



Vinícius Espíndula Brasileiro

**Acesso de Acadêmicos de Direito à
Advocacia: Perfis e Percursos
Educativos em Instituições de Ensino
Superior de Goiânia**

Dissertação de Mestrado em Ciências de
Educação: Especialização em Administração
Educativa

Dissertação defendida em prova pública na Universidade
Lusófona do Porto – Faculdade de Psicologia, Educação e
Desporto, no dia 20 de novembro de 2020, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Elisabeth Pinto da
Costa (Professora Auxiliar da Universidade Lusófona do
Porto)

Agente: Prof. Doutor José António Oliveira (Professor
Coordenador do Instituto Politécnico do Porto)

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de
Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade
Lusófona do Porto)

Novembro, 2020

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho.

DEDICATÓRIA

À amada esposa **Taiane Quinália Colherinhas Brasileiro**, maior estimuladora de minha trajetória e quem sempre me fez acreditar que meus sonhos não são impossíveis.

À nossa amada filha **Cecília Quinália Brasileiro**, por todas as alegrias que me fortalecem a existência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus**, Inteligência Suprema, Causa primária de todas as coisas. Ao Grande Mestre **Jesus Cristo** por seus ensinamentos e exemplos de perfeição para Humanidade.

Aos meus pais, **Emídio Silva Falcão Brasileiro e Marislei de Sousa Espíndula Brasileiro responsáveis por minhas formações afetiva, intelectual e moral e a minha irmã Jenucy Espíndula Brasileiro Teixeira pela força de sempre.**

À **Universidade Lusófona do Porto**, na pessoa da **Magnífica Reitora, Professora Doutora Isabel Babo**, pela seriedade com que conduz a Educação em Portugal.

Quero testemunhar a minha gratidão e reconhecimento à exemplar orientadora, **Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**, que acreditou neste trabalho desde o início.

Aos ilustres e queridos amigos e Professores do Mestrado e, não menos importante, por todo o apoio administrativo, os funcionários da Universidade Lusófona do Porto, pessoas sem as quais certamente teria sido difícil trilhar este caminho com o otimismo e perseverança com que o fiz.

Aos colegas de Mestrado, com quem pude trabalhar em equipe, especialmente minha irmã Jenucy Espíndula Brasileiro Teixeira.

Agradeço aos meus Professores da graduação e pesquisadores da **Pontifícia Universidade Católica de Goiás** e da pós-graduação do **Centro Universitário Alfredo Nasser**.

A todas as pessoas que de algum modo contribuíram para a realização desta pesquisa, concretização de sonho materializado na produção deste texto.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.
(Freire, 1987, p.87)

RESUMO

Acesso de académicos de Direito à advocacia: perfis e percursos educativos em Instituições de Ensino Superior de Goiânia

O presente estudo pretende averiguar a relação entre o perfil dos académicos do curso de graduação em Direito que foram aprovados no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e que pertencem a uma Instituição de Ensino Superior pública e a uma Instituição de Ensino Superior privada, da cidade de Goiânia, estado de Goiás. Recorremos a um estudo predominantemente quantitativo por meio de aplicação de inquérito por questionário a 60 discentes aprovados no exame da OAB no último ano de graduação em Direito, bem como à análise a documentos estruturantes das duas instituições. Os resultados demonstraram semelhanças e diferenças entre os perfis dos académicos. As semelhanças, em ambas as instituições, centram-se, primeiramente, no sexo masculino, que foi predominante dentre os aprovados no Exame de Ordem, ao seguir a escolha pelo curso de Direito, que se deu pela admiração às carreiras jurídicas. Para a maioria dos inquiridos a aprovação nas duas fases do Exame de Ordem ocorreu logo na primeira tentativa e as estratégias utilizadas para alcançar êxito foram a combinação de resolução autónoma de exercícios e participação em aulas preparatórias, em cursos livres. Tal deve-se ao fato de os inquiridos considerarem que os conteúdos oferecidos pelas IES, apesar de serem úteis ao acesso à advocacia, não preparam para o mercado de trabalho. Quanto às diferenças entre os perfis, relativamente à IES pública, com a maioria de jovens, solteiros e que não possuem filhos, frequentou as aulas no período matutino e a renda familiar é elevada. Em contraste, os discentes da IES privada estão na fase adulta, casados, com filhos, frequentaram as aulas no período noturno, e sua renda familiar é significativamente menor. Conclui-se que o acesso de académicos de Direito à advocacia pode variar conforme o perfil, o percurso e a Instituição de Ensino Superior frequentada. Embora o Ministério da Educação estabeleça critérios para a garantia da qualidade dos cursos superiores, em especial o Curso de Direito, é possível verificar que, apesar dos diferentes fatores que influenciam na aprovação do Exame da OAB, o resultado parece depender de maior empenho, autonomia e preparação especializada do discente.

Palavras-chave: curso de Direito; Organização curricular; Instituição de Ensino Superior (IES) pública/privada; Projeto Pedagógico do Curso; Exame da OAB.

ABSTRACT

The access of law students to law practice: profiles and the educational pathways in Higher Education Institutions of Goiânia

This study seeks to determine the relationship between the profile of undergraduate law students who have undergone and passed an examination at the Brazilian Bar Association (OAB) and that belong to a Public Higher Education Institution and a Private Higher Education Institution in the city of Goiânia, state of Goiás. We chose to use a predominantly quantitative study through the application of a questionnaire inquiry to 60 students who passed the OAB exam in the last year of their law degree, as well as the analysis of the structuring documents from both institutions. The results showed similarities as well as differences among the academic profiles. The similarities, in both institutions, refer to the male gender, which was preponderant among those who passed the Bar Examination, followed by the choice to study law, which was motivated by an admiration for legal careers. For most of the respondents the approval in the two stages of the Bar Examination occurred right on the first attempt and the strategies used to achieve success were the combination of autonomous solving of exercise and the participation in preparatory classes available in free courses. This is due to the fact that the respondents considered that the contents of the IES, although useful in providing access to law practice, are unsatisfactory in preparing one for the marketplace. As for the differences among the profiles, when it comes to the public IES, they comprise a majority of young people who are single, who do not have children, who have also attended classes in the morning and possess a high family income. In contrast, students from a private IES are in adulthood, married with children, they attended classes at night and their family income is significantly lower. In conclusion, the access of law students to law practice can vary according to the profile, the path chosen and the Higher Education Institution they have attended. Although the Ministry of Education establishes a guarantee of quality for higher education courses, especially Law, we can verify that, despite the different factors that influence the OAB Examination, the result seems to be the reflection of higher commitment, autonomy and specialized preparation of the scholar.

Keywords: Law; Curriculum Organization; IES public/private; Teaching Project of the Course; OAB Examination.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	viii
SIGLAS E ABREVIATURAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
 INTRODUÇÃO	 13
 CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	 17
1.1 GÊNESE DO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL	18
1.2 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO	23
1.2.1 A formação generalista para o exercício da carreira jurídica	23
1.3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO	30
1.4 A INFLUÊNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NA QUALIDADE DO ENSINO	34
CAPÍTULO 2 – OS DESAFIOS DOS ACADÊMICOS DE DIREITO NA BUSCA PELA APROVAÇÃO NO EXAME DE ORDEM	38
2.1 AS POLÍTICAS AVALIATIVAS: ENADE E EXAME DE ORDEM	39
2.1.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	39
2.1.2 Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)	41
2.2 OS PLANEJAMENTOS ESTRATÉGICOS DAS IES E O SERVIÇO À SOCIEDADE	45
2.3 FUNCIONALIDADES DAS ESCOLAS INFORMAIS PARA A APROVAÇÃO EM EXAMES DE ORDEM	48
2.4 PERCURSOS EDUCATIVOS DOS ACADÊMICOS	49
2.4.1 O estresse da vida académica: estudar e trabalhar	50
2.4.2 Processo ensino aprendizagem, estratégias e os conflitos de aprender e ser aprovado	54

CAPÍTULO 3 – DESENHO METODOLÓGICO	58
3.1 PROBLEMÁTICA	59
3.2 PERGUNTA DE PARTIDA	60
3.3 OBJETIVOS DO ESTUDO	61
3.3.1 Objetivo geral	61
3.3.2 Objetivos específicos	61
3.4 OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	62
3.5 FONTES E INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS	62
3.5.1 Inquérito por questionário	63
3.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	64
3.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA	64
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	67
4.1.1 Caracterização dos inquiridos	67
4.1.2 Indicadores relativamente ao curso	71
4.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DAS IES EM ANÁLISE	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE	111
APÊNDICE - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	112

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Declaratória de Inconstitucionalidade
ART	Artigo
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação Superior
CONEP	Comitê Nacional de Ética e Pesquisa
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
IAB	Instituto dos Advogados do Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDF	<i>Portable Document Format</i> – Formato Portátil de Documento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos Alunos	67
Gráfico 2. Sexo dos alunos	69
Gráfico 3. Estado civil dos alunos inquiridos	70
Gráfico 4. Discentes que possuem ou não filhos	71
Gráfico 5. Discentes com bolsa universitária	72
Gráfico 6. Turno em que os discentes estudam	73
Gráfico 7. Renda familiar	74
Gráfico 8. Atividades Extracurriculares	75
Gráfico 9. Fatores que levaram a cursar Direito	76
Gráfico 10. Motivos de escolha da IES	77
Gráfico 11. Estratégias adotadas para aprovação no Exame de Ordem da OAB	79
Gráfico 12. Tentativas para aprovação no Exame de Ordem	80
Gráfico 13. Aproveitamento dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Direito para o Exame de Ordem	81
Gráfico 14. Curso de Direito e as exigências atuais do mercado de trabalho	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro sinóptico da população e amostra - Goiânia-Goiás-Brasil 2020	65
Tabela 2 - Relação entre os Eixos de Formação da DCN e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Direito das IES pública e privada de Goiânia- Goiás	88
Tabela 3 - Quadro Docente do curso de Direito (Goiânia – Goiás – Brasil 2020)	92

INTRODUÇÃO

Dentre os inúmeros cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil, o curso de Direito é um dos poucos em que o bacharel (quem conclui o curso de Graduação em Direito) pode escolher várias profissões com diferentes funções, tais como: Advogado, Defensor Público, Delegado, Diplomata, Juiz de Direito, Procurador do Estado, Professor de Direito, Promotor de Justiça, entre outros. No entanto, salvo o trabalho de assessoria jurídica, o bacharel em Direito, não raras vezes, se sente limitado aos exercícios dessas profissões, que exigem do recém-graduado aprovações em Exames de Ordem e em concursos públicos com avaliações de provas e de títulos para serem exercidas.

No período em que cursei a Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de 2010 até 2014, na medida em que chegava ao último ano do curso, me deparei com a preocupação em participar da “famosa” e “temida” prova da Ordem dos Advogados do Brasil ou Exame da OAB. A origem desse temor da comunidade acadêmica se deve ao fato do altíssimo índice de reprovação no Exame de Ordem na primeira fase da prova.

No ano de minha conclusão de curso, a Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2014), Instituição responsável pela elaboração e aplicação do Exame de Ordem no Brasil, informou que a taxa média de aprovação era de apenas 17,5%, ou seja, mais de 80% dos acadêmicos que enfrentavam a prova, reprovaram.

Nesse contexto, chega o momento em que é permitido ao acadêmico realizá-la e ser aprovado antes mesmo da colação de grau. (OAB, 2019).

Culturalmente, o Exame de Ordem se transformou num apêndice do curso de Direito (Bezerra Júnior, 2016). A cobrança social é expressiva até para os que buscam outras atividades profissionais na área jurídica. “Passar na OAB” passou a ser sinônimo de que o curso de Direito é bom e respeitável e o acadêmico obteve rendimento satisfatório.

Nem mesmo o Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE) tem o respeito social que o Exame de Ordem inspira aos estudantes de Direito.

Embora constitua minoria, há acadêmicos de Direito que entregam as provas do ENADE sem nada responder, não se esforçam em realizá-las porquanto isso não interferirá na sua vida profissional. Além disso, não há cobrança do Poder Público para obrigar o acadêmico a se comprometer com o ENADE. Desse modo, as Instituições ficam à mercê dos alunos (Kiefer & Carolina, 2015). Em contrapartida, os acadêmicos do Direito não medem esforços quando se trata do Exame de Ordem.

Embora a nossa turma não fosse designada para o ENADE, frequentemente ouvia críticas dos colegas a respeito dessa obrigatoriedade. Afinal, “não era necessário para ascensão profissional”, alguns afirmavam com desdém.

É natural que o sentimento de ansiedade tome conta dos estudantes dos últimos períodos do curso de Direito (Baroni, 2010); afinal, outras preocupações exigem suas atenções, como a elaboração das monografias ou dos artigos na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aprovação nas disciplinas técnicas que compõem a matriz curricular do curso.

Para os discentes do último ano do curso de Direito e para o bacharel, a aprovação no Exame de Ordem da OAB é tão valiosa quanto à colação de grau, pois é prova que dá acesso à maior vocação do mundo jurídico.

Diante desse contexto, o Exame de Ordem, não raras vezes, é envolvido em caos emocional e temor, ainda ao se verificar as expectativas de amigos e familiares, constata-se que os acadêmicos buscam meios que os conduzam ao êxito desejado. Ademais, não basta ter organização metódica, disciplina para estudar e tempo disponível; torna-se necessário algo mais como ferramentas de estudo, por exemplo: planejamento para a realidade, conhecimento da realidade de cada estudante, estratégias psicoemocionais, entre outras.

Ao partir dessas perspectivas, foi buscado formas de aprovação no Exame e ingressar na Ordem dos Advogados do Brasil. O objetivo foi alcançado depois de estudo sistematizado, disciplina de tempo e concentração e vontade perseverante.

Foram buscados livros, videoaulas e outras ferramentas que ajudaram a nortear o caminho desejado. Por outro lado, muitos colegas se encontraram em situações diversas. Muitos trabalhavam e tinham família. Outros, porém, tinham o privilégio de somente se dedicar aos estudos. Ainda assim, mesmo com as diferentes realidades e acentuados graus de dificuldades, muitos conseguiram lograr êxito na aprovação, cada um do seu modo para se adaptar ao seu contexto social e realidade econômica.

Para se ter ideia do grau de relevância do Exame de Ordem da OAB, inúmeras instituições informais foram e são fundadas para oferecer cursos preparatórios para o Exame. Isso porque as Instituições de Ensino Superior não oferecem módulos específicos para o Exame e para outros exames seletivos de natureza jurídica.

Na verdade, é cada vez maior a preocupação das IES em implementar nas suas instituições Projeto Pedagógico que abarque ideias inovadoras e diferenciadas, na procura de currículo construído sob política educacional articulada entre a teoria e a prática (Anastasiou, 2010). Uma dessas inovações teve a ver com a obrigatoriedade do estágio supervisionado que vieram

reforçar em questões vitais enfrentadas no dia a dia do profissional. Contudo, parece que isso não é o suficiente para se concorrer ao Exame da Ordem.

A partir dessas premissas, surgiu a necessidade de se buscar maiores informações que pudessem indicar a relação entre os perfis dos acadêmicos de Direito do último ano da graduação, tanto de instituição pública quanto de instituição privada, e o percurso feito por eles até o ingresso na advocacia.

Diante dessa realidade, é que se origina a seguinte **Pergunta de Partida**:

- **Qual a influência dos resultados alcançados no Exame de Ordem, segundo o perfil e os percursos dos acadêmicos do curso de Direito, em duas Instituições de Ensino Superior (pública e privada), situadas no Município de Goiânia, Estado de Goiás?**

A partir desta indagação, aprofundou-se o tema elencado na busca de respostas, e se levou em consideração a complexidade do fenômeno, na interligação entre o acadêmico do curso de Direito, o acesso à advocacia e a Instituição de Ensino Superior.

Diante do exposto, o **objetivo geral** deste estudo é o de

- averiguar os perfis dos acadêmicos que foram aprovados no Exame de Ordem da OAB e que cursaram o último ano do curso de Direito numa IES pública e numa IES privada, ambas situadas no município de Goiânia, Estado de Goiás.

Em conformidade com os objetivos do estudo e a pergunta de partida, optou-se por investigação de cariz predominantemente quantitativo, por privilegiar a objetividade, a quantificação e generalização dos resultados, ao permitir maior amplitude e celeridade na recolha de dados (Tuckman, 2012).

Do ponto de vista formal, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos:

No **primeiro capítulo** é apresentada a formação histórica do currículo do curso de Direito, a estrutura em que foi moldada com o passar do tempo e sua relação com o Projeto Político Pedagógico das Instituições de Ensino (PPP).

No **segundo capítulo** são demonstrados os desafios a serem enfrentados pelos acadêmicos de Direito na busca pelo acesso à advocacia por meio da aprovação do Exame de Ordem. Para isso estão elencadas as políticas avaliativas entre o Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE) e o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, ou Exame de Ordem, os planejamentos estratégicos das Instituições de Ensino Superior, o papel das escolas informais na aprovação da prova da OAB, bem como os percursos educativos dos académicos.

O **terceiro capítulo** apresenta a trajetória metodológica: problemática, pergunta de partida, objetivos, estratégias metodológicas, o recolhimento de dados, a contextualização do estudo, a população e amostra.

No **quarto capítulo** consta a apresentação e análise dos resultados obtidos por meio das aplicações dos inquéritos por questionário e discussão dos resultados.

Por fim, as **considerações finais**, quando se verifica ou constata a respeito das indagações formuladas inicialmente, se foram ou não confirmadas, como também a tentativa de apresentar possíveis soluções para o problema que envolve a temática.

CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

1.1 GÊNESE DO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Os aspectos históricos relacionados às Instituições Jurídicas no Brasil auxiliam ao pesquisador compreender a origem do ensino do Direito no âmbito nacional. Neste início de capítulo será identificado que durante período imperial surgiram os primeiros elementos que moldaram a cultura jurídica brasileira e, conseqüentemente, a sua formação curricular.

A necessidade de se instituir no território nacional, pós-independência, novo ordenamento jurídico, levou à criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil (cursos de Ciências Jurídicas e Sociais), implantados em 11 de agosto de 1827, o que deu formação a primeira elite jurídica brasileira, um na cidade de São Paulo e outro em Olinda (Gusmão, 1997). No entanto, a busca pela criação dos cursos estava, significativamente, vinculada às exigências de consolidação do Estado Imperial (Bastos, 2000).

E tal modo eram os efeitos que os cursos jurídicos faziam na formação dos povos daquela época, que frequentemente tornavam-se pauta para os principais debates entre os parlamentares, pois a criação desses cursos de certa forma afetava os interesses econômicos, políticos e administrativos das elites (Angelozzi, 2009).

Ao adentrar o curso de Direito brasileiro, os discentes se deparavam com matriz curricular que continham disciplinas que demonstravam vínculo com as bases político-ideológicas. Isso porque a finalidade do Parlamento Imperial era de formar bacharéis em Direito para, assim, criar elite administrativa, social e intelectual coesa no país, ou seja, a real finalidade não era formar juizes ou advogados, mas atender às necessidades do Estado daqueles que o comandavam (Figueiredo & Gomes, 2012).

Convém referir que ao serem criados em 1828, os cursos jurídicos (estava-se longe da Faculdade de Direito) adotaram os "Estatutos" do Visconde de Cachoeira, nos termos do art. 10 da Carta de Lei. As primeiras faculdades eram denominadas Academias de Direito. O curso de Direito era ministrado ao lado das Letras Jurídicas (Niskier, 1996).

Quanto aos currículos que davam forma aos primeiros cursos jurídicos brasileiros, aqueles eram compostos por nove cadeiras (termo utilizado à época para definir a divisão de grupos de disciplinas a serem estudadas em 1 ano). Dentre as disciplinas que compunham a matriz curricular estava o Direito Público, o Direito Natural, Direito Eclesiástico, Análise da Constituição do Império, dentre outros com vinculação ao Império e suas bases político-ideológicas (Rodrigues, 1995).

Para aqueles que desejavam ingressar no curso de Direito, deveriam comprovar idade mínima de 15 (quinze) anos mediante apresentação de certidão de nascimento, denominada àquela época de “certidão de idade”. Além disso, era exigida aprovação em testes de geometria, gramática latina, filosofia moral e racional, retórica e língua francesa (Didone, 2005).

Devido à carência de docentes qualificados, os cursos jurídicos enfrentaram intensa dificuldade, ao fazer com que significativa parte dos professores, que eram letrados, fosse ocupar cargos públicos. Ademais, uma das tentativas de sanar esse problema foi a promulgação do Decreto Imperial nº 44 de 24 de agosto de 1835 e a Decisão nº 157, de 21 de março de 1833, que tratavam, respectivamente, do processo seletivo de docentes quando alguém se candidatava à vaga e a nomeação de indivíduos para a ocupação de cargo interino, em razão da ausência de candidatos para ocupar o cargo.

À medida que publicavam novas legislações, os cursos de Direito começaram a ganhar força no Brasil. Em 1843, é fundado o Instituto dos Advogados do Brasil (IAB), que deu forças para estruturar e valorizar a formação jurídica brasileira. Durante os anos de 1853 e 1854, ocorreram mudanças no currículo do curso, ao acrescentar as matérias de “Direito Romano” e “Direito Administrativo Pátrio”. Além disso, só poderia exercer a advocacia o acadêmico que, depois dos cinco anos, defendesse tese, ao obter o título de “Doutor” (Castro, 2008).

