/ 35 mm/ 3'. Medida inteira: 5 metros	Existem corrosões em 5 tubos, gerando uma diminuição da captação do CO <sub>2</sub> e levando impurezas para o interior do extrator.	R\$ 10.000,00
1	Sifão RWS 2253 - Stalfer	Substituição necessária, pois provoca maior abertura na entrada/ captação de gás externo.	R\$ 10.000,00
1	Velociter WS KH p13	Substituição necessária para oferecer maior potência ao motor, quando ocorre a sucção final.	R\$ 40.000,00

**Da prestação de serviços necessária:**

Para a realização da substituição dos itens, bem como a limpeza de outras peças e demais galerias, o valor dos serviços ficam em R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

**Prazo para realização dos serviços:** 40 (quarenta) dias.

**Melhorias previstas:**

Diminuição de carga horária diária de extração em aproximadamente três horas. Esses dados de economia se dão para uma extração diária de 2.000 m<sup>3</sup> (dois mil metros cúbicos) de gás.

**Valor total da obra de reformas:** R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais)

**Condições de pagamento:** à combinar contratualmente.

**Data:** 30 de junho de 2015.

**Assinatura do Responsável Técnico:** Sebastião Luz – Engenheiro Mecânico Responsável – CREA- PR 22

**Accite da contratante:**

*Maria dos Santos*

**TAREFA**

Em encontro inicial não foi possível obter um acordo entre as partes. Agora, você e seus amigos fazem parte do tribunal de árbitros que precisa proferir a sentença para as empresas Concreta S.A e Engeforte Ltda. Utilize sua criatividade e, principalmente, conhecimentos jurídicos para solucionar o caso. Fique atento às pistas e não esqueça que a leitura do compromisso arbitral é o mais importante antes de começar a sua tarefa. Você poderá utilizar todas as pistas que devem fundamentar a sua decisão, observando a característica do sigilo para proteger a identidade das partes e a solução que terá o caso. Lembre-se: Uma decisão arbitral que não esteja bem fundamentada pode ser anulada a pedido das partes. As partes confiaram em seus conhecimentos para resolver o litígio delas. Bons estudos! A sentença deverá conter todos os requisitos solicitados pela lei da Arbitragem.

## PISTA 1 – COMPROMISSO ARBITRAL

### CENTRO DE MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM EMPRESARIAL

#### COMPROMISSO ARBITRAL

Por este instrumento particular de compromisso arbitral, de um lado Empresa Concreta S.A e de outro lado empresa Engeforte Ltda, tem entre si justo e contratado o seguinte:

1. Os contratantes resolveram submeter o seguinte litígio: PEDIDO DE APLICAÇÃO DE PENALIDADE POR INADIMPLÊNCIA CONTRATUAL à arbitragem na forma da Lei n.º 9.307, de 1996, utilizando para tanto, a estrutura do Centro de mediação e Arbitragem Empresarial, pelo que firmam o presente compromisso arbitral que é a convenção através da qual as partes submetem um litígio à arbitragem de uma ou mais pessoas, conforme define o art. 9.º do citado dispositivo legal.
2. De comum acordo escolhem como árbitros os senhores: Vinicius de Moraes, Antônio Carlos Jobim e Nara Leão, profissionais de confiabilidade das partes.
3. Ajustam que a matéria objeto da arbitragem será pela verificação de inadimplência contratual de qualquer das partes, diante do contrato firmado em 30 de junho de 2015, para prestação de serviços de reforma de linha de extração de CO2 na sede da empresa Concreta S.A.
4. A sentença arbitral (art. 23 da Lei n.º 9.307 de 1996) será proferida em (data final para a entrega do trabalho). E terá como guia decisório: os termos do contrato; o projeto de estudos e reformas anexado ao contrato; o laudo do perito arbitral; as regras de Direito Civil brasileiro e jurisprudências aplicáveis ao caso.

Assim, por estarem justas e contratadas, firmam o presente compromisso, na presença de duas testemunhas a tudo presente, para que este surta seus efeitos legais e de direito.

Guarapuava, 27 de novembro de 2015

Representantes: Maria Santos e João da Silva

Testemunha: Vania Maria

Testemunha Carlos Camargo

Maria Santos João da Silva

Vania Maria  
Carlos Camargo

**PISTA 2 – RESPOSTA DA EMPRESA**

ILUSTRÍSSIMOS SENHORES ÁRBITROS DO CENTRO DE MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM EMPRESARIAL

ENGEFORTE LTDA, já qualificada inicialmente, vem respeitosamente à presença deste tribunal arbitral, apresentar sua **RESPOSTA**, diante do processo arbitral Nº00000/2015, deste Centro de Medição E Arbitragem, de acordo com o disposto na Lei. 9307/96, bem como o compromisso arbitral já assinado.