Nota-se que durante o Império as universidades brasileiras se desenvolveram de forma morosa, sem significativas transformações, alcançadas exclusivamente pela sociedade elitizada, que terminavam por atender às necessidades do Estado ao ocupar posições de prestígio, privilégio social e político.

Marcado por reviravolta na política do país, o período conhecido como República Velha ou Primeira República Presidencialista no Brasil, recebeu como primeiro ato do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca a revogação da Constituinte de 1824 e iniciou processo de elaboração de nova legislação, numa tentativa de harmonizar com a fase política do país.

Em 1895, é promulgada pelo Presidente da República a Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895, a primeira mudança curricular desde o Império, que incluía cadeiras importantes na matriz como Filosofia, História do Direito e Legislação comparada a respeito de Direito Privado, conforme o seu Artigo 1º:

“1º ANO: Filosofia do Direito, Direito Romano e Direito Público Constitucional.
2º ANO: Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia e Economia Política.
3º ANO: Direito Civil, Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário), Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado e Direito Comercial.
4º ANO: Direito Civil, Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal e Medicina pública.
5º ANO: Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e especialmente do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre Direito Privado (Brasil, 1895, Lei nº 314, de 30 de outubro)” (grifos nossos).

Essa estrutura perdurou até 1962, quando o Conselho Federal de Educação, sob disciplina da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, alterou a concepção de currículo único obrigatório nacional para currículo mínimo, que estabelecia somente as disciplinas fundamentais para a formação jurídica universitária, ao dar maior autonomia às instituições de ensino.

Ainda na República Velha, o Brasil buscava a reestruturação do ensino jurídico numa tentativa de equiparar-se com as outras nações. Rui Barbosa, destacado jurista brasileiro à época, reiterou a importância da reforma com a afirmação de que esta apresentou a educação como questão de vida ou morte para o país, ao buscar com a reforma reorganizar totalmente o programa escolar brasileiro e ao adaptar à nova realidade mundial (Machado, 2010, p. 42).

Durante o período da Primeira República o curso de Direito passou por várias reformas. A primeira aconteceu por intermédio do Decreto Presidencial nº 3.903 de 12 de janeiro de 1901, que reformou o ensino jurídico ao inovar em alguns pontos, como a autorização para que as mulheres se inscrevessem e fizessem o exame de seleção para ingresso nos cursos jurídicos, e caso fossem aprovadas o pudessem frequentar.

Posteriormente, o Decreto Presidencial nº 11.530 de 18 de março de 1915, vem novamente reorganizar as Faculdades de Direito (e o ensino secundário). A matriz curricular foi alterada e os ensinamentos da teoria e da prática processual civil foram incluídos nos currículos dos cursos. Nesse momento, o curso de Direito passou a privilegiar a prática à teoria, ao preparar o acadêmico para a lide.

Onze anos depois, por meio do Decreto Presidencial nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi finalmente regulamentado o ensino superior no Brasil, ao conceder preferência ao sistema universitário, e ao dispor a respeito da organização técnica e administrativa das universidades. O art. 26 trouxe novidade ao estabelecer que o ensino no curso de Direito fosse ministrado em dois cursos, um de cinco anos e outro de dois anos.

Ao acadêmico aprovado em exames no curso de cinco anos, era conferido o grau de bacharel, caso o acadêmico prosseguisse e obtivesse a aprovação no curso de dois anos, com defesa de tese (regulamentada no art. 50 do Decreto em estudo), conferia-se o título de Doutor em Direito.

Assim, as matrizes curriculares não estariam sob controle estatal, mas poderiam ser modificadas, de acordo com as propostas de cada instituição. A posteriori, será demonstrado que essa autonomia trouxe vantagens, mas também pôs os cursos jurídicos sob visão mercadológica perigosa nos últimos anos.

Com cenário bastante favorável à educação superior e com o poder do Estado agora descentralizado, o Governo também perde o controle único e total da educação, bem como possibilita a instalação de instituições privadas, o que possibilitou o aumento consideravelmente do número de escolas superiores no país (Sampaio, 1991).

Quanto aos cursos de Direito, as consequências não foram diferentes. Levados por tendência liberalista tradicional, prevaleceu a falta de exigências quanto à qualidade profissional de ensino, na qual favorecia o “ensino livre”, o que possibilitou a expansão dos cursos jurídicos, com o mesmo problema dos outros cursos superiores na época, falta de profissionais preparados para o ensino, metodologias inadequadas e desestruturação administrativa (Martínez, 2006).

Dessa forma, a partir do período republicano, após a República Velha, que o sistema da matriz curricular dos cursos jurídicos, abriu-se, muito lentamente, fato que veio a possibilitar a modernização relativa do ensino jurídico no Brasil, como atualmente é ofertado nos cursos de graduação em Direito, não de forma ideal, mas progressiva e ininterruptamente em evolução.

Em termos gerais, a educação no Brasil passou a merecer atenção somente a partir de 1930, com o golpe de estado e é com a Carta Magna de 1934, que é dado relevo à educação no Brasil.

Com a Reforma de 1962, no curso de Direito, foram estabelecidas como disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (com a inclusão de noções de Teoria do Estado), Direito internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças, bem como Economia Política.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e a

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) cresceu a oferta de ensino superior por instituições privadas (Dutra, 2012). Para os cursos de Direito, em específico, na década de 1990, foram promulgadas inúmeras leis, dentre eles a Lei nº 8.906/1994, que dispõe a respeito do Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil.

Em 1994, o Ministério da Educação editou a Portaria 1886 que estabeleceu novas diretrizes e criou algumas disciplinas para os cursos de Direito no Brasil, tais como Filosofia do Direito, Sociologia jurídica e Ciência Política, de modo a dar ênfase na formação propedêutica (Lopes, 2013), bem como a implantou o estágio supervisionado, o que possibilitou a prática jurídica de atividades reais e simuladas.

Por outro lado, importante conquista para o avanço no curso superior no Brasil foi a promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu novas modalidades de cursos e novos tipos de instituições (Brasil, 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O artigo 53 da referida Lei, faz menção à autonomia universitária, ao prever a necessidade da IES de ter a faculdade de criar, de organizar e de extinguir cursos e programas, além de fixar os currículos dos seus cursos e programas (Brasil, 1996).

No caso concreto dos cursos jurídicos, verifica-se que passaram a se submeter às avaliações periódicas. Ademais, as bibliotecas das Faculdades de Direito começaram a valorizar em qualidade e quantidade as obras jurídicas e, para melhorar o desempenho na aprendizagem e habilidade dos alunos, e exigiu-se a implantação de Núcleos de Prática Jurídica (Silva, 2018).

Vale ressaltar algumas correlações entre a nova LDB e o ensino jurídico no Brasil, destacadas por Melo Filho (1997), tais como: o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas, formação contínua, desejo constante de aperfeiçoamento, entender os problemas do mundo presente e intervir neles, além do uso de diferentes metodologias que tornem os acadêmicos de Direito ativos na construção do próprio conhecimento.

Chega-se, portanto, ao ponto essencial do ensino jurídico no Brasil, isto é, não somente a sua expansão em quantidade de cursos abertos em todo país, mas também a busca pela qualidade do ensino, a partir de 1998. Mas, foi somente em 2001 que a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, passou a recomendar os cursos jurídicos que obtinham os melhores resultados nas avaliações oficiais.

O acesso à advocacia assumiu caráter acentuadamente criterioso de modo a influenciar, inclusive, no *status* da instituição no momento da abertura, autorização e reconhecimento do curso perante o Ministério da Educação.

Na opinião de Fornari (2007), as inúmeras reformas curriculares que ocorreram no ensino jurídico, além de não surtir o resultado esperado e ao gerar crises, não conseguiram a independência do modelo português. Para ele, o expressivo aumento dos cursos de Direito, associado à ausência programas de formação específica para professores de Direito são os responsáveis pela não exigência de formação didático-pedagógica dos professores e pela ineficácia do ensino oferecido.

De 1931 até 2001, o curso de Direito no Brasil enfrentou diversas transformações curriculares, administrativas e legais. Faz-se necessário, porém, entender a flexibilização dessa nova estrutura curricular do ensino jurídico brasileiro para o terceiro milênio.

1.2 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO

1.2.1 A formação generalista para o exercício da carreira jurídica

Antes de se adentrar propriamente na flexibilização curricular do curso de Direito, convém fazer breve reflexão a respeito dessa alteração curricular. A respeito desse propósito, Pereira e Cortelazzo (2003, pp. 118-119) referem que “o termo vem significar um tempo em que a instituição não se curva mais ante o inflexível, não assume mais a obediência servil, não coloca em outras fontes o poder da decisão, da ação e da responsabilidade mútua”.

Ao corroborar com esse pensamento, Chauí (2001) assevera que não se pode assumir a flexibilidade curricular de adaptação dos currículos somente como sinônimo das necessidades profissionais e empresariais (concepção neoliberal), ao sobrepor às questões sociais.

Na verdade, flexibilidade curricular, segundo Pereira e Cortelazzo (2003, p. 119) pressupõe “outra teoria educacional e uma opção filosófica que valoriza os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, a autonomia da instituição, do professor e do aluno”. Ao passar por toda essa realidade para o Ensino Superior, é na junção da autonomia universitária com a flexibilidade curricular que se pode construir e implementar projeto pedagógico que contenha ideias inovadoras e diferenciadas (Veiga, 2000).

Por tudo isso, cada vez mais as universidades procuram elaborar o currículo como um todo, construído com matriz articulada entre a teoria e a prática. É essa articulação que faz com que os estudantes consigam desenvolver raciocínio prático reflexivo. (Anastasiou, 2010). Segundo informa Roldão (2007) isso só acontece quando o professor, em sala de aula, recorre às metodologias ativas; isto é, envolve o estudante na sistematização do pensar.

Como referem Sacristán e Gómez (1998, p. 235) “Os programas (...) são um marco de referência, não uma prisão. É necessário que os professores/as colaborem em seu desenvolvimento, tendo a continuidade e a coerência do currículo como uma totalidade”. Ademais, com revisão crítica do currículo, é possível criar nas instituições educativas o necessário ambiente participativo e adequado de forma a diferenciar os processos formativos (Moura, 2014).

No caso concreto do currículo do curso de Direito, mesmo com a promulgação da referida LDB de 1996, diversos pareceres referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito foram emitidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Inicialmente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 09, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, trouxe significativas modificações no currículo do curso de Direito ao promover importantes inovações referentes ao aspecto social na formação do profissional das Ciências Jurídicas (Flores, 2016).

Dentre essas inovações, a Resolução CNE/CES nº 09/2004 trouxe o estabelecimento de Eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática do bacharel, com o objetivo de priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes.

Assim, o **Eixo de Formação Fundamental** tem por objetivo oferecer ao discente os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais áreas formativas como a Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (Brasil, 2004, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro).

Por sua vez, o **Eixo de Formação Profissional** visa abranger o conhecimento e a aplicação dos ramos das Ciências jurídicas, especificamente os conteúdos essenciais que dizem respeito ao Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual (Brasil, 2004, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro).

Por fim, a Direção Curricular Nacional (DCN), instituída pela Resolução CNE/CES Nº 09/2004 prevê que o **Eixo de Formação Prática** tenha como missão a integração entre a

prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos citados, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

A respeito do estágio supervisionado, vale destacar a previsão da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que dispõe em seu artigo 7º, o seguinte:

“Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização”. (portal.mec.gov.br).

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio da IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”.

Percebe-se que o discente passou a ter acesso e a oportunidade de experienciar de forma prática os conteúdos ministrados na sala de aula, de modo que o oportunizou visualizar o papel de diversos operadores do Direito: Juiz de Direito, Promotor de Justiça, Advogado, entre outros.

Com a inclusão do estágio supervisionado obrigatório, os cursos de Direito deixaram de se limitar a aprendizagem por meio do conteúdo doutrinário e passaram a oferecer aprendizagem prática rica e voltada à realidade.

“Diante disso, percebe-se a preocupação da resolução de 2004, no que concerne à habilidade crítica do aluno do Direito, trazendo em seu escopo a integração curricular quando reitera em seu art. 7º a necessidade dos Núcleos de prática jurídica dentro da Universidade e fixa como regra as atividades dos estágios supervisionados” (Flores, 2016).

Assim, ao exercer a prática no vasto laboratório jurídico que lhe apresenta, o aluno do curso de Direito deixa de ser agente passivo, que recebe o conteúdo doutrinário, e passa a ser

o protagonista de sua formação profissional.

Por outro lado, cabe também às Instituições de Ensino Superior atuarem em conjunto com a sociedade, de modo que o ensino jurídico cumpra de maneira adequada e satisfatória o seu papel social na vida acadêmica, ao promover formação sólida para os discentes das ciências jurídicas (Flores, 2016).

As IES, no entanto, podem enfrentar dificuldades que limitem a sua atuação para a boa formação profissional e prática de seus alunos, e esse obstáculo pode vir desde a gênese de sua formação. No estudo de Caldas (2018), por exemplo, concluiu-se que a efetividade da proposta de formação do curso de Direito pode encontrar limites na objetividade do ensino praticado em sala de aula, na ausência de condições administrativas e financeiras para sua operacionalização e nos regimentos e sistemas normativos do ensino superior.

No que tange ao ensino na prática, complementa Caldas (2018, p. 11):

“Na identificação das experiências de formação profissional crítica destacaram-se as práticas de ensino que permitem a correlação reflexiva entre teoria e prática, seguindo-se daquelas que proporcionam ao aluno uma visão global do Direito e o seu protagonismo no processo de aprendizagem, pautando-se na individualidade do estudante e na coerência do professor em atitudes e posturas pessoais”.

Por isso, a Resolução CNE/CES nº 09/2004, ao trazer importantes inovações ao Currículo do curso de Direito, criou novas exigências para as Instituições quanto à aprendizagem por meio de prática, o que possibilitou inovar também a forma de ensino.

Importante ainda destacar que essa resolução, com o passar dos anos, passou com alterações e atualizações por meio da publicação de novos pareceres e resoluções.

Em 14 de julho de 2017, o presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Resolução nº 3, alterou o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que flexibilizou os locais de realização dos estágios supervisionados para que possam ser realizados em locais diversos dos Núcleos de Prática Jurídica, que funcionam nas IES, e sejam também realizados em órgãos do Poder Judiciário, Defensoria pública, Ministério Público, escritórios de advocacia, entre outros (Brasil, 2017, Resolução nº 3, de 14 de Julho).

Veja-se o teor:

“Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de

operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria pública para prestação de assistência jurídica suplementar;

II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas”.

Percebe-se, portanto, que o legislador teve a clara intenção de ampliar a área de atuação prática do discente, ao tornar ainda mais flexível a estrutura curricular dos cursos jurídicos. Por outro lado, entende Caldas (2018), que essa alteração na Resolução banalizou o estágio curricular ao tornar ineficaz a experiência da prática jurídica, ao reduzir a meras demandas administrativas de escritórios de advocacia e de órgãos públicos.

Ao vislumbrar preparação mais densa ao universitário do Direito, o legislador decidiu por novo marco regulatório. Em consequência disso, o Ministério da Educação (MEC) revogou a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 e suas alterações, e em seu lugar entra em vigor a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

A DCN, oriunda da nova Resolução, trouxe maior rigor técnico para os discentes, bem como maior atenção para com as inovações tecnológicas na área jurídica. No entanto, o legislador manteve os três Eixos de Formação previstos na antiga DCN e modificou suas denominações, que passaram a ser reconhecidas como Eixo de Formação geral, Eixo de Formação técnico-jurídica e Eixo de Formação prático-profissional. O primeiro não teve alteração em seu objetivo.

O segundo (Eixo de Formação Técnico-jurídica) recebeu três novos conhecimentos na área essencial do curso: Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

O terceiro Eixo de Formação (prático-profissional) recebeu mais elementos por parte da nova resolução, de modo que passou a exigir por parte das IES a inclusão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de novos conteúdos de importância regional, nacional e internacional, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito

Portuário. Desse modo, passou a exigir maior harmonização da teoria com a prática (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

Nesse sentido, é possível verificar a maior ênfase que foi dada à Prática Jurídica por essa nova DCN, a partir do artigo descrito abaixo:

“Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico” (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro)

De fato, aquele que caminha no curso de Direito para alcançar a carreira profissional desejada, necessita de estar ciente de que o estágio deve ser oportunidade para o aprendizado e não para o mero cumprimento de horas curriculares e/ou recebimento de “bolsas” ou “salários”. Logo, se deve estar atentar se determinado órgão ou escritório requer do aluno de Direito “assessoria” técnica voltada aos ensinamentos do seu curso na prática ou mero assistente para tarefas administrativas, o que fugiria por completo do real compromisso para a formação acadêmica e profissional.

Curiosamente, o curso de Direito é um dos poucos cursos em que o discente, logo depois da sua formação ganha tão somente o título de “Bacharel em Direito”, sem nenhuma especificação vocacional atrelada a área. Isso ocorre pelo fato de o egresso necessitar de cumprir as exigências legais para adentrar em determinada área de atuação profissional, seja na Advocacia, na Magistratura, no Ministério Público ou em qualquer outra que exija, no mínimo, a formação completa no curso de Direito.

Enquanto que na Magistratura (juiz) e no Ministério Público (Promotor de Justiça ou Procurador da República) o bacharel em Direito necessita de comprovar, no mínimo, três anos de prática forense e de se submeter às diversas avaliações de conhecimento, para o acesso à advocacia, o discente necessitará, igualmente, tornar-se bacharel para acessar essa área de atuação, desde que se submeta a exames que avaliem o seu conhecimento.

Ocorre que, para o discente das ciências jurídicas, a advocacia tornou-se a área mais acessível do que as demais vocações, pois os exames para aprovação podem ser feitos antes mesmo de tornarem-se bacharéis, isto é, conforme previsão de editais da OAB, quem estiver matriculado no 9ª ou 10º semestres (para cursos semestrais) ou 5ª ano (para cursos anuais) poderão se inscrever e realizar o Exame de Ordem (OAB, 2019).

Ressalvada a exceção acima mencionada, o “Exame de Ordem é prestado por bacharel em Direito, ainda que pendente apenas a sua colação de grau, formado em instituição regularmente credenciada” (OAB, 2019).

Vale lembrar que nem sempre o acesso à essa atividade se dava por aprovação em Exame de Ordem. O estágio supervisionado, por meio da prática forense, era requisito obrigatório para os graduados que almejavam adentrar pelos caminhos da advocacia. Kruger (2010, p. 25) chama a atenção para o seguinte fato:

“Até 1994 era previsto para os cursos de Direito, dois estágios diferenciados: (a) o estágio supervisionado (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista na Resolução 3/72/CFE), de caráter obrigatório; e (b) o estágio de prática forense e organização judiciária (Lei 5842/72 e Resolução 15/73/CFE), de caráter facultativo e que uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe dava o Direito de inscrição na OAB, independentemente da prestação do Exame de Ordem”.

Na atualidade, o acesso à advocacia ocorre única e exclusivamente por meio do Exame de Ordem. Por outro lado, nota-se que para a profissão de advogado não há, por parte da OAB e por meio de legislação, a exigência de estágio prático-profissional prévio, ou a obrigatoriedade de preparação contínua como requisito obrigatório para a inscrição na

atividade (Santos, 2014, p. 60).

A partir desta análise, percebe-se que as IES não preparam os discentes para exercerem o papel de advogados no mercado de trabalho, embora o curso de Direito ofereça disciplinas que permitem embasamento teórico ao acadêmico, de modo que o futuro advogado se adeque aos casos concretos do dia a dia.

Não obstante, a atribuição atinente à profissão de advogado possui raiz constitucional e está legalmente estabelecida, pois trata como indispensável à administração da justiça e age tanto no interesse público quanto no interesse privado.

Ressalta-se que outra profissão não figura na Principal Lei do país, mesmo aquelas essenciais à concretização de Direitos fundamentais e que gozam consideração social.

O advogado e a instituição que os congrega exercem múnus público (STF, ADI 3026). Além disso, se os cargos públicos são, por definição, destinados à atender o interesse público e caracterizados como exercício profissional de interesse público, a advocacia também pode ser entendida do mesmo modo, ainda que seu exercício se dê no âmbito privado, como dispõe o Estatuto da Advocacia: “Art. 2º, § 1º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social” (Santos, 2014, p. 59).

Nota-se que, ao ingressar na atividade advocatícia, o egresso do curso de Direito poderá escolher o âmbito de mercado de sua preferência ou na qual queira se aventurar. Isso independe que a atuação advocatícia seja no ambiente público ou privado. Ademais, ao considerar que a advocacia pública consiste na atuação do advogado em defesa dos interesses do Estado, também se verifica que ao ingressar nessa área de atuação é necessário que o bacharel em Direito seja aprovado no Exame de Ordem da OAB e em concurso público de provas e títulos. Diferente da advocacia privada em que, para o seu ingresso, basta a aprovação no Exame de Ordem.

Seja qual for a escolha do egresso, aos “olhos” da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 133, “o advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”.

1.3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO

Cada vez mais, é importante a “valorização de experiências e vivências sociocultural e científica dos estudantes, em situações reais, de forma a prepará-los dentro de múltiplas

competências que os capacitem a reconhecer, interpretar e resolver os problemas específicos de sua área de atuação, mas também as situações gerais inerentes ao contexto global/local” (Timóteo, 2004, p.23).

As IES têm de ir ao encontro das novas expectativas educacionais. Para ensino de qualidade, não mais se pode trabalhar o currículo do ponto de vista técnico e burocrático, mas antes numa “construção coletiva”, que promova o diálogo e a união ainda que haja diferentes ideias e concepções inerentes à subjetividade humana.

Nesse contexto, o currículo deverá ser entendido como processo político-pedagógico, ao mencionar, de forma explícita, o tipo de Projeto Educativo que a IES vai adotar. Para que isso aconteça, torna-se obrigatória a participação ativa da comunidade acadêmica composta de gestores, professores, estudantes, funcionários da IES e até mesmo de representantes da comunidade onde a IES está localizada.

A flexibilização curricular obriga ao entendimento do currículo como “conjunto de princípios e diretrizes intencionalmente traçados, os quais levam em consideração as conjunturas gerais e locais, as relações sociais existentes, as possibilidades e estratégias que asseguram ao processo de formação a sua finalidade esperada” (Timóteo, 2004, p. 26). Por isso e nessa perspectiva, a flexibilização do currículo admite os seguintes fundamentos:

- Continuada avaliação e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da IES a partir de referências e concepções que lhe permitam desenvolvimento sustentável, bem como atender às diretrizes nacionais que fortalecem a adesão a novo modelo educacional;
- Respeito a diversidade de conhecimentos e de práticas, embora sem desconsiderar “as opções epistemológica, metodológica ou ideológica do Projeto Político Pedagógico, o qual orientará a escolha das atividades realizadas dentro e fora da instituição de ensino” (Timóteo, 2004, p. 28);
- A construção da aprendizagem para além dos espaços e dos tempos formais, ao se considerar as susceptibilidades, conveniências e aptidões intelectuais e sociais do aluno e ao fazer com que este possa orientar o seu processo formativo, no ritmo que lhe seja possível;
- Assumir que a aprendizagem não é feita de forma linear, nem está unicamente centrada na habilidade cognitiva do docente. É antes um processo colaborativo, de

comunicação e troca de saberes entre todos os envolvidos no processo educativo. Como tal, tem de vir bem definido no PPP da IES.

- Implementação de política de formação continuada oferecida aos professores e funcionários, de forma a dar cumprimento à incumbência institucional e à viabilização dos propósitos do PPP do curso;
- Adoção de comportamento investigativo e crítico por parte de professores e estudantes que estimule as atitudes reflexiva, questionadora, problematizadora e analítica do conhecimento e do mundo.
- Consciencialização de que professores e estudantes devem promover a prática investigativa e apresentarem espírito crítico, de forma a estimular atitudes reflexivas e argumentativas do saber.

Desse modo, a flexibilização curricular ao considerar o PPP acaba por fomentar a melhoria da qualidade do ensino, porquanto obriga a todos os que estão envolvidos no processo educativo, gestores, professores, funcionários e estudantes, assumissem postura colaborativa (Almeida, 2002).

Nesse sentido, o PPP deve consistir numa formulação institucional, de modo a atender os interesses de toda a comunidade académica por meio do **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**.

O PPP também deve propor, não somente a formação técnico-positiva, mas também o desenvolvimento da criatividade e da reflexão crítica do aluno, porquanto visa conscientizá-lo do seu perfil social e político, como cidadão e como agente transformador da sociedade.

Nesse contexto, o PPC deve ser elaborado colaborativamente pela comunidade académica do curso, de modo a manter formação integrada, que ligue ensino, aprendizagem e cidadania.

Estas diretrizes vêm no seguimento da normativa do deliberado em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, por meio da publicação do Parecer n.º635/2018, apresenta algumas alterações a serem contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito. Ora, essa deliberação era importante para a elaboração do **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**, que tem como base não só o seu plano curricular, como as competências a serem desenvolvidas pelo académico.

Dentre as alterações apresentadas no novo PPC, surge o **Trabalho de Curso**, que se torna componente curricular obrigatório e que passa a ser desenvolvido individualmente ou por

meio de estudo colaborativo entre os acadêmicos, no contexto das metodologias ativas. Isto é, a organização curricular passa a contemplar estratégias de ensino que têm por base o desenvolvimento de competências, com a incorporação e de conteúdos ligados a situações-problema reais ou simulados na prática profissional (Brasil, 2018 – Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

Nesse contexto, a organização curricular do curso deve demonstrar, com clareza e exatidão, os conteúdos que serão ensinados aos acadêmicos e como será a metodologia a ser adotada. No entanto, o currículo não deve tão somente nortear a relação de conteúdo, mas também deve envolver relações entre docente/discente, administrador/discente. Nesse sentido, Veiga (1995, pp. 26-27) complementa:

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito”.

Diante disso, a matriz curricular do curso de Direito deve guardar coerência com os objetivos do curso, a ser estruturado com visão universalista e regionalista. Esta recomendação, de certo modo, deve valer tanto para as IES públicas, quanto privadas.

A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em seu artigo art. 5º, determina que as disciplinas do curso devem contemplar conteúdos e atividades que atendam aos eixos interligados de formação, tais como o Eixo de Formação geral, o Eixo de Formação técnico-Jurídica e o Eixo de Formação prático-profissional. Assim, dispõe o referido dispositivo normativo:

“Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do

Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC” (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro)

A organização curricular do curso, amparada no Projeto Político Pedagógico, deve estabelecer, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação superior adotar. Isso de forma anual, semestral, por sistemas de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos (Brasil, 2004, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro).

Verifica-se, portanto, que a matriz curricular do Curso de Direito deve estar sintonizada com as recomendações dos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, de modo que o curso possa oferecer melhores condições aos discentes, no que diz respeito ao aproveitamento dos conteúdos ministrados pelo corpo docente.

1.4 A INFLUÊNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NA QUALIDADE DO ENSINO

Com a globalização, as organizações passaram a viver processos de rápidas mudanças ao ter em conta o avanço tecnológico e científico e a transformação de valores. No caso das IES, verifica-se que estas têm de ter em atenção a qualidade e a eficácia dos seus modelos educativos; providências que vão além do confronto com a necessidade de dar respostas às várias solicitações desencadeadas pela diversidade de públicos, de pedidos sociais, de expectativas e de políticas educativas.

O sistema de certificação de qualidade das IES requer que estas se dimensionem internacionalmente por meio do intercâmbio de conhecimentos, da criação de sistemas interativos, da mobilidade de professores e estudantes, de projetos de investigação internacionais, sem perder os seus valores e orientações nacionais (Bernheim, 1996).

Essa perspectiva implica em mudança na prática cultural das IES, ao se considerar que a capacidade de reforma do sistema educativo pressupõe alteração no modo como se procura a “qualidade” da educação e na forma como se organizam e gerem as instituições. Todavia, convém não esquecer que cada IES tem a sua identidade, a sua cultura e o próprio clima organizacional, pois cria personalidade, que resulta das diferentes vivências, de populações diferentes, de ambientes acadêmicos diferentes, de resultados, de metas e objetivos distintos.

O clima surge como elemento característico das diferentes IES porquanto estabelece relação intrínseca com os valores, as crenças e as expectativas pessoais e coletivas (Luz, 2009). Ademais, o clima organizacional será um dos motores promotores da motivação e identificação de cada IES (Santos & Vásques, 2012).

Segundo Chiavenato (1994, p.53), “o clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades”. Nesse sentido, poder-se-á dizer que o clima organizacional está ligado às percepções comuns das pessoas da organização, as quais podem ser favoráveis ou desfavoráveis, que a distingue de outras, que influenciam o comportamento e podem ser medidas e observadas diretamente. Como tal, a comunidade educativa de cada IES, em especial: reitoria, membros dos órgãos de gestão, docentes, investigadores, estudantes, funcionários, entre outros, podem influenciar o clima organizacional da instituição, com base na sua cultura organizacional. (Robbins, Judge & Sobral, 2010).

Santos e Vásques (2012) citam estudo feito por Chiang Vega, Nunes Partido e Huerta Rivera, em 2005, que analisa as relações entre o clima organizacional e a autoeficácia em grupos de trabalho formados por professores de Instituições de Ensino Superior. Os autores do artigo, ao compararem as **universidades** chilenas e espanholas, entre **públicas e privadas**, concluíram que o clima organizacional afeta a autoeficácia à medida que os professores, que sentem clima de maior liberdade na instituição, possuem maior interesse pela investigação, sentimento de afiliação, bem como se sentem melhor capacitados para a realização de suas tarefas.

Por outro lado, quando o clima organizacional de uma IES está voltado para as práticas mercantilista e economicista, o que infelizmente ocorre em muitas IES privadas, esta passa a fugir da real função social da Educação (Santos & Vásques, 2012). Como consequência, o discente pode ser visto pela IES apenas como cliente, e este, por sua vez, verá a IES como fornecedora de diplomas. Logo, o compromisso com a formação académica de qualidade

passa a estar em outro plano ou fora dele.

Para que essa situação não saia do controle e mude o enfoque educacional, de modo que não sejam formados apenas portadores de diplomas, Mujica de Gonzáles e Pérez de Maldonado (2007) salientam a importância da gestão do clima organizacional como atividade contínua e favorável nas Instituições de Ensino Superior, para que, assim, todos aqueles que a compõe alcancem a máxima qualidade e produtividade no trabalho.

Além disso, cabem ao mantenedor e a todos os responsáveis pela administração da IES definir prioridades e estabelecer clima organizacional que beneficie a todos. Segundo Lacombe (2005, p. 236):

“Um bom administrador prioriza a criação de um ambiente na organização tal que as pessoas trabalhem de forma eficaz num esforço comum, desenvolvam suas competências, realizem suas aspirações profissionais e atinjam reconhecimento apropriado e recompensas. Esse ambiente tem as seguintes características: existe absoluta honestidade e integridade em tudo o que todos dizem e fazem; há comunicação ampla em toda a organização em todos os sentidos: de cima para baixo, de baixo para cima e lateralmente; os superiores estão genuinamente interessados em ouvir o ponto de vista dos outros, especialmente dos subordinados; existe um real interesse em trazer à tona os problemas e em resolvê-los; todos trabalham dedicadamente como verdadeiras equipes”.

Nesse sentido, Fortes; Filho e Correa & Santos, (2011, p. 6) também afirmam: “O ponto fundamental para o gerenciamento do clima é a coerência das ações, dos valores, das políticas e das práticas dos gerentes. O gestor é o paradigma da empresa, se cria regras deverá ser o primeiro a segui-las, se afirma que haverá determinada ação ou benefício, deverá cumprir, tomando muito cuidado para que torne público aos colaboradores aquilo que terá condições de arcar”.

Com base nessas percepções, é possível inferir que o clima organizacional pode formar o status de uma Instituição de Ensino Superior, que, por sua vez, influencia na percepção comum dos discentes. Isso porque o aluno que se sente numa IES considerada “prestigiada” e séria pode mudar/ajustar o seu comportamento com relação ao estudo, pois almeja se sentir parte do grupo seleto de futuros profissionais promissores.

Diante desse contexto, poder-se-á então deduzir que o clima organizacional também guarda relação direta com as mudanças provenientes da globalização e dos sistemas internos que envolvem as IES na busca de qualidade do trabalho docente e discente.

O clima organizacional pode ser favorável ou desfavorável a moral interna da IES, o que

pode ter relação direta com a liberdade dos professores, o seu interesse em desenvolver pesquisas, enfim, a autoeficácia.

Verifica-se, portanto, que o clima organizacional repercute na qualidade geral da instituição e do ensino.

Por fim, o papel do gestor também exerce decisiva influência na dedicação dos colaboradores ao organizar equipes e times engajados que beneficiam sobremaneira a IES. Seus resultados promovem culturas organizacional e motivacional que vão ao encontro da satisfação no trabalho de toda a comunidade educativa (Robbins, Judge & Sobral, 2010).

CAPÍTULO 2 – OS DESAFIOS DOS ACADÊMICOS DE DIREITO NA BUSCA PELA APROVAÇÃO NO EXAME DE ORDEM

2.1 AS POLÍTICAS AVALIATIVAS: ENADE E EXAME DE ORDEM

As políticas de avaliação do discente do curso de Direito evoluíram com o passar do tempo. Além das avaliações cotidianas no decorrer da graduação, as instâncias governamentais, tais como o Ministério da Educação (MEC) e a entidade que regula a profissão de advogado, isto é, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também desenvolveram estratégias para avaliar os níveis de conhecimentos teórico e prático do recém-formado em Direito. Dentre elas estão o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

2.1.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

A respeito do ENADE, com a multiplicação das Instituições privadas de Ensino Superior no Brasil e a crescente preocupação com a qualidade da Educação, foi criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), que objetiva melhorar a eficácia das Instituições de Ensino Superior (IES) e avaliar as instituições, cursos e o desempenho dos estudantes.

No SINAES, há a Comissão Nacional de Avaliação Superior (CONAES), que tem o papel de supervisionar os processos avaliativos das IES. A operacionalização desses processos avaliativos é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O SINAES leva em consideração os aspectos relevantes para a avaliação da IES, tais como: o ensino, a pesquisa, a responsabilidade social, a extensão, a gestão da instituição e o corpo docente (Cunha, 2013).

Nesse sentido ainda assevera Valéria Cunha (2013, p. 23):

“Todas as informações obtidas têm a finalidade de orientar as IES para a melhoria da qualidade do ensino prestado, sendo também direcionadas para o embasamento das políticas públicas, além de servirem de referência para os estudantes quanto às condições dos cursos e das respectivas instituições. Com os resultados das avaliações, parece possível delinear um panorama da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior no país”.

Para extrair esses aspectos da IES, o MEC criou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), como instrumento de medida para avaliar e acompanhar o

conhecimento e as habilidades adquiridas pelos discentes no decorrer da graduação.

O ENADE tem como objetivo avaliar, a cada três anos, o rendimento dos discentes ante os conteúdos programáticos, os desenvolvimentos de suas competências e habilidades, tão necessárias ao aprofundamento das formações geral e profissional e, ainda, os conhecimentos atualizados das realidades nacional e mundial que os cercam (Cunha, 2013).

Nesse contexto, o ENADE consiste na aplicação de prova composta por um questionário com 40 (quarenta) questões estruturadas do seguinte modo: 8 (oito) questões objetivas e 2 (duas) subjetivas, que tratam da formação geral; 27 (vinte e sete) questões objetivas e 3 (três) questões subjetivas, com temas específicos da área. O estudante tem 4 (quatro) horas para responder a prova.

A avaliação ocorre por amostragem, isto é, somente as turmas concluintes no período censitário são habilitadas e convocadas para participarem dessa avaliação. Conforme disposição do art. 5º, § 5º, da Lei nº. 10.861/2004, o ENADE constitui-se componente curricular obrigatório, isto é, “condição indispensável ao seu registro da regularidade no histórico escolar, assim como à expedição do diploma pela Instituição de Educação Superior (IES)” (Brasil - INEP, 2019 Perguntas Frequentes sobre o ENADE).

Vale ressaltar que o ENADE se restringe somente aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação no qual os discentes estão matriculados. O resultado é avaliado com base numa escala de 5 (cinco) níveis, que são estabelecidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

A partir dos resultados obtidos dessa avaliação são produzidos o Boletim de Desempenho do estudante de forma a demonstrar os indicadores de qualidade produzidos pela avaliação do ENADE. Nesse sentido, pelo ENADE, o MEC tem o conhecimento necessário para entender o que o estudante recebe na sua formação superior.

Logo, verifica-se que as IES, para ter seus cursos bem avaliados, dependem em parte do bom desempenho de seus alunos no Exame. Por outro lado, as instituições podem também depender da avaliação que o aluno faz no questionário a ser preenchido antes do ENADE. Nesse sentido, a instituição não terá controle no tocante ao que o aluno responderá nas questões. Cabe, portanto, à IES, desempenhar seu papel de modo que o conjunto de notas não venha a comprometer o conceito do curso avaliado perante o MEC.

Verifica-se ainda que o sistema de avaliações serve não só como “estímulo” ao aperfeiçoamento da IES, mas também como panorama para aqueles que desejam ingressar no ensino superior, dando-lhes transparência quanto à qualidade do ensino e da Instituição.

2.1.2 Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)

Outra forma de utilização como instrumento de avaliação dos discente dos cursos de Direito é o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, conhecido como Exame de Ordem Unificado ou Exame de Ordem, único meio de obtenção de licença profissional para exercer a advocacia.

O Exame de Ordem foi criado pela Lei nº 4.215/1963 (Estatuto da OAB anterior a vigente Lei nº 8.906/94). Não era obrigatório para os bacharéis em Direito, mas alternativa para aqueles que almejavam o acesso à advocacia. Outra opção era a realização de estágio profissional, por meio do qual o estudante de Direito se submetia a prática de atos processuais em conjunto com advogados. Com a revogação da referida lei pelo atual Estatuto (Lei nº 8.906/94), o Exame de Ordem tornou-se obrigatório (Art. 8º, IV, da Lei nº 8.906/94) e o principal meio pelo qual se obtém a habilitação profissional para a advocacia no país (Cunha, 2013).

Dispõe o referido e vigente Estatuto (Lei nº 8.906/94), em seu artigo 8º e incisos, os requisitos obrigatórios para a inscrição:

“Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário:

I – capacidade civil;

II – diploma ou certidão de graduação em Direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;

III – título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;

IV – aprovação em Exame de Ordem;

V – não exercer atividade incompatível com a advocacia;

VI – idoneidade moral;

VII - prestar compromisso perante o conselho”.

Percebe-se que o egresso do curso de Direito que almeja ingressar nos quadros da advocacia no país, deve submeter-se não somente ao Exame de Ordem obrigatório para que seja autorizada a inscrição como profissional, mas também estar enquadrado nos demais requisitos previstos no Estatuto.

Como mencionado, a existência e obrigatoriedade do referido Exame se dá por força de lei. Ocorre que essa lei se encontra subordinada à Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, vigente até aos dias atuais (Cunha, 2013). Conforme se vê:

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade

do Direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”.

O dispositivo constitucional garante o livre exercício de qualquer trabalho, desde que aquele que almeja ingressar esteja enquadrado nas qualificações profissionais estabelecidas por Lei. Nesse caso, a advocacia é profissão que pode ser alcançada por qualquer pessoa desde que preencha os requisitos previstos no Art. 8º do Estatuto dos Advogados do Brasil – Lei nº 8.906/94.

Existem, no entanto, questionamentos quanto à constitucionalidade do referido Exame, no sentido de que a sua realização não deveria ser obrigatória para o ingresso nos quadros profissionais da OAB.

Os que questionam a sua aplicabilidade, argumentam a inconstitucionalidade do artigo 8º, inciso IV, do Estatuto vigente. A principal justificativa é de que a inconstitucionalidade ocorre em função da violação ao Princípio da Isonomia no âmbito do livre exercício da profissão, de acordo com o artigo 5º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988.

Em 2011, o Ministério Público Federal, representado por seu Subprocurador-Geral da República, o Dr. Rodrigo Janot, em parecer enviado à Suprema Corte Brasileira (Supremo Tribunal Federal), diz que o Exame de Ordem, elaborado pela OAB, fere a Constituição Federal vigente (Migalhas, 2011).

Janot (cit. Migalhas, 2011) destaca que a exigência de aprovação no Exame de Ordem como restrição de acesso à profissão de advogado “atinge o núcleo essencial do Direito fundamental à liberdade de trabalho, ofício ou profissão, consagrado pelo inciso XIII, art. 5º, da CF/88”.

Ao haver dúvida da constitucionalidade de qualquer dos dispositivos do Estatuto da OAB, cabe ao Poder Judiciário Brasileiro a devida análise e julgamento para dirimir a questão. Além disso, coube à Suprema Corte Brasileira a análise da constitucionalidade da exigência do Exame de Ordem. Por unanimidade, os ministros do STF (Supremo Tribunal Federal) votaram no sentido de que a prova não viola qualquer dispositivo constitucional. O relator do Recurso, o ministro Marco Aurélio Mello considerou que “o constituinte limitou as restrições de liberdade de ofício às exigências de qualificação profissional”, ao citar o inciso XIII do artigo 5º da Constituição Federal. (STF, 2011).

Nesse sentido, o entendimento do STF foi de que a lei pode limitar o acesso às profissões e ao seu exercício quando os riscos da atuação profissional são suportados pela sociedade. É o

que ocorre com a advocacia, pelo que não há nenhuma afronta da Lei nº 8.906/94 à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Por outro lado, da forma como é posto, o Exame da OAB não se presta à avaliação do ensino superior, atividade que envolve a análise de outras variáveis não contempladas pelo certame (Bezerra Júnior, 2016).