DOS FATOS E FUNDAMENTOS

Ocorre senhores, que o presente pedido inicialmente feito não condiz com a realidade dos fatos. Vejamos:

- a) A consultoria técnica e o projeto elaborado por nossa empresa, que está anexado nos autos, comprova o real comprometimento e demonstra o que efetivamente nos propusemos a realizar para a empresa Concreta S.A. No relatório, consta que a reformulação da tubulação e algumas substituições de peças, trariam para a empresa solicitante uma economia de trabalho de máquina diário entre duas horas e meia e três horas. Percebe-se tão somente que os valores são variáveis, em virtude de condições climáticas do ambiente externo, principalmente em dias onde a umidade do ar estiver abaixo de 40%, os valores médios poderão ser reduzidos. Logo, senhores árbitros, procurar-se-á comprovar que apenas o serviço de reformas e as peças substituídas não são suficientes para garantir uma diminuição do tempo de trabalho na máquina, mas também, condições climáticas como a umidade relativa do ar. Não há, no caso concreto, como assegurar que os resultados serão apurados pelo valor de diminuição máxima de 3 horas.
- b) No contrato firmado, nossa empresa comprometeu-se em realizar o serviço no prazo de 40 dias. O que efetivamente ocorreu com a finalização de todos os serviços pelos quais nos comprometemos na proposta anexada ao contrato. Conforme já mencionado inicialmente, o valor de todos os serviços foi fixado em R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais). Referido valor foi dividido em 4 parcelas de R\$ 50.000,00 cada. Da totalidade das parcelas, nossa empresa recebeu apenas as duas iniciais, pois, aquelas vencidas nos meses de agosto e setembro, *“sob a alegação de que os serviços executados pela Engeforte Ltda, não foram condizentes com as promessas na contratação, pois a economia de horas em que a máquina permanece ligada não chegou no prometido, que seria de 3 horas diárias, mas permanece com economia de tempo entre uma e duas horas diárias, ou seja, bem abaixo do contratado de 3 horas.”* Nota-se, ilustres árbitros, que a empresa Concreta S.A está de má-fé quando aponta tais indicadores de economia e, ainda, acha-se no direito de permanecer inadimplente com suas parcelas. Conforme já aduzido, a obrigação assumida por nossa empresa foi de oferecer uma diminuição de horas de trabalho aproximada e jamais fixa, logo, é óbvio que os valores de economia diária serão sempre variáveis e jamais fixos, conforme alegado pela empresa solicitante. Portanto, não há que se acolher uma justificativa para a inadimplência da empresa Concreta S.A no pagamento de suas parcelas.

Diante do exposto, requer-se:

- a) Que seja acolhida a presente defesa;
- b) Que sejam produzidas todas as provas necessárias para o deslinde do feito, principalmente as de cunho pericial;
- c) Que seja condenada a empresa Concreta S.A, ao pagamento de multa contratual já estipulada, bem como, aos juros moratórios e custas processuais.
- d) Que sejam considerados improcedentes os pedidos realizados pela empresa solicitante.

Nestes termos, espera deferimento.

Guarapuava, 30 de outubro de 2015.

Maria Santos - Sócia Proprietária da empresa Engeforte Ltda

Maria Santos

## PISTA 3 – LAUDO DO PERITO ARBITRAL

### LAUDO DO PERITO ARBITRAL

ILUSTRÍSSIMOS SENHORES ÁRBITROS DO CENTRO DE MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM EMPRESARIAL.

Respostas aos quesitos do processo arbitral Nº000145/2015.

Perícia Realizada entre os dias 09 e 10 de novembro de 2015, no endereço: Das Rosas, nº 10, Distrito Industrial, em Guarapuava – PR.