Nesse contexto, um dos principais objetivos da OAB, ao realizar o Exame, é informar aos cidadãos que o bacharel em Direito reúne as condições técnicas necessárias para representá-los e estar apto às demais atividades forenses. Além disso, o advogado deve conhecer as implicações éticas e jurídicas de seus atos (Cunha, 2013).

Compete à OAB selecionar profissionais que estejam realmente qualificados para constituírem seus quadros, ou seja, a prova é ferramenta que ajuda a filtrar aqueles que estão realmente aptos a ingressarem nesse importante mercado de trabalho. Desse modo, impede-se o acesso daqueles que não adquiriram conhecimentos técnicos suficientes para o exercício da advocacia.

Desde que essa ferramenta avaliativa passou a ser obrigatória, é possível identificar duas situações quanto à sua organização: a primeira, entre 1994 e 2009, quando o Exame era organizado pela OAB de cada Estado da Federação; e o segundo, a partir de 2010, com a unificação da prova em todo o território nacional, ao passar a responsabilidade para o Conselho Federal da OAB (Cunha, 2013).

Desde a unificação do Exame de Ordem, em todo território nacional, as provas passaram a ser aplicadas em três edições ao ano (OAB, 2019). Cada uma delas constituídas por duas fases, ambas de caráter eliminatório. A primeira fase é com 80 (oitenta) questões objetivas ou de múltipla escolha. Cada questão é composta de cinco alternativas, uma delas é a correta. Na segunda fase, a prova apresenta questões dissertativas, é composta de elaboração de peça processual por meio da análise de um caso concreto e de quatro questões discursivas. Ambas as fases têm 5h (cinco horas) de duração.

Vale destacar que os exames são regidos por editais que têm seus fundamentos em provimento interno do Conselho Federal da OAB. O candidato, no momento de sua inscrição, tem a opção entre as Seccionais participantes (órgãos estaduais que representam a OAB), ou seja, pode escolher em qual Estado da Federação fará o Exame, o que vinculará as duas fases da prova.

Na prova objetiva, que corresponde à primeira fase do Exame, o candidato irá se deparar com as disciplinas profissionalizantes obrigatórias e integrantes do curso de Direito, fixadas

pela Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, da CES/CNE, tais como o Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direito Processual do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Tributário e Direito Processual Tributário. Além das disciplinas retromencionadas, estão incluídas: Direitos Humanos, Código do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito Internacional, Filosofia do Direito, bem como Estatuto da Advocacia e da OAB, seu Regulamento Geral e Código de Ética e Disciplina da OAB (OAB, 2019).

Importante lembrar que para os concluintes do curso de Direito em 2019, os acadêmicos ainda estavam submetidos à Resolução CNE/CES nº. 9, de 29 de setembro de 2004 e não à Resolução MEC/CNE/CES, nº 5, de 17 de dezembro de 2018, a qual somente é aplicada aos ingressantes ao curso de Direito a partir do ano de 2019.

No ato de inscrição, o candidato ao Exame de Ordem pode optar pela área jurídica que deseja para a prova prático-profissional (segunda fase do Exame); são elas: Direito Penal, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Empresarial, Direito do Trabalho e Direito Tributário.

Além disso, de acordo com o Provimento da OAB nº 144, de 13 de junho de 2011 e suas alterações posteriores constantes do Provimento da OAB nº 156, de 1º de novembro de 2013, do Conselho Federal da OAB, o candidato que não lograr aprovação na prova prático-profissional terá a faculdade de reaproveitar o resultado da prova objetiva, para fins de realização da prova prático-profissional do Exame imediatamente subsequente, mediante o pagamento do valor da taxa de inscrição correspondente (OAB, 2019).

Segundo Cunha (2013), as questões apresentadas para os candidatos estão em desacordo com os reais e atuais objetivos do ensino jurídico, justamente por cobrar memorização e atitude passiva do candidato, ao invés de estimulá-los ao pensamento crítico-reflexivo, tal como indicado na LDB.

No Exame de Ordem, o acadêmico que não conseguir a pontuação é reprovado e não poderá exercer a advocacia, enquanto no ENADE, não há reprovação, exceto conforme os critérios anteriormente citados. Existe classificação, mas mesmo que o examinando não tenha alcançado a pontuação necessária, mas fez a prova, ele receberá o diploma.

Em busca da aprovação na OAB, há cursos preparatórios para o Exame, independentes das instituições de ensino superior, mas que levam em consideração os conteúdos dos editais publicados pela Ordem.

Verifica-se, portanto, que em âmbito educacional, a questão perpassa a natureza dos conhecimentos, capacidades e habilidades necessárias ao exercício da advocacia e, principalmente, se o Exame da OAB e o ENADE estão realmente a atuar em torno deles.

2.2 OS PLANEJAMENTOS ESTRATÉGICOS DAS IES E O SERVIÇO À SOCIEDADE

Para que seja compreendido o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) na formação de profissionais capazes de atuar em defesa da sociedade e no planejamento estratégico para o curso de Direito, inicialmente se deve buscar na Diretriz Curricular (DCN) elementos que fundamentem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A DCN que dá formação ao curso de graduação em Direito no Brasil é instituída pela atual Resolução CNE/CES nº 5, de setembro de 2018. Conceitualmente, trata-se de um “vetor normativo, referencial, comprometido com o alcance da excelência e relevância do ensino jurídico, adaptado à realidade regional e ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC”. (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

Essa e outras Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, em sintonia com a Resolução CNE/CES nº 9/2004, levam a crer que as IES estão em conformidade com o texto legal ao propor a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade, a transversalidade, a criticidade e o ensino humanista que se exigem (Fonseca, 2017).

Junto a essas propostas, as DCNs apresentam como pressupostos aos cursos de Direito o aprimoramento da oferta do Ensino, a preparação do aluno de Direito para as demandas do futuro e o respeito às diversidades regionais do país, observadas as especificidades e o perfil do egresso.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs das IES devem observar, não só as DCNs, mas também as diretrizes estabelecidas pela Lei e a Constituição da República Federativa do Brasil porquanto ao estar de acordo com estas normas, as IES poderão implementar ementas, conteúdos, formas de avaliação e bibliografia, que, por sua vez, poderão ser estabelecidos o plano de ensino e os planos de aula para o curso.

Vale ponderar, no entanto, que todos os cursos não possuem a mesma forma organizacional. Defende Ferreira (2013), por exemplo, que a ideia de que a investigação de um curso, considerado de referência, pode revelar facetas que estão presentes em outros

cursos.

Outro fator importante é que o Brasil, por ser país continental, possui realidades culturais, sociais e econômicas diversificadas. Cabe, portanto, às IES conhecerem sua realidade para a adequação do PPC.

Tanto nas DCNs quanto nos PPCs, estão traçados o perfil desejado do formando, as habilidades desejadas, o projeto pedagógico e os conteúdos curriculares, que são divididos em 3 (três) eixos: formação fundamental, formação profissional e prática profissional.

No que tange às competências, entende-se que o bacharelado seja o suficiente para o exercício da carreira jurídica. Afinal, conforme a Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018, as Diretrizes Curriculares são o roteiro para a formação do acadêmico capaz de atuar numa sociedade desafiadora e em constante mudança:

“Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso” (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro).

Em atenção às normas que compõem a DCN, as IES devem observar a necessidade de o curso de Direito oferecer ao aluno uma formação profissional pautada em diversas competências, tais como a de caráter cognitiva, instrumental e interpessoal, conforme preceitua o artigo 4º da Resolução retromencionada:

“Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais (...).

Com essas competências, como ferramentas oferecidas pelo curso de Direito, o acadêmico poderá, no decorrer da graduação, desenvolver diversas habilidades que irão acompanhá-lo na futura atividade profissional, tais como” (Brasil, 2018, Resolução nº 5, de 17 de dezembro):

- a) interpretar e aplicar as normas;
- b) demonstrar competência na leitura e na compreensão de textos;
- c) demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- d) dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos fundamentais ao exercício do Direito;
- e) desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- f) compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos;
- g) atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais;
- h) compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica, dentre outras.

Tais competências e habilidades poderão contribuir não somente com o aspecto profissional, mas também para a formação humana capaz de provocar as mudanças necessárias na sociedade.

Nesse contexto, Ferreira assevera (2013, pp.77-78):

“É importante levar em consideração que os cursos superiores, assim também o de Direito, tem como finalidade precípua formar profissionais: a prática profissional de indivíduos concretos que sirva à manutenção de suas condições financeiras e/ou espirituais de existência – dentro desta sociedade que por vezes iguala o trabalho do homem à sua honra, ou à sua possibilidade/capacidade de realização humana/pessoal. Existem diversas possibilidades de profissão que podem ser escolhidas pelo bacharel em Direito, entretanto, a maior parte delas exige do bacharel sua aprovação no Exame de Ordem dos Advogados do Brasil”.

Por outro lado, percebe-se que embora o bacharel em Direito tenha à sua “disposição” múltiplas opções de carreiras, cada uma delas pode exigir aprovação mediante avaliação de provas e títulos, por exemplo, o Exame de Ordem para o ingresso na advocacia.

Conforme foi comentado, as DCNs preveem a prática jurídica no curso de Direito, no entanto, estas não integraram a preparação para os exames, avaliações ou concursos públicos, que são os principais meios de ingresso para o exercício das carreiras jurídicas. Logo, mesmo com tantas aulas, avaliações e estágios, os quais os discentes se submetem ao longo do curso, ao final da graduação (ou depois de finalizada), o aluno terá de enfrentar o Exame da OAB, que é a prova definitiva que irá avaliar se está apto ou não para exercer a advocacia. Desse modo, as etapas enfrentadas no curso não são o suficiente para o ingresso na carreira

advocatícia.

Não obstante a jornada percorrida pelo bacharel em Direito, o candidato ao Exame de Ordem pode ainda contar com os cursos preparatórios para o ingresso na advocacia, o que, não raras vezes, se trata de necessidade recorrente.

2.3 FUNCIONALIDADES DAS ESCOLAS INFORMAIS PARA A APROVAÇÃO EM EXAMES DA ORDEM

Conforme asseverado em itens anteriores, por mais que os cursos de Direito forneçam conteúdos que visam à preparação teórica e prática para seus discentes, ao se graduar - ou até durante a graduação – o discente pode perceber que nem todo o conhecimento que adquiriu é suficiente para acessar e sobreviver no mercado de trabalho e que, com o passar dos anos, a profissão exige aperfeiçoamento de habilidades.

Ao buscar caminhos para se aprimorar e enriquecer ainda mais sua experiência depois da graduação, o bacharel em Direito se deparara com muitas alternativas, tais como: fazer cursos de pós-graduação, de ensino à distância e até mesmo os denominados “cursos livres” ou “escolas informais”.

Nesse contexto, para o acadêmico ou graduado em Direito que deseja ingressar na advocacia, existe uma panóplia de cursos livres, que nada mais são que preparatórios para o Exame da OAB ou mesmo para outros concursos da área jurídica.

Apesar de não serem reconhecidos formalmente pelo Ministério da Educação (MEC), os cursos livres têm base legal no Decreto Presidencial nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e no artigo 7º da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estas normas não só permitem que os cursos livres funcionem sem prévia autorização, como não necessitam do reconhecimento do Conselho de Educação competente (Brasil, 1996, Lei 9.394 de 20 de dezembro), o que permite a qualquer interessado poder matricular-se, porquanto não há exigências legais para que o indivíduo se matricule nesses cursos preparatórios. Diferente dos cursos de Instituições Superiores que necessitam do credenciamento institucional, autorização e reconhecimento.

Do mesmo modo que alguns cursos de EAD (Ensino a Distância), essas escolas informais são modalidades de educação de duração variável, destinadas a proporcionar ao acadêmico, ao graduado ou àquele que esteja no mercado de trabalho, conhecimentos que lhe permitam a

qualificação, profissionalização e atualização para o trabalho (Brasil, 1996, Lei 9.394 de 20 de dezembro). Essa modalidade também pode ser mais rápida e direcionada para cursos convencionais, além de tratar as disciplinas de forma bem específica.

Assim, a primeira característica a ser destacada nos cursos livres (escolas informais) é a flexibilidade do tempo (carga horária curta). Destaca-se que as estratégias que essas escolas informais possuem em comum é a disponibilização de conteúdos via Ensino a Distância (EAD). Ademais, nessa modalidade, as aulas são disponíveis em arquivos PDF e vídeos; os professores trabalham com os alunos questões comentadas e simulados, teoria resumida (baseada em estatísticas dos conteúdos mais cobrados nas provas) e disponibilizam fóruns de dúvidas com acesso direto aos professores (Estratégia Concursos, 2019).

Para o advogado Maurício Gieseler (2012), os cursos preparatórios (cursos livres ou escolas informais) “são essenciais para o sucesso dos examinandos”. Isso porque a qualidade duvidosa do ensino jurídico do Brasil força os alunos a procurarem cursos com conteúdo e metodologias voltados especificamente para o Exame de Ordem.

Gieseler (2012) afirma igualmente que a existência dos cursos livres se dá em razão dos bacharéis e discentes acreditarem que não estão preparados para enfrentar o grau de dificuldade do Exame da OAB. Complementa, ainda, que os candidatos ao Exame acreditam que necessitam de preparo adequado para obter êxito na prova, razão pela qual depositam confiança na preparação específica que os conduza à advocacia.

Curiosamente Pinheiro (2012) refere que, cada vez mais há “explosão” de cursos não formais. Para o autor (Idem, p. 49), “a quantidade de resultados, desde cursinhos virtuais até os presenciais, gratuitos ou pagos, com renome ou desconhecidos, chega a ser estarrecedora”.

Finalmente, é possível entender que os cursos não formais, apesar de não serem avaliados pelo MEC, possuem métodos que estimulam o aluno ao estudo exitoso para o Exame de Ordem. Ademais, trata-se de responsabilidade compartilhada entre o discente e a instituição não formal. Além disso, a aprovação e reprovação do aluno desses cursos informais resultarão em status social à instituição e, por conseguinte, se manterá ou não no competitivo mercado de cursos preparatórios para o Exame de Ordem e outros desafios para carreira jurídica.

2.4 PERCURSOS EDUCATIVOS DOS ACADÊMICOS

O Censo da Educação Superior Brasileira de 2018 (Brasil, 2019, Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP) informou a existência de 2.537 Instituições de Ensino Superior. Dessas, 299 são públicas e 2.238 são privadas, quando foram matriculados 8.450.755 (oito milhões, quatrocentos e cinquenta mil e setecentos e cinquenta e cinco) de estudantes. Desses, os discentes do sexo feminino são predominantes tanto na modalidade presencial quanto à distância; majoritariamente estudam em período noturno, com média de idade de 19 (dezenove) anos para o ingresso e 23 (vinte e três) anos para a conclusão (Idem)

Em 2018, o referido Censo igualmente indica que o número de concluintes em cursos de graduação por categoria administrativa foi de 259.302 (duzentos e cinquenta e nove mil, trezentos e dois), que corresponde à 20,5% e 1.004.986 (um milhão quatro mil e novecentos e oitenta e seis), o qual corresponde à 79,5% de concluintes da rede privada. A maioria dos docentes da rede pública possui titulação em doutorado, enquanto a maioria dos docentes da rede privada de ensino superior apenas possui especialização e mestrado (Idem).

O censo da educação superior de 2018 do INEP mostrou que em todas as faixas etárias houve predominância do sexo feminino nas taxas de matrícula, inclusive no Curso de Direito em que o número de matrículas foi de 486.422 (quatrocentos e oitenta e seis mil quatrocentos e vinte e dois), enquanto que do sexo masculino houve registro de 392.812 (trezentos e noventa e dois mil oitocentos e doze) matrículas (Idem).

2.4.1 O estresse da vida acadêmica: estudar e trabalhar

Com o passar dos anos, mais pessoas têm tido a oportunidade de acesso ao ensino superior. Isso ocorreu devido às circunstâncias que levaram a essas oportunidades, seja por meio de bolsas ou de flexibilização de horários, em especial o noturno, ao considerar que a maioria das pessoas que trabalha durante o dia não tinha a oportunidade de ingressar numa Instituição de Ensino Superior.

Um estudo realizado por Amaral e Silva (2018, p. 111) com 177 acadêmicos evidenciou que os trabalhadores estudantes têm desempenho acadêmico inferior comparado com aqueles que têm à sua disposição o tempo livre para se dedicar ao estudo. Segundo essas autoras, o número de horas trabalhadas é inversamente proporcional ao desempenho, ou seja, às notas médias.

Por outro lado, Ramos e Carvalho (2007) identificam que o acadêmico, independente de

trabalhar ou não, pode perceber que o estudo, aliado aos novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar, pode ser visto como oportunidade para organizar suas atividades, conhecer novos ambientes e construir novas relações, enquanto outros estudantes podem visualizar esse contexto como situação geradora de estresse. Frente a esses desafios, as autoras propõem o *Coping* como ferramenta para lidar com os agentes indutores do estresse. Com esse instrumento, defendem tratar diretamente duas questões: a primeira ligada ao aspecto emocional e a segunda relativa a qualquer outro problema pessoal. Dessa forma, a primeira questão objetiva fazer com que o acadêmico pense em buscar ajuda ao invés de se acomodar diante do problema, enquanto a segunda questão consiste na resolução do problema ao estabelecer planos de ação.

O estudo de Amaral e Silva (2018), no entanto, também revela que não se pode inferir tão somente o trabalho como elemento prejudicial aos estudos, uma vez que a idade e a saúde psicofísica também interferem. Todavia, o mais significativo destes são as horas trabalhadas que prejudicam a dedicação ao estudo. Com o ingresso desses “novos” alunos, verifica-se que estes passaram a ter suas rotinas ocupadas por trabalho e por estudo, com raro tempo para o descanso. Além disso, numa mesma sala de aula, os cursos passaram a ter diferentes tipos de alunos, no sentido de diferentes camadas sociais e econômicas.

Com base nessa nova realidade, Romanelli (1995, cit. por Pereira, 2016, p. 51) refere às diferentes categorias desses tipos de discentes: o “estudante em tempo integral”, o “estudante-trabalhador” e o “trabalhador-estudante”, conforme se verifica:

O estudante em tempo integral é aquele que tem à sua disposição os períodos livres para se dedicar aos estudos acadêmicos. Em regra, esse discente não exerce atividades remuneradas, pois usufrui da “segurança” econômica da família.

O estudante trabalhador é aquele que exerce atividade remunerada. No entanto, o estudo é sua prioridade e por isto pode exercer atividades informais, ou seja, sem vínculos empregatícios. Esse estudante ainda pode trabalhar durante meio período ou exercer atividade de estágio remunerado, o que pode mantê-lo dependente economicamente da família.

O trabalhador estudante é a categoria que melhor define aquele que prioriza a sua atividade remuneratória em detrimento dos estudos. É aquele que trabalha e somente estuda nas horas disponíveis. São, geralmente, provedores e não dependem economicamente dos familiares.

Nesse contexto, Pereira (2016) concorda com Romanelli (1995) e Terribili Filho (2007) quanto aos perfis (categorias) de discentes e suas relações com o estudo, com o trabalho e

com o estresse. Eles defendem que qualquer atividade remunerada que o estudante execute nos horários diferentes da faculdade, deveria estar associada ao curso que ele faz, mas nem sempre isso acontece.

Terribili Filho (2007) invoca o exemplo do estagiário que, além de receber a remuneração a qual poderá ajudá-lo nas despesas escolares, ele poderá, com a prática, associar o que ele aprende na faculdade com o que ele faz no ambiente laboral.

Segundo ainda assevera Terribili Filho (2007), aquele que somente estuda, independente do horário ou das condições econômicas que dispõe para cursar a graduação ou como a sua subsistência é mantida ou, ainda, se há apoio familiar ou não, faz com que esse estudante trabalhador tenha como meta maior o seu estudo e não o trabalho. Assim, a atividade remunerada, formal ou informal, fixa ou temporária, mesmo o estágio, são considerados pelo acadêmico como elementos colaboradores de sua futura profissão na área jurídica. Desse modo, o estudante amplia o seu conhecimento em favor do seu diploma, da sua qualificação e/ou de sua ascensão profissional e não se considera apenas prestador de serviço com baixa remuneração.

Pereira (2016) cita ainda o estudo realizado por Vargas e Paula (2013), que ao tratar de discentes trabalhadores, verificou a existência da necessidade de medidas que garantam os recursos básicos para a permanência no Ensino Superior. Para eles, as instituições deveriam ajustar as exigências da escolarização com a necessidade de trabalhar, pois uma atividade pode dificultar ou impedir a realização de outra.

Pereira (2016) também cita interessante estudo realizado por Santana (2013) a respeito dos acadêmicos da Universidade Federal da Bahia que estudam no período noturno. Nesse estudo, Santana (2013, cit. por Pereira, 2016) verificou que os discentes que estudam no período noturno exercem atividade remunerada durante o dia para haurir recursos financeiros que viabilizem os seus estudos e o sustento de suas famílias.

A escolha de conciliar o estudo com o trabalho se dá pela busca de formação profissional e de diploma, na expectativa de uma vida promissora.

A partir dessas impressões e desses estudos, Pereira (2016) ressalta que os estudantes noturnos possuem trabalho regular, ou seja, que na maioria das vezes ocorre de segunda à sexta-feira e com carga horária superior a seis horas diárias. Conclui, com base nesses estudos, que:

“Trabalhar e estudar requer uma grande motivação e envolvimento pessoal com o curso, porém cabe também destacar que a relação com o estudo é uma construção coletiva em que o estudante assimila, de seu meio familiar e social, as bases para a motivação e dedicação à sua vida escolar” (Pereira, 2016, p. 54).

Nesse sentido, a base familiar, ou mais precisamente, o ambiente doméstico, podem incentivar o trabalhador estudante a alcançar o êxito na atividade escolar, no sentido de enxergar futuro promissor para todos, porquanto o sacrifício de estudar enquanto trabalha é temporário.

Por outro lado, não se pode ignorar a existência de obstáculos na trajetória do trabalhador estudante. Conforme afirma Martins (2013, p. 51):

“Gerenciar o limitado tempo disponível entre trabalho, estudo e família, exercendo inúmeros papéis e responsabilidades é uma tarefa difícil. Mais complicado ainda é prestigiar uma tarefa em detrimento das outras, sendo o resultado desse processo muitas vezes o baixo rendimento acadêmico, que pode vir a culminar no abandono do curso superior pelo estudante com esse perfil”.

Percebe-se assim que o desafio de quem exerce atividade laboral diariamente para sustentar a si e seus familiares não está só em ingressar numa IES, mas também em conseguir se manter no ritmo imposto pela instituição ou pela exigência do curso.

Não bastasse o obstáculo econômico, o discente, para conseguir se adequar ao sistema de ensino, necessita organizar a sua matriz de disciplinas, assistir às aulas, participar de atividades complementares, cumprir estágios obrigatórios fora da Universidade e atender às expectativas do curso escolhido (Martins, 2013).

Conclui-se, portanto, que para os trabalhadores estudantes, frequentar aulas no período noturno não se trata de simples escolha, mas sim de necessidade em alcançar futuro profissional promissor, no qual lhe irá trazer bons rendimentos que, por consequência, trará segurança econômica a família, mas para enfrentar esses desafios não restará escolha para o estudante noturno a não ser convivência diária com o estresse.

O estudante do período diurno ou noturno, com parte de seu tempo dedicado ao trabalho, pode obter rendimento escolar abaixo da média. Cabe a esse estudante administrar o estresse gerado por essa dicotomia com estratégias que o auxilie na resolução das questões emocionais e na elaboração de plano de ação, por exemplo, o *Coping*, ou semelhante.

2.4.2 Processo de ensino e aprendizagem, estratégias e os conflitos de aprender e ser aprovado.

As políticas de avaliação dos acadêmicos dos cursos de Direito evoluíram com o passar do tempo. Além das avaliações cotidianas no decorrer da graduação, as instâncias governamentais, tais como o Ministério da Educação (MEC) e entidades que regulam a profissão de advogado, isto é, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também desenvolveram estratégias para avaliar os níveis de conhecimentos teórico e prático do recém-formado. Dentre elas estão o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

Várias são as estratégias utilizadas pelos bacharéis para o acesso à advocacia. Dentre elas destaca-se a importância da prática de leitura e escrita, conforme assinala Velásquez (2012), a inserção em campos de estágio (Zimmer, 2001) e o uso de *Coping* para driblá-lo do estresse conforme recomenda Ferreira (2014).

Por outro lado, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 9, de 29 de setembro de 2004, o curso de graduação é de formação geral (Brasil, 2004), pois visa somente agregar o conteúdo como um todo, sem propósito específico, que muitos dos discentes que querem seguir determinadas carreiras jurídicas, como a advocacia, encontram-se sem amparo acadêmico a dar-lhes suporte adequado.

Nesse sentido, Kretschmann e Silva (2014) afirmam que a prática diária que os docentes vivenciam, tem sido a de se deparar com dificuldades para trabalhar a crise com seus alunos, preocupados em “vencer o conteúdo”, para em tese “preparar os alunos para as provas” que enfrentarão, em especial, o Exame da OAB.

Tassigny e Maia (2018) propõem, como estratégia, uma mudança didático-pedagógica do ensino, com a aplicação de metodologias ativas. Pinheiro (2016), por sua vez, defende adequação do Exame da OAB ao modelo de prova interpretativo utilizado pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE, no sentido de possibilitar também a avaliação de diversas competências necessárias ao profissional do Direito.

É necessário, portanto, considerar que as estratégias de acesso à advocacia dependem da prática diária durante o curso e das metodologias utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior.

Para averiguar as estratégias adotadas por acadêmicos do curso de graduação em Direito que foram aprovados no Exame da OAB, faz-se necessário entender, inicialmente, os

diferentes métodos de ensino e os de aprendizagem.

Para entender esse binômio ensino e aprendizagem, Saviani (2007) agrupa diferentes concepções de Educação em duas relevantes tendências: a primeira composta pelas concepções pedagógicas que dão prioridade à teoria em relação à prática e, a segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Saviani (2007) prossegue ao expor que no primeiro grupo, **ensino**, estariam diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas nas vertentes religiosas ou não, cuja ênfase estaria voltada às Teorias de Ensino. Enquanto no segundo grupo, **aprendizagem**, as diferentes modalidades de pedagogia nova, volta-se sua ênfase nas Teorias de Aprendizagem.

Quanto aos métodos de ensino, na prática entende-se que é necessário aprender antes de ensinar. Por outro lado, para que alguém aprenda é necessário, teoricamente, que alguém o tenha ensinado. Não se deve confundir métodos de ensino com Teorias Pedagógicas, que, para os teóricos, são construções determinadas pelas circunstâncias históricas, que se relacionam aos ideais defendidos pelos teóricos em função dos problemas vividos em cada etapa de desenvolvimento da sociedade.

Quanto aos **Métodos de Aprendizagem**, segundo Howard Gardner (1995), deve-se levar em consideração as diferentes concepções a respeito da inteligência. Nesse sentido, Gardner identificou 7 (sete) tipos de inteligências, tais como: linguística, lógica, motora, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal.

No caso do Ensino Superior, quando houver maior participação, iniciativa e autonomia dos estudantes nas suas aprendizagens, os professores devem pensar e refletir criticamente a respeito dos ambientes de aprendizagem que promovem para construir de forma criativa e inovadora (Bedford, 2004), isto é, as práticas de ensino e aprendizagem têm de ser traçadas de forma a se ajustarem ao conhecimento prévio e aos hábitos de aprendizagem dos estudantes. Albergaria-Almeida et al. (2011) e Thomas et al. (2011) referem que a aplicação de métodos de trabalho, assentes na participação e colaboração ativa, promovem o rendimento escolar.

Quanto ao curso de Direito, importa referir que o estudante que irá prestar o Exame de Ordem deve, além de identificar o seu tipo de inteligência (linguística, lógica, motora, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal), identificar também o “melhor” método de

estudo que melhor se adaptem ao seu perfil como estudante, de modo a complementar com o que recebe na sala de aula e com os livros da graduação.

Desse modo, o discente se aproximará mais de um estudo de qualidade do que de quantidade. Piazzzi (2007, p.23) aconselha que o correto não é estudar mais ou em quantidade, mas, sim, estudar melhor, ou seja, em qualidade. A partir dessa problemática, Piazzzi acrescenta que o discente, para aproveitar ao máximo o seu desempenho na aprendizagem, deve ter em mente o “por que” estudar, “quando”, “quanto” e “como” estudar. Diante dessas questões, o autor se preocupa com a aprendizagem do estudante enquanto agente ativo, ou seja, aquele que busca dominar o conteúdo pelos métodos de aprendizagem, em posição contrária com o perfil de estudante “passivo” que apenas recebe o conteúdo ministrado pelo docente em sala de aula, e que somente estuda na véspera de prova ou exame. Ademais, enquanto perfil “ativo”, mais vale o tempo em que o estudante se dedica aos estudos autonomamente, seja em casa ou na biblioteca, do que receber conteúdo em sala de aula. (Piazzzi, 2007).

No mesmo entendimento, Willian Douglas (2016, p. 28) chama a atenção para o fato de que o estudante deve se preparar de forma correta para as provas e exames e não somente se preocupar com o fator “quantidade de conteúdos estudados” (Idem, p. 28). Salienta que o estudante deve “afiar o seu machado”, ou seja, aprender a como montar um sistema de estudo eficiente, estudar corretamente, resolver as provas anteriores e manter as atitudes adequadas. (Idem).

Douglas (2016) afirma que saber fazer provas é diferente de saber a matéria, ou seja, o conhecimento do conteúdo é indispensável ferramenta, contudo, a questão é como saber aplicar essa ferramenta para determinado exame.

No caso do Exame de Ordem para o ingresso na advocacia, as respostas das amostras indicam que a resolução de exercícios é fator preponderante para bom desempenho na seleção. A prática por meio da resolução de exercícios de provas anteriores ajuda o candidato a conhecer o perfil da banca e as formas como são cobradas as questões.

O ato de elaborar resumos também corrobora para o aprendizado, isso porque o ato de escrever permite maior fixação posterior, logo, na hora de estudar, mais importa o ato de redigir do que o que está necessariamente escrito (Piazzzi, 2007). Para esse autor, não há necessidade de fazer um resumo completo, mas é importante escrever, de forma até esquemática, os pontos mais importantes (Idem).

Outra técnica de estudo, muito utilizada nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem referida por Tony Buzan (2018), diz respeito ao mapa mental, que se trata de diagrama voltado para gestão de informações, de conhecimento e de capital intelectual. Trata-se de ferramenta útil para a solução de problemas, memorização e aprendizado, ou seja, o mapa mental procura representar com o máximo de detalhes possíveis, informações fragmentadas ou ilustrar ideias e conceitos.

Outro método igualmente utilizado é aquele em que os estudantes se testam ou tentam recuperar o material de sua memória por meio de cartões de memória (*flash cards*) em que os conteúdos, por maiores que sejam, podem ser aprendidos. Os *flash cards* são organizados de forma que o estudante consiga se testar quanto ao que sabe, o que tem dúvida e o que necessita estudar mais. Os cartões memorizados são separados dos demais, assim o estudante consegue, sem devaneios, ter noção de sua própria aquisição de conhecimento (Dunlosky, 2013).

Verifica-se assim haver várias metodologias aplicadas como estratégias concretas para melhor preparar o candidato para o Exame da Ordem.

CAPÍTULO 3 – DESENHO METODOLÓGICO

3.1 PROBLEMÁTICA

Uma das principais angústias que permeiam o cotidiano do académico do curso de Graduação em Direito, tanto de Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas, é o de enfrentar o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Esse exame permite aos egressos do curso de Direito adentrarem ao mercado de trabalho por intermédio da atividade advocatícia.

O perfil do académico do curso de Direito, no entanto, mudou com o tempo. No século XIX, conforme Araújo (2010), os académicos de Direito eram de filhos de fazendeiros, de latifundiários e de membros da elite brasileira que tinham disponibilidade para os estudos. Andrade (2006) destaca, que o perfil do bacharel em Direito do referido século revelava dicotomia entre o conservadorismo dos que aprendiam no curso e os que vivenciavam a cultura política liberal fora da sala de aula.

Na atualidade, com a ampliação do acesso ao Ensino Superior, permitiu-se que classes menos favorecidas tivessem oportunidades iguais. No entanto, a realidade da graduação se esbarra noutra problemática demonstrada por Loricchio e Leite (2012), que é o perfil dos discentes que frequentam as aulas no período matutino e aqueles que estudam no período noturno para que possam trabalhar. Esses autores afirmam que os alunos do matutino com menor nível de estresse com o Exame de Ordem são aprovados com maior frequência do que os alunos do noturno e estressados.

Compreende-se, dessa forma, que o académico de Direito que está atento à realidade a sua volta, que aproveita melhor o tempo que possui, que procura se aperfeiçoar profissionalmente ao visar o mercado de trabalho e que adota a disciplina e a persistência em sua rotina diária, terá maiores probabilidades de ingressar na carreira advocatícia, independentemente do período do dia em que frequenta as aulas, de sua condição econômica, do sexo biológico e se concilia ou não com o trabalho.

Resta saber se o perfil da IES interfere no percurso do académico até o acesso à advocacia. Segundo informa Garcez (2015), o perfil da instituição de ensino pode interferir no resultado dos estudantes universitários, isto é, o clima organizacional influencia as relações entre os professores e o conflito entre eles reflete na aprendizagem dos académicos, o que constitui desafio para o gestor que deve estar atento a isso.

Ao reiterar a respeito dos dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2016), que é a instituição responsável pela aplicação da prova, o direito de advogar é bastante restritivo.

Afinal, a taxa média de aprovação nos Exames da OAB tem sido de 18,8%. Além disso, nos últimos exames, apenas 18% dos académicos de IES privadas foram aprovados, enquanto os de IES públicas obtiveram 40% de aprovação. Nesse sentido, assim afirma a FGV(2014, p.53)

“Um dos principais fatores associados ao melhor desempenho de examinandos em termos de aprovação nos Exames de Ordem é a qualidade das IES no país, responsáveis pela formação dos bacharéis em Direito.

Nesse contexto, fica patente a complementaridade entre os objetivos do Exame de Ordem e o papel desempenhado pelo MEC. Para dar sustentação ao seu papel regulatório, o MEC desenvolveu e aprimorou ao longo das últimas duas décadas uma série de instrumentos e indicadores complementares voltados para a avaliação e classificação dos cursos e IES no país, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)”.

Apesar dos esforços do Ministério de Educação (MEC), o alto índice de reprovação permanece até os dias atuais (Fontenele, 2018), o que mantém a apreensão dos académicos de Direito quando se trata de Exame de Ordem.

Nesse contexto, interessa refletir a respeito dos diferentes obstáculos que permeiam o discente do último ano do curso de Direito no ingresso à atividade advocatícia, bem como refletir a respeito de suas realidades e condições durante o percurso.

3.2 PERGUNTA DE PARTIDA

Na pesquisa científica, é indispensável questionar a realidade, ao formular a pergunta de partida, que norteará as distintas fases do trabalho. Assim, é fundamental relembrar a pergunta de partida, explicitada na Introdução:

- **Qual a influência dos resultados alcançados no Exame de Ordem, segundo o perfil e os percursos dos académicos do curso de Direito, em duas Instituições de Ensino Superior (pública e privada), situadas no Município de Goiânia, Estado de Goiás?**

3.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Na opinião de Amado (2017), para a adequada formulação dos objetivos é essencial que, primeiro, o pesquisador seja capaz de delimitar e definir o cerne da sua pesquisa. Como tal, e de acordo com a pergunta de partida, especificam-se o objetivo geral e os objetivos específicos.

3.3.1 Objetivo geral

- Averiguar a relação entre o perfil dos académicos do curso de graduação em Direito que foram aprovados no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e que pertencem a uma Instituição de Ensino Superior pública e a uma Instituição de Ensino Superior privada, da cidade de Goiânia, Estado de Goiás, Brasil.

3.3.2 Objetivos específicos

- Analisar os perfis sociodemográfico e académico dos estudantes de Direito em relação às IES frequentadas;
- Identificar os fatores que levam o jovem a cursar a graduação em Direito numa IES pública ou numa IES privada;
- Detectar os fatores que os motivaram na escolha de determinada Instituição de Ensino Superior;
- Verificar as estratégias adotadas para a aprovação no Exame da OAB em cada Instituição em análise;
- Analisar, em relação às IES, os resultados alcançados pelos académicos no Exame de Ordem no último ano (2019);
- Analisar comparativamente as estratégias para o acesso à advocacia contempladas ou não nos PPCs dos cursos de Direito e nos PPPs das IES em análise.

3.4 OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Em Ciências da Educação, o produto oriundo do trabalho de pesquisa procura responder às problemáticas do cotidiano, bem como atender às necessidades do tecido social, no sentido de dar respostas que possam ser aplicadas, testadas e criticadas. Segundo Amado (2017, pp. 21-22):

“Investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana”.

Ao concordar com Marconi e Lakatos (2010, p. 62), que Ciência é “sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas a respeito do comportamento de certos fenómenos que se desejam estudar” e, em conformidade com os objetivos do estudo e a pergunta de partida, optou-se pela investigação de cariz predominantemente quantitativo.

A pesquisa quantitativa privilegia a objetividade, a quantificação e a generalização de resultados porquanto há maior amplitude e celeridade na recolha de dados e maior número de inquiridos (Tuckman, 2012).

De acordo com Gunther (2006), nesse tipo de pesquisa, não há interação entre o pesquisador e os participantes, uma vez que estes respondem em conjunto às questões preestabelecidas por normas fechadas (objetivas), mas não exclui questões abertas.

Foi aplicado inquérito por questionário aos académicos do último ano do curso de Direito aprovados no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil em duas IES.

Os dados serão analisados por meio de estatística descritiva simples. Afinal, conforme Marconi e Lakatos (2010), o método estatístico tem o papel de fornecer descrição quantitativa da sociedade considerada como um todo organizado.

3.5 FONTES E INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

No que concerne às **fontes**, recorreu-se aos **Projetos Político Pedagógicos** (PPPs) das IES em análise, bem como aos seus **Projetos Pedagógicos dos Cursos** (PPCs), que contêm as

informações a respeito dos perfis dos cursos e das matrizes curriculares. Ademais, são no PPP e no PPC que estão as atividades do curso em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, o perfil do acadêmico, a forma de acesso ao curso pelos candidatos, o sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como do próprio projeto de curso, as normas e procedimentos para o trabalho de conclusão de curso a respeito do estágio curricular e também as bibliografias básicas e complementares utilizada no decorrer do curso pelas academias (Brasil, 2015).

Nesse sentido, foi necessário verificar de que modo o acadêmico percorreu o caminho até o acesso à advocacia, qual o perfil dos estudantes do curso de Direito que foram aprovados no Exame da OAB, quais as suas estratégias exitosas e se os PPPs das IES e o PPCs dos cursos de Direito puderam apresentar coerência com as prováveis facilidades ou limitações para o aluno ingressar na carreira advocatícia.

Como **instrumento de coleta de dados**, foi utilizado inquérito por questionário aos acadêmicos do último ano do curso de Direito que foram aprovados no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil de duas IES, uma pública e a outra privada.

3.5.1 Inquérito por questionário

No estudo, optou-se pelo **inquérito por questionário**, por ser o instrumento adequado para a recolha de respostas de considerável número de inquiridos para o problema formulado na pergunta de partida (Tuckman, 2012).

O tratamento estatístico permite trabalhar, ao mesmo tempo e para um conjunto amplo de questões, um número diversificado de variáveis, com apresentação gráfica de resultados.

A utilização do inquérito por questionário seguiu as recomendações de Marconi e Lakatos (2010), ao levar em consideração a seleção das questões por importância, de modo a oferecer condições para a obtenção de informações válidas, de acordo com os objetivos geral e específicos.

O questionário, na sua versão final, foi sujeito a pré-teste a dez inquiridos e passou por alguns ajustes pontuais. Depois da distribuição do questionário, cerca de 80% dos inquiridos responderam presencialmente, os demais, cerca de 20%, responderam via e-mails.

Vale ressaltar que antes da apresentação do questionário, teve-se a autorização do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP-Brasil), bem como foi solicitada autorização

à direção de cada IES em análise, conforme preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

O questionário é composto por 12 (doze) questões, com 10 (dez) questões fechadas e 2 (duas) questões abertas (cf. Apêndice).

3.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O local para realização da pesquisa foi na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, situada na região do Centro-Oeste brasileiro, com população estimada em um milhão e trezentos mil habitantes, extensão territorial de 729.018 km, distante 208 quilômetros de Brasília, capital do Brasil.

Uma das Faculdades de Direito escolhidas para o estudo é de Instituição pública, fundada em 1898 pela Lei nº 186, de 13 de agosto de 1898. Foi federalizada pela Lei nº 604, de 1º de janeiro de 1959.

Nas dependências dessa IES pública, funcionam o 4º Juizado Especial Cível, do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2 (duas) livrarias jurídicas e uma cantina. Todos sem vínculos administrativos com a referida Instituição.

A IES privada escolhida foi fundada em 1991, em Goiânia-Goiás, com a fundação do Instituto Educacional. O primeiro processo seletivo dessa IES privada foi em 1998 depois da autorização do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2019 concluíram o curso de Direito 100 (cem) matriculados. A Escola de Direito é a denominação do Departamento do curso de Direito da IES privada.

Ambas instituições visam oferecer aos futuros profissionais do Direito conhecimento eficaz para atuar na área jurídica. Isso de acordo com a aplicação das normas vigentes em diferentes setores sociais, que promovem a organização das relações entre indivíduos, instituições de ensino e a sociedade.

3.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população discente escolhida estava no último ano do curso de Direito e que foram aprovados no Exame da OAB. Foram escolhidos 30 (trinta) discentes da IES privada e 30 (trinta) da IES pública, num total de 60 (sessenta) acadêmicos. Ninguém se negou a assinar o

termo de consentimento, o que causaria exclusão na pesquisa.