- 1) **Pergunta:** As peças descritas no projeto anexado ao contrato foram realmente substituídas e atendem às descrições especificadas?  
**Resposta:** Sim, as peças descritas no projeto apresentado pela empresa Engeforte Ltda, foram efetivamente substituídas, e atendem às especificações contidas no documento de reforma, conforme indicação fotográfica em anexo.
- 2) **Pergunta:** As peças substituídas são realmente novas?  
**Resposta:** Sim, as peças são novas, sendo todas de fabricação e instalação recente, acredita-se que pelo desgaste apresentado, possuem um tempo de uso de no máximo 8 meses, conforme fotos da perícia.
- 3) **Pergunta:** As peças substituídas atendem às justificativas apresentadas para sua substituição? Ou seja, melhoram o funcionamento dos motores, de forma a intensificar a extração de CO2 em um menor período de tempo?  
**Resposta:** Sim, as peças atendem às justificativas de substituição, melhorando a captação de dióxido de carbono e aumentando a força dos motores de extração.
- 4) **Pergunta:** Por quanto tempo os motores extratores devem permanecer ligados diariamente para uma extração de 2 ( dois) mil metros cúbicos de gás?  
**Resposta:** Em dias onde a umidade do ar não ultrapassa 40%, precisa-se de motores ligados entre 6 a 7 horas consecutivas para se chegar em 2 mil metros cúbicos. Já em dias onde a umidade permanece entre 40% e 50% do ar, é possível extrair a quantidade de 2 mil metros cúbicos com os motores ligados entre 5 a 6 horas consecutivas. Quando a umidade ultrapassa 55%, o tempo de trabalho diário dos motores pode chegar em 4 horas.

Fotos da perícia:

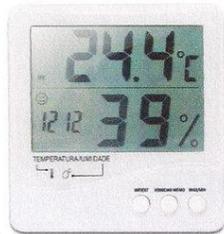


Foto 1 – imagem do termohigrômetro utilizado no primeiro dia de perícia.



Foto 2 – imagem do termohigrômetro utilizado no segundo dia da perícia.



Foto 3 – imagem dos tubos restaurados e substituídos.

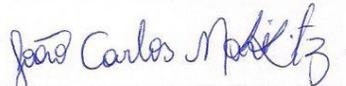


Foto 4 – velociter WS KH



Foto 5 – sifão RWS

Sem mais, nos colocamos à disposição para sanar eventuais dúvidas.



Assinatura: João Carlos – Engenheiro Mecânico- CREA PR nº 44

**PISTA 4 – ASSISTENTES DE PERITO**

### Manifestação dos ASSISTENTES DE PERITO

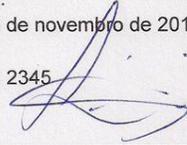
Assistente de perito indicado pela empresa Concreta S.A

Contestação à resposta da pergunta nº 4, do laudo do perito arbitral:

Contestam-se os valores declarados em laudo pelo perito arbitral, uma vez que, nos dias em que realizou a perícia, a umidade do ar permaneceu estável, conforme imagens do aparelho termohigrômetro exposta no laudo. Logo, não há como se verificar se realmente o tempo de trabalho da máquina corresponde às declarações do perito arbitral, pois ele não presenciou dias diversos com valores de temperaturas e umidades diferentes, quando do funcionamento da máquina. Além do que, as declarações trazem valores variáveis e não fixos de produtividade da máquina. Fato que precisa ser levado em consideração no momento do julgamento da presente demanda.

Guarapuava, 16 de novembro de 2015.

Lorival Ribas – Engenheiro Mecânico – CREA/SC 2345



Assistente de perito indicado pela empresa Engeforte Ltda:

Considerações a respeito da resposta da pergunta 4, do laudo do perito arbitral:

Neste ato, venho perante este tribunal de árbitros, referendar o posicionamento do profissional designado como perito arbitral, que expôs com clareza as respostas para o questionamento de todas as questões apresentadas. Friso que, em decorrência da instabilidade das condições climáticas, não é possível transmitir valores exatos sobre o tempo de funcionamento das máquinas para extração de dióxido de carbono. Portanto, declaro plena ciência e concordância com os valores apresentados na resposta para a pergunta de nº 4.

Mariana Camargo – Engenheira Mecânica – CREA/PR 4567



**PISTA 5 – DEPOIMENTO DAS TESTEMUNHAS****DEPOIMENTOS DAS TESTEMUNHAS****Julio Cezar – Testemunha da empresa Concreta S.A**

Declara a testemunha, perante os árbitros deste tribunal e na presença de representantes das partes envolvidas, que não tem amizade ou inimizade com qualquer das partes e que não possui interesse algum no litígio, comprometendo-se a falar apenas a verdade daquilo que lhe for questionado. Informa que é gerente de operações da empresa Concreta, declarando que: “quando acompanhei a visita do técnico Tiago, da empresa Engeforte no endereço da prestação dos serviços, o técnico deixou muito claro que ficaríamos muito satisfeitos com os resultados, ele afirmou também, que o mesmo serviço realizado em outras empresas, jamais surtiu uma economia inferior a três horas”. Ao ser questionado sobre o conhecimento de riscos e possibilidades de variação da captação de CO<sub>2</sub>, em decorrência do clima, disse o seguinte: “não me recordo sobre a informação de tais variações, tanto é, que fechamos o contrato com a convicção da diminuição dos custos com energia elétrica para planejamento fixo de 2016”.