Segue abaixo o quadro sinóptico da população e amostra:

Tabela 1 - Quadro sinóptico da população e amostra - Goiânia-Goiás-Brasil 2020

Acadêmicos de Direito	IES PÚBLICA	IES PRIVADA	TOTAL
População: Total de alunos do último ano (matutino e noturno).	120	100	160
Aprovados no Exame de Ordem em 2019	50	30	80
Convidados à pesquisa	40	30	70
Amostra: Responderam ao questionário	30	30	60

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

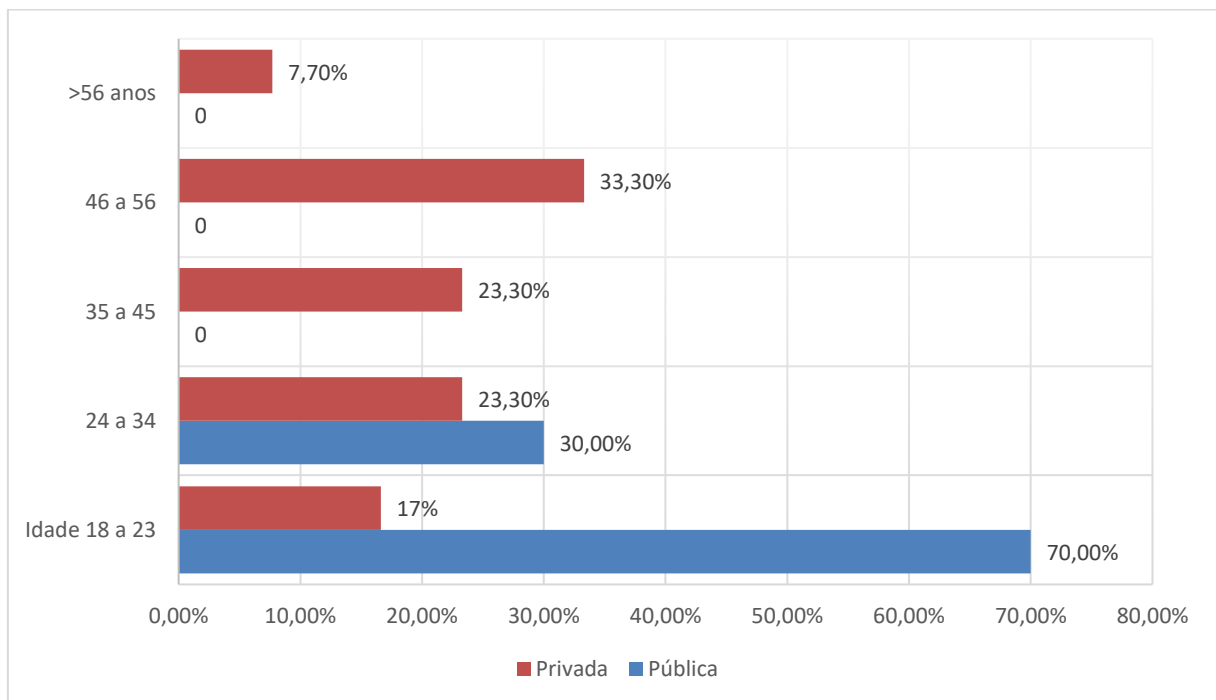
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

4.1.1 Caracterização dos inquiridos

No ordenamento jurídico brasileiro não existe idade mínima ou máxima para ingressar no Ensino Superior. No entanto, é necessário ter concluído o ensino médio, conforme estabelece o artigo 44 da Lei nº 9.304/20.12.1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A mesma regra vale para o ingresso na advocacia, em que para o académico exercer a profissão deve concluir o curso de Direito e ter sido aprovado no Exame de Ordem da OAB. Além disso, no último ano do Curso ou depois da conclusão, não há restrições de idade, conforme explanado na Revisão da Literatura.

Ao partir dessa premissa, foi inserida a idade para melhor entender o perfil de cada discente ou bacharel questionado. Relativamente à idade e ao sexo dos inquiridos, os dados constam nos gráficos seguintes.

Gráfico 1- Idade dos Alunos



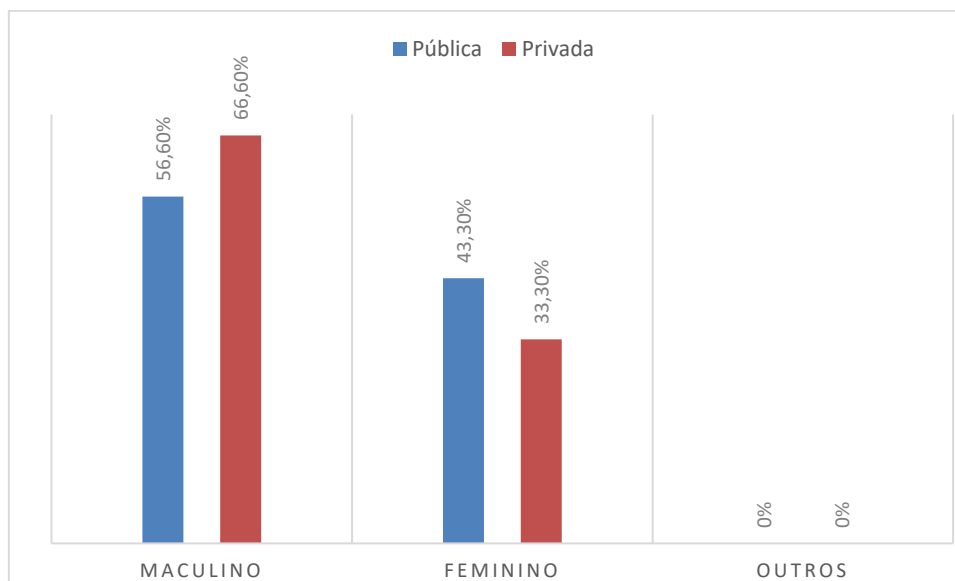
Relativamente à idade, constatou-se que os discentes aprovados no Exame de Ordem, pertencentes à Instituição de Ensino pública, estão no escalão etário de 18 a 23 anos, com 70%, seguido de 30% nos escalões dos 24 a 34 anos. Enquanto na Instituição privada, os discentes estão no escalão etário de 46 a 56 anos, com 33,3%, seguido de 24 a 34 anos e 35 a 45 anos, ambos com 23,3%; e 18 a 23 anos com 17%. Por último, aqueles que possuem idade maiores que 56 anos, com 7,7% dos aprovados no Exame de Ordem.

Os dados acima expostos indicam que a maior parte dos discentes de IES pública aprovada no Exame de Ordem tem idade menor que 24 anos, enquanto nas IES privadas, estão acima dos 24 anos. Pode-se assim verificar que os alunos das IES públicas que acessam à advocacia são mais jovens do que os das IES privadas. Acredita-se que esta situação tem a ver com diversos fatores sociais, culturais e económicos.

As estatísticas ainda provam que a maioria dos estudantes universitários com mais de 40 anos de idade estuda em IES privadas, sobretudo porque tem a possibilidade de estudar à noite. No curso de Direito essa realidade não é diferente. Para os académicos de Direito das IES privadas, o diploma de curso superior e, sobretudo em Direito, pode melhorar significativamente as suas vidas sociais e económicas. Muitos deles, na juventude, não tiveram possibilidade financeira para entrar num curso superior, muito menos num curso tão exigente como é o de Direito.

Finalmente, mas não menos importante, muitos só entraram no curso dos seus sonhos depois dos filhos formados, pois só aí conseguem ter maior equilíbrio financeiro (Santana 2013, cit. por Pereira 2016).

Gráfico 2 - Sexo dos Alunos



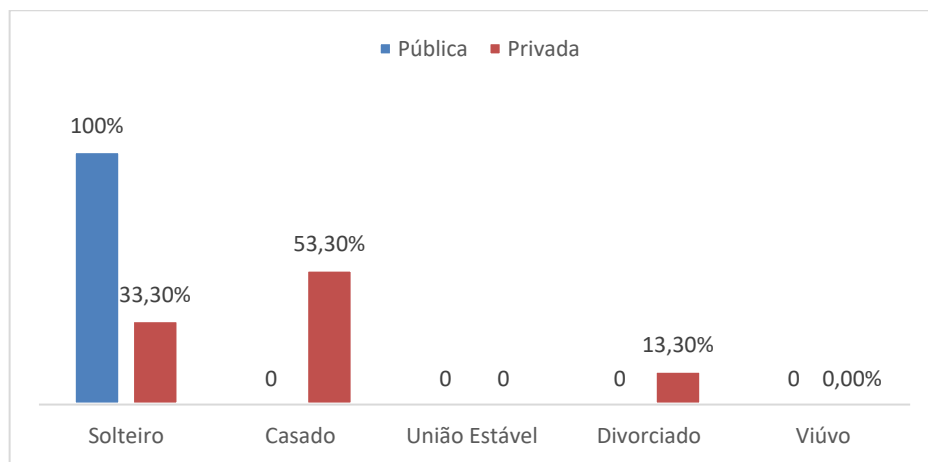
Os dados constantes do gráfico 2 permitem a visão geral a respeito da distribuição da população por sexo biológico dentre os aprovados no Exame da Ordem que cursam o último ano de Direito. Assim, observa-se maior incidência do sexo masculino em ambas as Instituições de Ensino Superior pesquisadas, com 66,6% dos discentes na IES privada e 56,6% na IES pública. Os demais são do sexo feminino, ou seja, 43,3% pertencente à IES pública e 33,3% à IES privada. Se fizer análise de pormenor, verifica-se que há inversão percentual dentre os aprovados no Exame da Ordem, isto é, na IES pública há número maior de mulheres aprovadas do que na IES privada.

De maneira geral, estes dados são muito interessantes. Pelas estatísticas efetuadas em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se duas pesquisas relevantes, tais como: o número de matriculados no curso de Direito, relacionados por sexo (masculino e feminino) e o perfil de procura pelo referido curso. Na primeira, mostra que é predominante o número de discentes do sexo feminino matriculados nas IES brasileiras, em especial no curso de Direito (Brasil, 2019, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas).

O Censo 2018, no entanto, demonstra que o curso de Direito é o mais procurado pelos homens enquanto o de Pedagogia é o mais procurado entre as mulheres. Além disso, no Brasil a realidade das mulheres é diferente da dos homens, haja vista que além de serem mães e

ainda terem de gerenciar as demandas do lar e da família, muitas delas encontram dificuldades para permanecer na Universidade ou se dedicar aos estudos por terem de administrar triplas jornadas (Martins, 2013). O que vem a corroborar com o fato de que haja mais discentes do sexo masculino aprovados no Exame de Ordem do que do sexo feminino em ambas as Instituições de Ensino pesquisadas.

Gráfico 3- Estado civil dos alunos inquiridos



Relativamente ao estado civil na população em análise, ao observar o gráfico, foi constatado que na IES pública todos são solteiros (100%), enquanto nas IES privada, o estado civil é variado. Ao contrário da sua congênere, a maioria é casada (53,3%), seguido por solteiros (33,3%) e, significativamente mais abaixo os divorciados (13,3%). De fato, a ideia de que os estudos devem ser tratados como prioridade antes de ingressar na vida matrimonial é unânime entre inquiridos de ambas as Instituições.

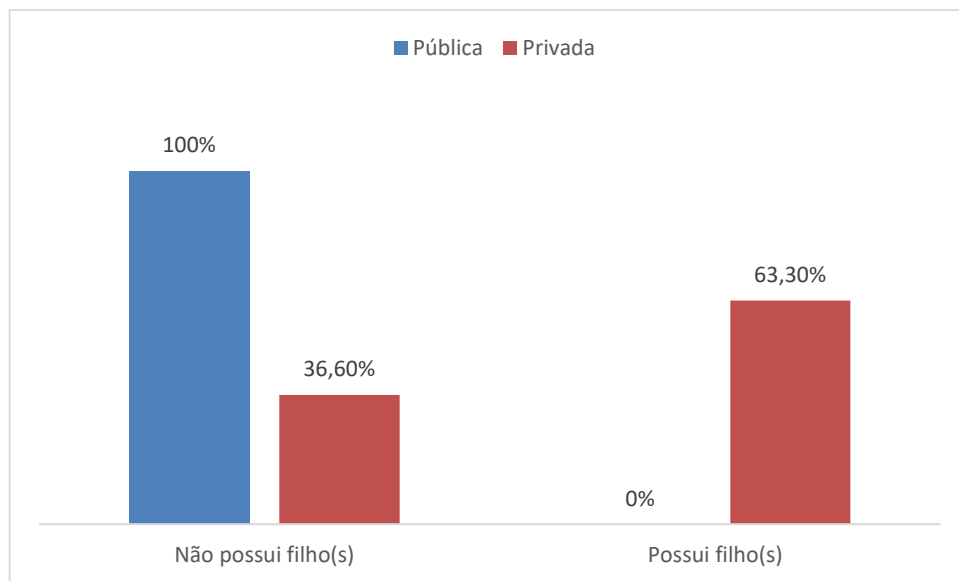
A partir desta análise, parece claro que os discentes do último ano de Direito pertencentes à IES pública, por não possuírem filhos e, por provavelmente terem suporte familiar, sejam aprovados precocemente na OAB.

Noutro sentido, a maioria dos aprovados no Exame de Ordem da IES privada é mais velha, vivencia o matrimônio, trabalha e ingressara no curso com a responsabilidade de gerência familiar, mas não foi de todo este fator impeditivo de alcançar o exercício da advocacia. Nesse sentido, não se deve olvidar que, por norma, pessoas casadas tendem a ter vidas mais saudáveis e longas do que pessoas solitárias porquanto apresentam melhor qualidade de vida (Myers, 2014). Ademais, é importante o suporte social de familiares para

contribuir com o sucesso nos estudos.

Ainda relacionada com questões pessoais, foi levantada a questão dos académicos terem ou não filhos.

Gráfico 4- Discentes que possuem ou não filhos

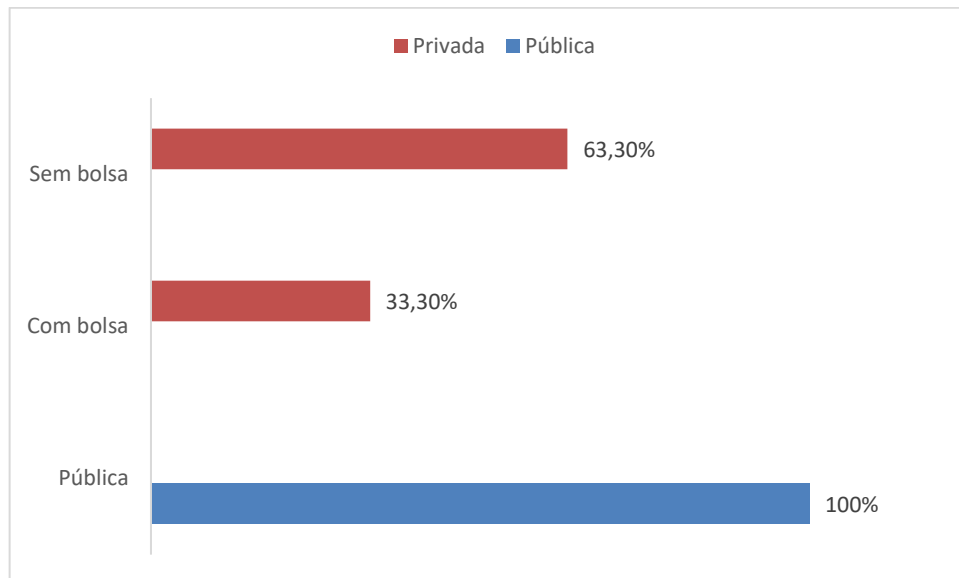


As informações constantes no gráfico 4 mostram que 100% dos discentes da IES pública não possuem filhos, enquanto na IES privada, 63,3% alegaram possuir filhos e 36,6% disseram não possuir. Isso mostra que os discentes aprovados no Exame da OAB que possuem filhos estão mais concentrados na IES privada. Ao triangular esta informação com a idade e o estado civil da amostra recolhida, fácil será de verificar que também é na IES privada que estão os estudantes mais velhos.

4.1.2 Indicadores relativamente ao curso

A realidade de quem necessita usar parte da renda adquirida pelo trabalho para pagar as mensalidades de curso universitário é, obviamente, diferente de quem foi beneficiado pela isenção de custos. Por isso, foi relevante inserir esta questão para se perceber as diferenças entre essas realidades.

Gráfico 5- Discentes com bolsa universitária



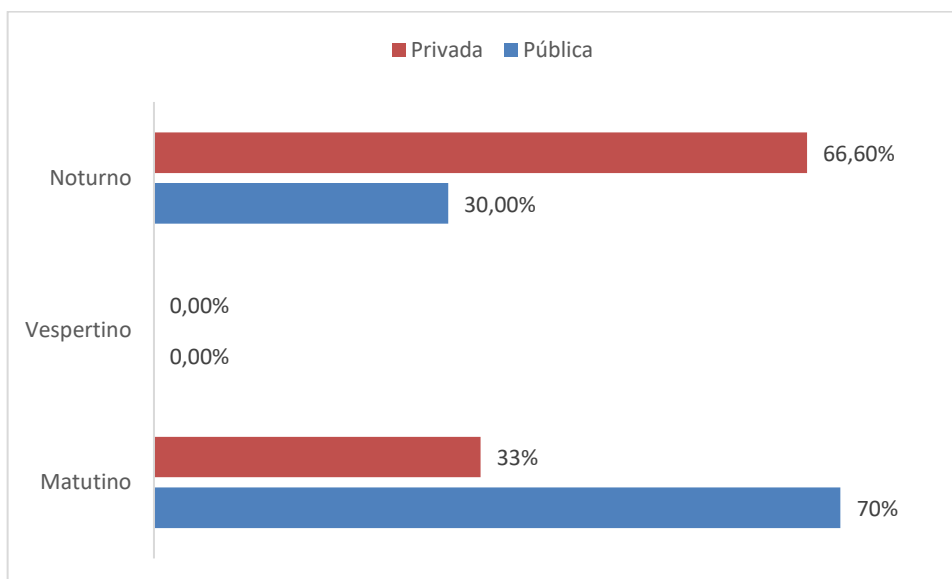
Pela análise do gráfico, o fato de 100% dos estudantes da IES pública não pagarem mensalidade tem a ver com o fato de, no Brasil, o Ensino Superior Público ser totalmente gratuito. No caso concreto da IES privada, a mensalidade é paga porquanto existem variações de preços entre as IES privadas no Brasil. Na Instituição em análise, a maioria dos acadêmicos (63,30%) pagou totalmente as mensalidades e somente 33,30% tiveram direito a usufruir de bolsa de estudos. A expansão dos cursos superiores e o aumento do número de faculdades pode ser um dos fatores que colaborem para que as IES ofereçam bolsas parciais para alunos.

No Brasil aqueles que pretendem ingressar em Instituição de Ensino Superior e que não possuem condições financeiras para arcar com as mensalidades ou ingressar em IES pública, podem recorrer aos programas de bolsas universitárias. No Estado de Goiás, por exemplo, a Lei nº 17.405, de 06 de setembro de 2011, dispõe a respeito do Programa Bolsa Universitária para discentes cuja renda familiar bruta seja de até 6 (seis) salários mínimos, matriculados em IES privada. Esse benefício pode chegar a 80% do valor da mensalidade se o acadêmico comprovar rendimento escolar superior a 85%.

Diante disso, o acadêmico de IES privada que usufrui da bolsa universitária poderá amenizar seus gastos, o que pode favorecer a conclusão do curso.

Acredita-se que o discente de IES privada, solteiro e que possua bolsa integral (100%) esteja em condições similares ao discente de IES pública.

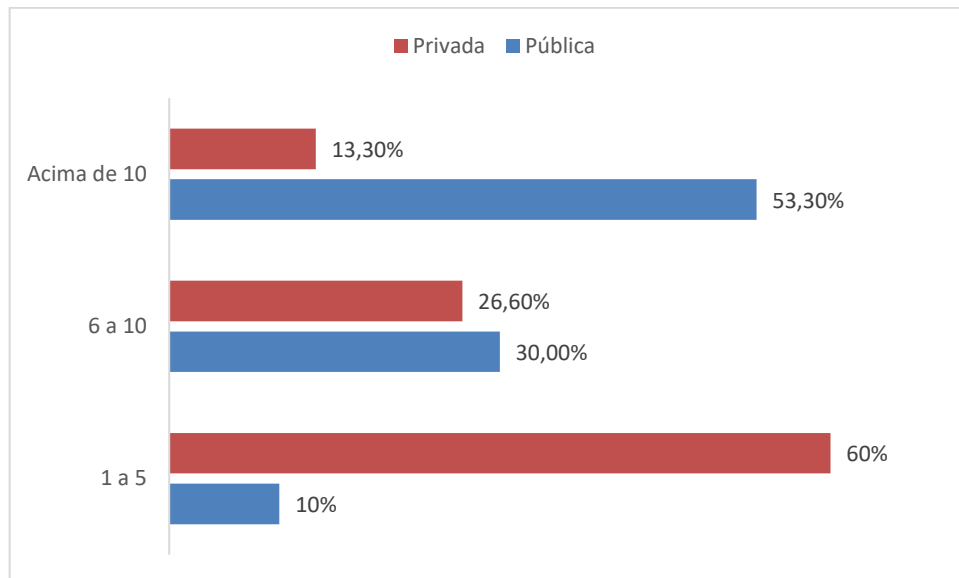
Gráfico 6- Turno em que os discentes estudam



Foi também objeto de preocupação neste trabalho saber quais os turnos frequentados pelos inquiridos para a realização do curso. Pela análise do gráfico, infere-se que a maioria que estudou na IES pública (70%) frequentou o turno matutino, enquanto somente 30% são do noturno. Situação completamente oposta surge na IES privada. Aqui, a maioria (66,6%) cursou durante o período noturno, enquanto somente 33% frequentaram o curso no período matutino.

Essa realidade vem ao encontro, em parte, ao que se tem visto ao longo desta análise. Alunos mais velhos, provavelmente a trabalhar durante o dia, sem média suficiente para entrar no Ensino Público, vão para o Ensino Privado e escolhem o turno da noite (Pereira 2016).

Gráfico 7- Renda familiar



Procurou-se neste estudo saber a diferença da renda mensal familiar dos inquiridos. Pela análise do gráfico e, sem surpresa, verifica-se que a maioria dos discentes (53,3%) que possui ou pertence a famílias com renda acima de 10 salários mínimos, é da IES pública. Situação bem diferente dos inquiridos da IES privada em que exclusivamente 13,3% usufruem dessa renda familiar.

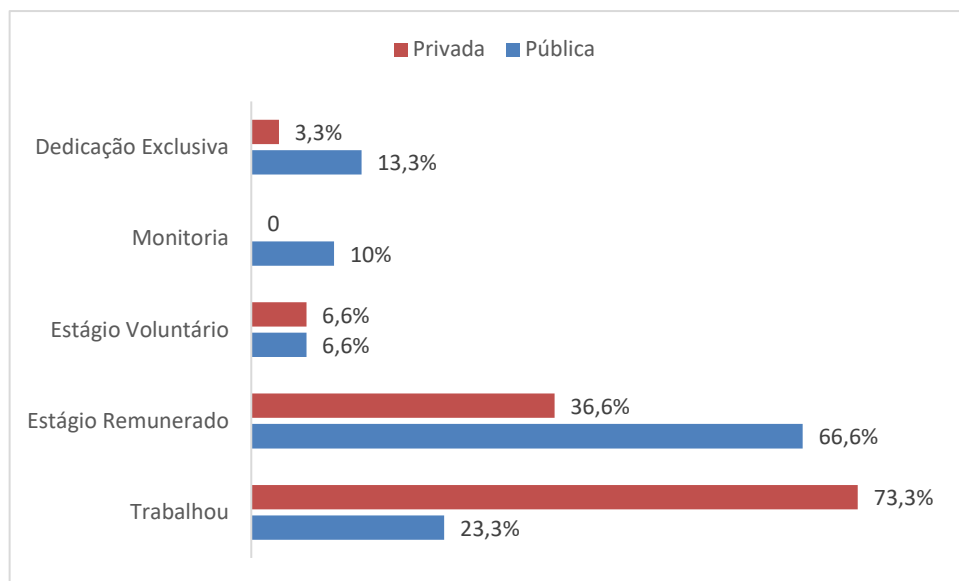
Também no escalão imediatamente abaixo, com renda familiar de 6 a 10 salários mínimos, embora a discrepância não seja tão acentuada, continua a prevalecer os acadêmicos que frequentaram a IES pública. Nesse caso, 30% contra 26,6% da IES privada. Por último, dos discentes que fazem parte da renda familiar de 1 a 5 salários mínimos, 60% são da IES privada e 10% são da IES pública.

Estes dados vêm ao encontro da realidade do Ensino Superior em todo o Brasil. Em 2015, dos cerca de 8 milhões de estudantes do Ensino Superior, somente cerca de 2 milhões frequentaram o ensino público. O mais interessante é que essa minoria de estudantes que frequenta as IES públicas tende a ser de famílias abastadas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas.

Paralelamente, não se pode olvidar que a pontuação média do ENADE para as universidades públicas é maior do que para as universidades privadas. Ademais, os acadêmicos de IES pública costumam apresentar rendimento superior nas provas do ENADE em relação aos que frequentam as IES privadas. Corroboram com esta situação, os estudos

realizados em 2017, os quais demonstram que cerca de 75% dos estudantes brasileiros do Ensino Superior frequentam instituições privadas contra cerca de 33% da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Banco Mundial, 2017).

Gráfico 8- Atividades Extracurriculares



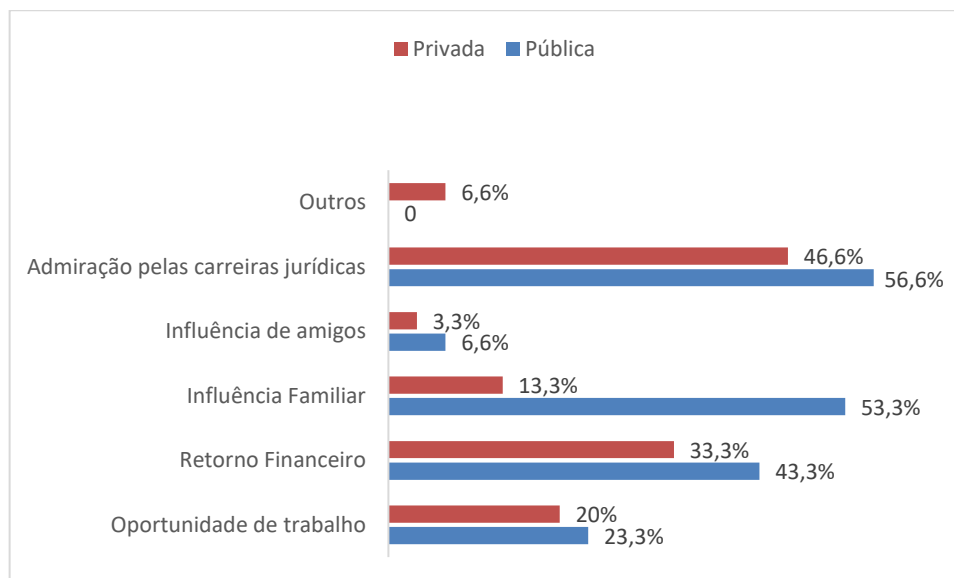
Uma das questões do questionário aplicado, passava por saber se os inquiridos, durante o tempo que estudaram, exerceram alguma atividade que fosse remunerada. Nesta questão foi-lhes permitido marcar mais do que uma opção. Pela análise do gráfico, é possível verificar que a maioria dos estudantes da IES pública (66,6%) fez estágio remunerado, enquanto número pouco significativo (23,3%) trabalhou durante o curso.

Em sentido inverso, a maioria dos inquiridos da IES privada (73,3%) trabalhou enquanto fazia o curso e um número residual (36,6%) fez o estágio remunerado.

Estes dados vêm confirmar a escolha do turno para a frequência do curso. Trabalhar de dia e estudar no período noturno. Curioso é verificar que os discentes da IES privada, mesmo a maioria inserida no mercado de trabalho, cuja atividade remuneratória não se enquadra no tipo estágio/monitoria, casados, com filhos e frequentam período noturno de ensino, ainda conseguem lograr êxito no Certame. Denota-se, portanto, que o discente da IES privada está mais sujeito ao estresse e ansiedade (Amaral & Silva, 2018; Ramos & Carvalho, 2007).

Apurou-se igualmente que, em termos de monitoria, tal só foi realizada por estudantes da IES pública e, no que respeita a estágio voluntário, os números são iguais (6,6%).

Gráfico 9- Fatores que levaram a cursar Direito



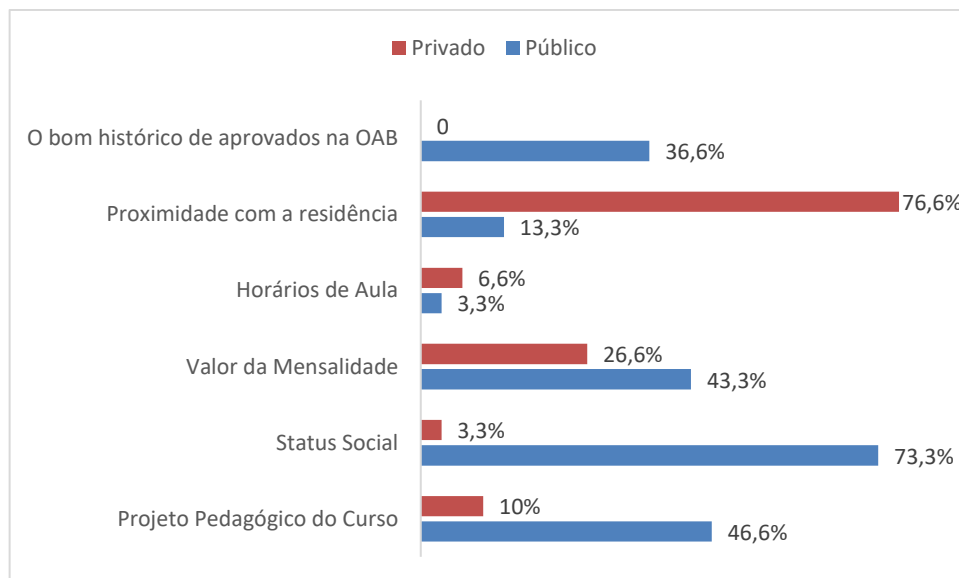
Na questão “fatores que levaram a cursar Direito”, os inquiridos também tiveram a opção de marcar mais de uma alternativa. Pela análise do gráfico, constatou-se que os acadêmicos pertencentes à Instituição de Ensino Superior pública, 56,6% afirmaram que a principal razão foi a admiração pelas carreiras jurídicas, seguida de influência familiar, opção marcada por 53,3% dos discentes. Em relação ao retorno financeiro, 43,3% marcaram esta opção, enquanto 23,3% escolheram o Curso pela “oportunidade de trabalho” e somente 6,6% referiram-se às influências de amigos.

Nessa mesma vertente, dentre os discentes de IES privada, 46,6% dos inquiridos optaram pela admiração pelas carreiras jurídicas, seguida por 33,3% pelo retorno financeiro e 20% pela oportunidade de trabalhado. Apenas 13,3% referiram-se à influência familiar e somente 3,3% marcaram pela influência de amigos na escolha da graduação em Direito.

Percebe-se que a admiração pelas carreiras jurídicas é o fator de maior escolha dentre os discentes de ambas as IES. Tal escolha provavelmente se deu pelas expectativas familiares, os quais influenciam os jovens no desenvolvimento de seus interesses individuais de carreira e pela escolha de diferentes opções.

Por outro lado, é fato que a fase jovem, em geral, entre os 18 e 25 anos de idade é fase crítica, que exige do jovem que se estabeleça socialmente ao assumir papéis e responsabilidades. (Papalia & Feldman, 2013). Além disso, estudos referem que essa fase é repleta de incertezas e dúvidas, além de ser plena de cobranças, no que diz respeito à escolha profissional. Se triangular essa situação com a faixa etária dos discentes e aprovados na OAB, ver-se-á que a idade dos discente da IES pública, em sua maioria, é composta por jovens, solteiros e sem filhos. Na IES privada, a mesma admiração pelas carreiras jurídicas aconteceu tardiamente, porém, somando-se a faixa etária de 18 a 34 anos (Gráfico 1), tem-se 40,3% de jovens e adultos.

Gráfico 10- Motivos de escolha da IES



Com a opção de marcar mais de uma alternativa, constatou-se no gráfico 10 que, dos inquiridos pertencentes a IES pública em destaque, 73,3% afirmaram que um dos motivos para a escolha da referida IES foi pelo fator “*Status Social*”, 46,6% marcaram o **Projeto Pedagógico do Curso** da Instituição como um dos motivos de escolha, seguida por 43,3% que consideraram o Valor da Mensalidade, em virtude da isenção; logo depois, 36,6% optaram pelo bom histórico de aprovação na OAB como motivos da escolha e somente 13,3% indicaram como motivo a proximidade com a residência ou o trabalho.

Por outro lado, dos inquiridos que pertencem a IES privada, 76,6% indicaram como principal motivo para ter escolhido foi a proximidade de sua localização com a residência

e/ou local de trabalho, seguido pelo valor da mensalidade em que 26,6% marcaram como motivo e somente 10% escolheram pelo **Projeto Pedagógico do Curso**.

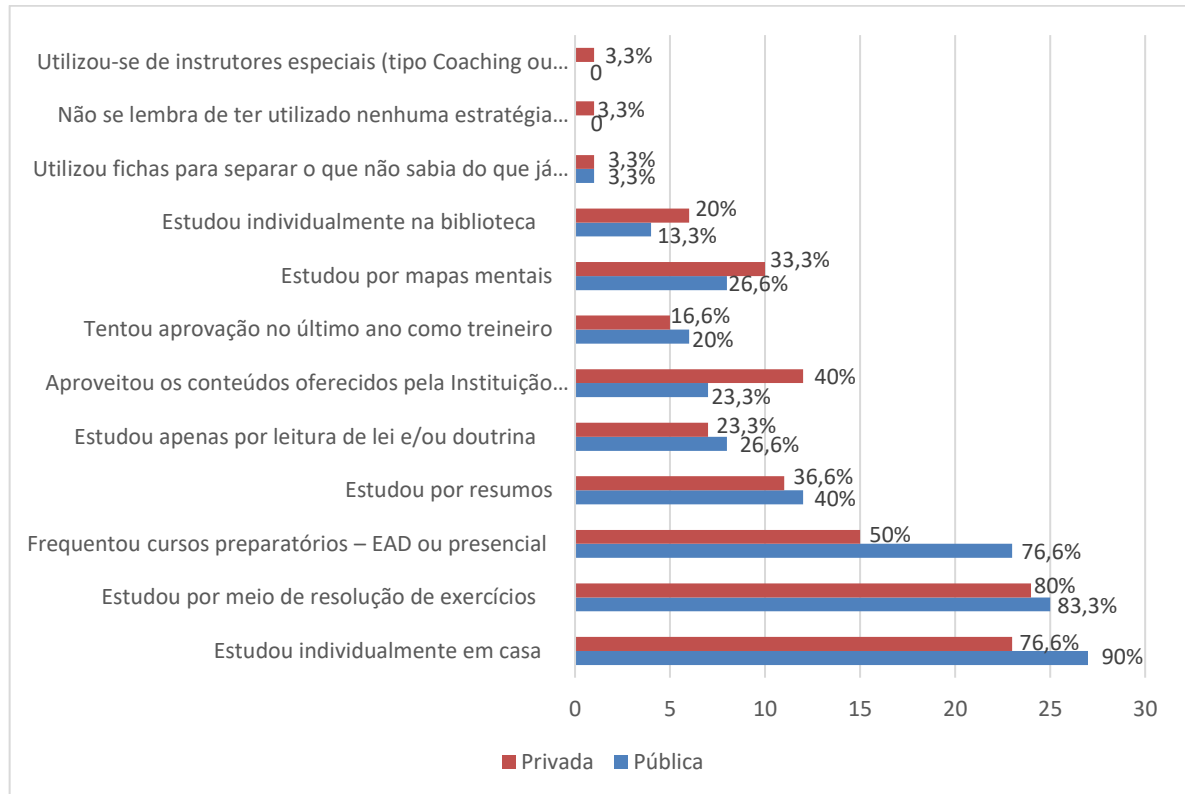
Nota-se que o *Status Social* aliado ao Projeto Pedagógico com o qual se identificavam, foi preponderante para a escolha da maioria dos discentes dessa IES pública enquanto o principal motivo dos discentes que frequentaram a IES privada foi a proximidade de sua localização com a residência e/ou local de trabalho.

No que tange à escolha pela IES pública devido ao *Status Social*, remete ao sistema de valores descrito por Bourdieu (1966), o qual afirma que o sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados contribui para definir atitudes frente ao capital cultural a instituição de ensino. Essa herança cultural é diferente entre as classes sociais e é responsável pelas experiências diante da educação recebida e do êxito alcançado.

O Ministério da Educação do Brasil divulga as notas da Instituição, do curso e da média dos alunos por meio do ENADE. Nesse sentido, aquele que almeja ingressar em Instituição de Ensino Superior pode consultar no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o resultado da avaliação tanto da IES quanto do Curso. Isso é disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Interessante igualmente destacar o relatório feito pelo INEP em 2017, o qual evidencia que a média geral dos concluintes na nota do conteúdo de formação geral aumenta, conforme a renda mensal da família também aumenta.

Gráfico 11- Estratégias adotadas para aprovação no Exame de Ordem da OAB



Quanto às estratégias para a aprovação no Exame da OAB, as quais, vale ressaltar, não são taxativas, mas de caráter exemplificativa, os discentes puderam marcar mais do que uma alternativa, o que veio a resultar nos seguintes dados: dos inquiridos da IES pública, 90% indicaram ter estudado individualmente em suas residências, enquanto que 83,3% adotaram a resolução de exercícios e 76,6% a frequência em cursos preparatórios (EAD ou presencial) como suas principais estratégias para a aprovação no Exame.

Ainda, dos inquiridos da IES pública verificou-se: 40% disseram ter estudado por resumos; 26,6% adotaram a leitura de leis, doutrinas e conteúdos oferecidos pelas IES; 23,3% aproveitaram os conteúdos ministrados oferecidos pela Instituição; 20% dos discentes fizeram a prova como treineiros antes de realizar o Exame oficialmente; 26,6% estudaram por meio de mapas mentais, enquanto que outros 13,3% optaram por estudar individualmente em biblioteca e 3,3% por fichas (*flash cards*).

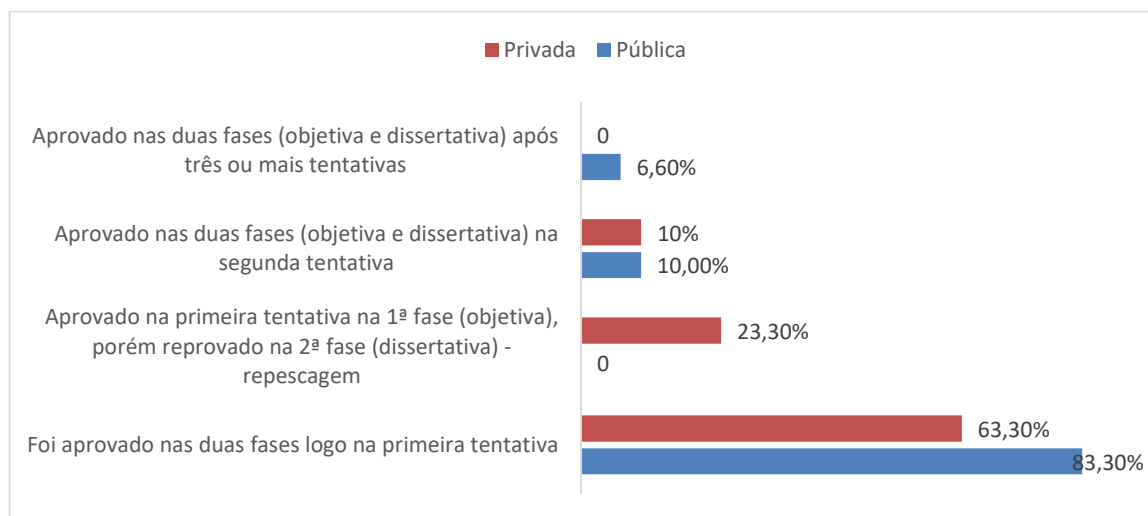
Dos 30 inquiridos da IES privada, obteve-se os seguintes resultados: 80% disseram ter adotado a resolução de questões para se preparar para o Exame de Ordem enquanto 76,6% indicaram ter estudado autonomamente; 50% disseram ter frequentado cursos preparatórios para o Exame de Ordem e 36,6% afirmaram ter estudado por resumos. Ainda, dentre os

inquiridos, 40% aproveitaram os conteúdos oferecidos pelo curso, 33,3% adotaram o estudo por mapas mentais, 23,3% afirmaram ter estudado somente por leitura de leis e/ou doutrina, 16,6% tentaram aprovação no último ano como treineiros. Por fim, somente 20% afirmaram ter frequentado a biblioteca para estudar para o Exame.

Por meios dos dados, ao se analisar as informações comuns entre as respostas dos discentes da IES públicas e privadas, também se pode inferir que ambos utilizaram as mesmas estratégias para lograr êxito na aprovação no Exame de Ordem, tais como: o estudo autônomo por meio de resolução de exercícios e paralelamente buscaram cursos preparatórios.

Isso demonstra que o estudo para o acesso à advocacia pode ser solitário e requer dedicação e prática constante dos exercícios para mais rápido alcançar a aprovação no Exame (Douglas, 2016).

Gráfico 12- Tentativas para aprovação no Exame de Ordem



Neste item preocupou-se por saber qual dos dois grupos em análise tinha conseguido, de forma célere, a aprovação no Exame de Ordem. Em atenção aos dados referidos no gráfico, constatou-se que, a maioria dos estudantes das IES em análise obteve êxito nas duas fases – objetiva e dissertativa - do Exame da OAB **logo na primeira tentativa**, embora de forma mais significativa na IES pública (83,30%) contra os 63,3% dos estudantes da IES privada.