**Ana Carla Alves – Testemunha da empresa Engeforte Ltda**

Declara a testemunha, perante os árbitros deste tribunal e na presença de representantes das partes envolvidas, que não tem amizade ou inimizade com qualquer das partes e que não possui interesse algum no litígio, comprometendo-se a falar apenas a verdade daquilo que lhe for questionado. Informa que é técnica em montagem industrial e trabalha na execução de projetos da Engeforte. Sobre os fatos declarou que: “o serviço realizado foi por mim conferido, foi executado na melhor forma possível além do que, após a instalação organizamos um treinamento para os colaboradores da Concreta Ind S.A, a fim de orientá-los sobre o uso do equipamento reformado”. Ao ser questionado sobre o conhecimento de riscos e possibilidades de variação da captação de CO<sub>2</sub>, em decorrência do clima, disse o seguinte: “no treinamento, ficou destacado que nos dias mais chuvosos, eles conseguiriam captar os 2 mil metros cúbicos em apenas 5 horas de funcionamento de máquina, mas que em dias de temperatura mais alta e clima seco, essas horas não diminuiriam tanto assim”. Ao ser indagada sobre a quantidade de horas em que a máquina estava permanecendo ligada na sede da Concreta, afirmou não recordar-se.

Julio Cezar

Ana Carla A.

## **PISTA 6 – LEI ARBITRAGEM**

### **LEI DA ARBITRAGEM**

Não é possível fazer uma sentença arbitral sem conhecer os requisitos que ela precisa ter.

Confira esses detalhes na Lei da arbitragem, disponível no link abaixo:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9307.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9307.htm)

## **PISTA 7 - OBRIGAÇÕES DE FAZER**

É possível detectar que estamos diante de um litígio que envolve uma obrigação de fazer. Para solucionar esse problema entre as partes, você precisa ler um pouco mais sobre essa classificação de obrigação. Os livros abaixo indicados podem ser consultados para auxiliar na solução do caso.

DINIZ, Maria Helena. Curso de Direito Civil brasileiro: teoria geral das obrigações. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GAGLIANO, Pablo Stolze. Novo Curso de Direito Civil: obrigações. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MONTEIRO, Washington de Barros. Curso de Direito Civil: obrigações – 1ª parte. 36ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

## PISTA 8 - JURISPRUDÊNCIAS DE CASOS ANÁLOGOS

Para fundamentar sua decisão, nada melhor do que demonstrar para as partes, decisões de acordo com a sua em casos semelhantes. Para isso é preciso pesquisar jurisprudências. Basta entrar nos sites de tribunais superiores conforme os abaixo designados e colocar as palavras chaves que deseja consultar. Use as ementas dos acórdãos e não esqueça de indicar onde as encontrou.

[www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br)

[www.tjpr.jus.br](http://www.tjpr.jus.br)

[www.tjsc.jus.br](http://www.tjsc.jus.br)

[www.tjrs.jus.br](http://www.tjrs.jus.br)

[www.tjdft.jus.br](http://www.tjdft.jus.br)

### AValiação:

Quesito	Percentual nota
Entrega tempestiva da sentença em documento impresso	5%
Fundamentos para a condução da decisão	20%
Clareza, utilização correta da língua portuguesa	10%
Demonstração da utilização das pistas para fundamentação	20%
Adequação da sentença com as exigências da lei da arbitragem	15%
Trabalho em grupo, empenho e cooperação no desenvolvimento da pesquisa	15%
Apresentação oral da solução encontrada	15%

### CONCLUSÃO:

Agora você já sabe como funciona um processo arbitral, quais as diretrizes de uma sentença e a importância do papel do árbitro para solucionar litígios. Lembre-se que conhecimento

nunca é demais! Por isso, indicamos aqui sites onde você encontrará boas pesquisas sobre os temas abordados no caso que você solucionou.

<http://www.cbar.org.br/>

[http://web.unifil.br/docs/juridica/01/Revista%20Juridica\\_01-11.pdf](http://web.unifil.br/docs/juridica/01/Revista%20Juridica_01-11.pdf)