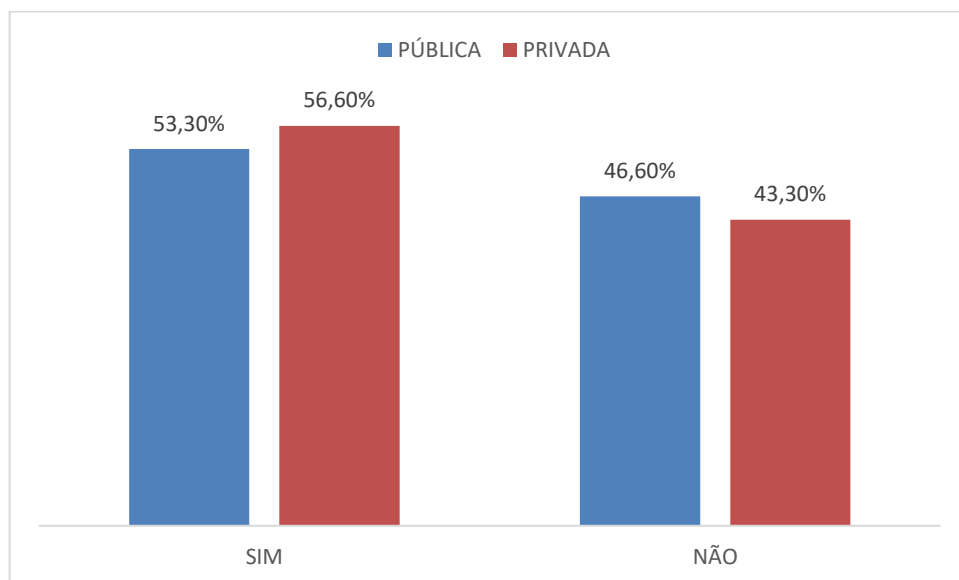
Os discentes da IES privada, 30,7% conquistaram a aprovação na primeira tentativa na 1ª fase (objetiva), porém só foram aprovados na 2ª fase (dissertativa) na segunda tentativa

(repescagem), ou seja, após reprovarem na 2ª fase na primeira tentativa. 23% foram aprovados nas duas fases somente na segunda tentativa.

Percebe-se também que 10% dos inquiridos das IES em análise, só conseguiram lograr êxito no Exame de Ordem na segunda tentativa.

Diante do exposto acima, verifica-se que existe significativa diferença entre as tentativas de aprovações dos alunos do curso de Direito das IES pública e privada. Pela somatória de fatores, nota-se que os discentes das faculdades públicas alcançam a aprovação mais facilmente do que os alunos de IES privada, enquanto que estes necessitam de mais tentativas para terem acesso ao exercício da advocacia, haja vista a realidade em que a maioria se encontra, conforme ficou demonstrado nas análises anteriores, tais como: pouco tempo para se dedicar ao estudo em razão do trabalho, aspecto socioeconômico, família para cuidar, condições emocionais, dentre outros.

Gráfico 13- Aproveitamento dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Direito para o Exame de Ordem



Conforme mencionado, as duas últimas questões do questionário eram abertas. Contudo, e ao contrário do que se poderia esperar, a maioria dos respondentes foi

demasiadamente concisa em suas respostas, o que impediu de proceder à análise categorial.

Optou-se, então, por continuar a apresentar os dados por meio da apresentação gráfica. No entanto, para melhor se compreender o que estava por detrás das respostas, recorreu-se à análise descritiva de respostas que foram consideradas mais relevantes. Nesse caso, para identificar os inquiridos, foram enumerados os questionários.

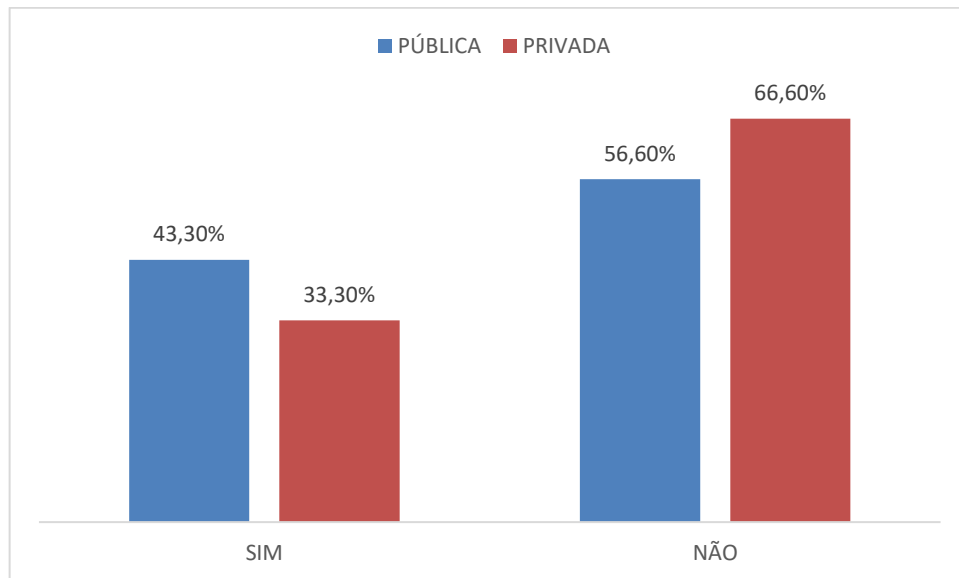
Quanto à questão que diz respeito a utilidade dos conhecimentos adquiridos no curso de Direito para o Exame de Ordem, pela análise do gráfico, constata-se que 53,3% dos inquiridos da IES pública referiram que os conhecimentos adquiridos no curso foram necessários para a realização da prova. No entanto, percentual muito aproximado (46,6%) refere que de nada lhe serviram os conhecimentos que foram adquiridos ao longo do curso.

Quanto aos respondentes da IES privada, as respostas foram muito semelhantes. Se por um lado a maioria (56,6%) é da opinião que os conhecimentos extraídos dos conteúdos ministrados no curso de Direito integraram as exigências apresentadas no Exame de Ordem, por outro lado, uma porcentagem não menos significativa (43,3%) afirmou o contrário. Conclui-se, portanto, que a maioria dos discentes considera, nesta questão, que os conhecimentos adquiridos durante o curso sejam úteis para o acesso à advocacia.

Pela análise do discurso de alguns dos respondentes, se pode referir, por exemplo, a opinião de um dos inquiridos da IES privada que, a este propósito afirma que “*o conhecimento adquirido ao longo do curso contribuiu muito para a minha aprovação da OAB; é um processo de acúmulo de conhecimento*” (nº 18). Percepção muito semelhante é dada por um dos respondentes da IES pública em que assume que a sua Instituição “*oferece excelentes meios intelectuais para exercer advocacia*” (nº 13).

Opinião completamente contrária é dada por um dos inquiridos da IES privada que refere “*que o conhecimento ofertado no curso não prepara de forma satisfatória e integral para o exame*” (nº 6); outro inquirido foi mais longe ao dizer que “*não foram sequer mínimos*” (nº 5). Na mesma linha de pensamento encontrou-se num dos inquiridos da IES pública que o curso “*prepara muito pouco*” (nº 19).

Gráfico 14 - Curso de Direito e as exigências atuais do mercado de trabalho



Na questão que diz respeito ao curso de Direito e as exigências atuais do mercado de trabalho, verifica-se no gráfico que também aqui as respostas são muito semelhantes. Os inquiridos de ambas IES assumiram que o curso de Direito nem sempre atendem às exigências do mercado de trabalho.

Curiosamente, a desilusão é maior nos que cursaram a IES privada (66,60% contra 56,60%). Número significativo dos inquiridos referia ao fato de o curso ser muito mais teórico e pouco voltado para a prática. Inobstante, ainda se tem 43,3% de respondentes da IES pública que afirmaram que o curso os preparou bem para a vida ativa, contra 33,3% da IES privada.

Em termos discursivos, ao fazer a leitura das suas respostas, verificou-se que existe, da parte dos académicos da IES privada, crítica mais assertiva no que diz respeito ao excesso de teorização do curso. No entanto, se analisar com cuidado todas as respostas, são os estudantes da IES pública que fazem mais sugestões para a alteração da matriz curricular do curso, na parte teórica, porquanto sugerem disciplinas mais voltadas para o mundo atual.

Para um dos inquiridos da IES privada “*deveriam dar mais foco às matérias ligadas à globalização, como o Direito internacional*” (nº 27). Por sua vez, alguns dos inquirido da IES pública acreditam ser necessário inserir no currículo disciplinas ligadas às novas tecnologias porque é “*necessário uma compreensão maior dos avanços tecnológicos e a influência desses*

avanços nas relações jurídicas e nas instituições” (nº 15) ou então disciplinas ligadas ao “empreendedorismo” (nº 17).

Encontrou-se ainda acadêmicos da IES pública que embora sem especificar, acreditam *“que algumas disciplinas deveriam ser retiradas e outras acrescentadas” (nº 11).*

Relativamente às disciplinas voltadas para a prática, as maiores críticas, como foi dito, vêm dos estudantes da IES privada. Para um *“em todo o curso a prática jurídica é muito deficiente. Nunca mostraram um processo durante todo o curso” (nº 6)* ou então *“não não contempla. Você precisa se adequar ao mercado de trabalho. A prática é totalmente diferente da teoria” (nº 5).* Outro inquirido corrobora com esta opinião, ao assumir que *“o curso se prende muito por ser teórico, sendo que a prática no mercado de trabalho exige mais experiência” (nº 3)* ou então *“há carência de um conteúdo voltado para as circunstâncias voltadas para a prática jurídica” (nº3).* Ou ainda o curso *“deixa muito a desejar pois falta prática na instituição” (nº 10).* Tanto mais que *“a prática oferecida no curso não condiz com a verdadeira prática jurídica” (nº4).*

Da IES pública ressalta-se o discurso de um dos inquiridos que assume que *“o curso carece de aulas práticas, elaborações, sustentações orais, para preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho” (nº 8).*

É interessante a forma como os inquiridos percepcionam o currículo do curso de Direito, o qual é assumido por alguns dos alunos das duas instituições que não só é necessário mudar algumas das disciplinas, como é urgente que o curso os prepare melhor para a prática profissional.

Curiosamente, em finais de 2013, o MEC assumia a existência de *“defasagem das Diretrizes Curriculares nacionais, com falta, por exemplo, de práticas de Direito Eletrônico, Eleitoral e Ambiental” (Brasil, 2013, MEC).*

Em dezembro de 2018, o MEC homologou parecer do Conselho Nacional de Educação que tinha a participação da OAB, para que, a partir daquele momento, os estudantes que ingressassem no curso de Direito teriam a obrigatoriedade de frequentar três novas disciplinas: Direito Previdenciário, Mediação, Conciliação e Arbitragem.

Paralelamente, as faculdades podem ainda incluir no seu PPC do curso, matérias ligadas ao Direito Eleitoral, Direito Digital, Direito Ambiental, Direito Desportivo, Direito da Criança e Adolescente, Direito Agrário e Direito Portuário. Isto é, do ponto de vista teórico há preocupação por parte do MEC em atualizar o currículo do curso com disciplinas voltadas

para a demanda de mercado, porém sem dar atenção às práticas de tais conteúdos, o que vai de encontro com as solicitações feitas por alguns dos inquiridos.

Conclui-se, dessa forma, que a maioria dos discentes, tanto da IES pública quanto da IES privada, considera que o curso de Direito **não atende às exigências atuais do mercado de trabalho.**

Como estratégia de ação, tanto a IES pública quanto a IES privada não dirigem as suas atenções para a preparação específica da carreira jurídica. A prova está nas suas matrizes curriculares, nos seus Projetos Político Pedagógicos e nos Projetos Políticos dos Cursos, em que, em momento algum fazem referência à formação do acadêmico para o exercício da advocacia. Os seus objetivos estão voltados para o pleno exercício do Direito, em sua ampla e generalista atuação, sem atentar para carreiras específicas.

Nesse contexto, reafirma-se que, independente da instituição ser pública ou privada, se deve seguir os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, Lei 9.394 de 20 de dezembro), bem como da Diretriz Curricular Nacional (Brasil, 2004, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro).

Ao aprovar essa política educacional, assevera Caldas (2018) que a formação profissional crítica deve conceber a correlação entre teoria e prática, de forma a proporcionar ao acadêmico satisfatória visão global do Direito, levando-o a tornar-se protagonista de seu processo de aprendizagem, em interação com o professor e a Instituição. Por isso, esperar que o curso de Direito forneça total preparação para o acesso à advocacia e a algum específico mercado de trabalho é afastar do acadêmico, que pretende exercer outras vertentes do Direito, esse protagonismo.

O fato dos acadêmicos afirmarem, na sua maioria, que o curso não os prepara para o Exame de Ordem pode representar indício de qualidade do ensino, vez que, realmente, o que a LDB e a DCN esperam do curso é que o acadêmico tenha visão global dos conteúdos do curso de Direito.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DAS IES EM ANÁLISE

Uma das preocupações passava por analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições em estudo.

No caso dos PPCs, é possível verificar que as IES pública e privada contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) oriundas da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Contemplam, também, o perfil do acadêmico, competências, habilidades e os conteúdos exigidos, a prática jurídica, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de conclusão de curso, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso (carga horária mínima de 3.700 horas, em 5 anos ou 10 períodos).

Quanto ao perfil, competências e habilidades, ambas as PPCs das IES traçam as expectativas de preparação do acadêmico a ser formado no Curso de Direito. No entanto, existem algumas diferenças a serem destacadas, conforme é possível verificar, por exemplo, no perfil do acadêmico da IES privada:

- 1) Compromisso ético, humanístico e social;
- 2) Visão interdisciplinar do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social e ético e não apenas como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão;
- 3) Capacidade de assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos para o exercício da profissão;
- 4) Iniciativa, criatividade, determinação e vontade política;
- 5) Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- 6) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- 7) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- 8) Capacidade de julgamento e tomada de decisões;
- 9) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Com base no PPC da IES privada, para a formação do perfil do acadêmico, verifica-se que esta buscou integrar o efetivo comprometimento com a realização jurídica e social dos direitos fundamentais constitucionalmente positivados, bem como nas peculiaridades da região na qual encontra-se contextualizada, no mercado de trabalho e nas mudanças socioeconômicas e tecnológicas. Isto é, deu ênfase à formação profissional (técnica).

No PPC da IES pública, encontrou-se formação humanística e profissional (técnica). A seguir é apresentado o perfil do acadêmico a ser formado no curso de Direito, conforme o PPC de 2014 em análise:

- 1) Permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenómeno jurídico e das transformações sociais;
- 2) Conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;
- 3) Capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir de constante pesquisa e investigação das questões relativas à realidade regional, nacional e internacional;
- 4) Capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmónicas com as demandas individuais e transindividuais;
- 5) Capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos, a partir do entendimento de que a solução extrajudicial preserva a paz e a harmonia social;
- 6) Capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;
- 7) Domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente;
- 8) Visão atualizada das questões contemporâneas, com consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço; e
- 9) Capacidade de desenvolver a aptidão específica de pesquisador;

Desse modo, verifica-se que há semelhanças e diferenças entre as propostas das duas IES. Ambas estão de acordo quanto à formação ética, humanista, criativa e formação interdisciplinar, com conteúdo, terminologia, raciocínio e argumentação jurídicas, bem como no desenvolvimento da persuasão, reflexão, julgamento e tomada de decisões. Além disso, valorizam o domínio de tecnologias porquanto tais métodos ajudam na compreensão e aplicação do Direito.

Por outro lado, para a formação do perfil do discente, a IES privada busca assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos para o exercício da profissão.

A IES pública, no entanto, quer construir no discente a capacidade para a transformação social a partir da constante pesquisa e investigação das questões relativas às realidades regional, nacional e internacional. Além disso, essa IES objetiva desenvolver a capacidade para equacionar problemas, por intermédio de soluções harmónicas, prevenir e solucionar conflitos individuais e coletivos para preservar a paz e a harmonia social. Isso com percepção atualizada das questões contemporâneas, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Desse modo, o acadêmico não somente será transmissor, mas também promotor de conhecimentos, pois que adquirirá o talento científico inerente aos pesquisadores.

Percebe-se, portanto, que a IES pública busca formação jurídica ampla, com característica humanística, ou seja, que possibilite aos discentes a integral formação de cidadãos éticos, conscientes e críticos.

Quanto à preocupação na formação ética e profissional do discente durante Curso de Direito, destaca Timóteo (2004) a importância de integrar o egresso nas experiências e vivências socioculturais e científicas, especialmente em situação reais, de modo a prepará-lo para a atuação profissional após concluir o curso, pois isso irá ajudar o discente a interpretar e resolver os problemas específicos de sua área de atuação.

Não basta, no entanto, que os cursos preparem o discente do ponto de vista técnico e burocrático. Para se ter ensino de qualidade necessita-se de “construção coletiva”, de modo a promover divergências e conflitos decorrentes das diferentes ideias e concepções inerentes à subjetividade humana. (Ferreira, 2013). Logo, tais competências e habilidades podem contribuir não somente com o aspecto profissional, mas também para formação humana capaz de provocar as mudanças necessárias na sociedade.

No que diz respeito à Matriz Curricular, deve-se atender à legislação educacional e aos requisitos legais e normativos exigidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Ademais, orienta-se pelas diretrizes institucionais expressas no Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPP) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a pesquisa e a extensão, bem como no Regimento Interno da instituição e nas normas que constituem os instrumentos do processo colegiado de gestão acadêmica.

Tabela 2 - Relação entre os Eixos de Formação da DCN e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Direito das IES pública e privada – Goiânia – Goiás – Brasil – 2020.

Eixos de Formação – Curso Direito – DCN 2018	Eixos de Formação – Curso Direito – DCN 2004	Matriz Curricular do Curso de Direito - IES pública	Matriz Curricular do Curso de Direito - IES privada
I - Formação geral , que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento	I - Eixo de Formação Fundamental - Tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo	Ciência Política Criminologia Economia Política História Do Pensamento Jurídico Sociologia Geral Sociologia Jurídica Filosofia Geral Filosofia Jurídica Ética Profissional Jurídica	Antropologia Jurídica Ciência Política e Teoria do Estado Economia Política Metodologia da Pesquisa Psicologia Português Jurídico Sociologia Filosofia Argumentação Jurídica

filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;	dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.	Metodologia do Trabalho Científico	Ética Profissional
II - Formação técnico-jurídica , que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito	II - Eixo de Formação Profissional - Abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal,	Introdução ao Direito Direito Civil I (Parte GERAL I) Direito Penal I Direito Civil II (Parte Geral II) Direito Penal II Teoria Geral do Processo Direito Civil III (Obrigações) Direito Penal III Teoria da Constituição Medicina Legal Teoria Geral do Estado Direito Processual Civil I Direito Constitucional I Direito Civil IV (Contratos) Direito Internacional Público Direito Empresarial I Direito Processual Civil II Metodologia da Pesquisa em Direito Direito Penal IV Direito Constitucional II Hermenêutica Jurídica e Direito Intertemporal Direito Processual Penal I Direito Administrativo I Direito Civil V (Direitos Reais) Direito Administrativo II Direito Empresarial II Direito Processual Civil III Direito do Trabalho I Direito Processual Penal II Direito Tributário I Direito do Trabalho II	Introdução ao Direito Direito Civil I Direito Constitucional I Direito Penal I História do Direito Direito Civil II Direito Constitucional II Direito Penal II – Parte Geral II Teoria do Processo Direito Civil III Direito Constitucional III Direito Internacional Direito Penal III Direito Processual Civil I Direito Administrativo I Direito Civil IV Direito do Trabalho I Direito Penal IV Direito Processual Civil II Hermenêutica Direito Administrativo II Direito Civil V Direito do Trabalho II Direito Processual Civil III Direito Processual Penal I Direito Agrário Direito Civil VI Direito Processual Civil IV Direito Processual do Trabalho I Direito Processual Penal II Direito Empresarial I Direito Tributário I

Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e	Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e	Direito Civil VI (Família) Direito Empresarial III Direito Tributário II Direito Processual Civil IV Direito Processual Penal III Direito Econômico e Concorrência Direito Civil VII (Sucessões) Direito Processual Penal IV Direito Processual Civil V Direito Processual Trabalhista Direito Ambiental Responsabilidade Civil Direito Agrário	Juizados Especiais Direito Processual do Trabalho II Direito Processual Penal III Direito Empresarial II Direito Tributário II Biodireito – Bioética e Direito Ambiental Direito Empresarial III
III - Formação pratico-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.	III - Eixo de Formação Prática - Objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares”.	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Monografia Jurídica I Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV Estágio Supervisionado V Laboratório de Prática Jurídica (Civil I) Laboratório de Prática Jurídica (Penal I) Laboratório De Prática Jurídica (Civil II) Laboratório De Prática Jurídica (Penal I) Laboratório De Prática Jurídica (Trabalhista)	Prática Jurídica Civil I Prática Jurídica Civil II Prática Jurídica Civil III Prática Jurídica Penal I Prática Jurídica Penal II Prática Jurídica Penal II Prática Jurídica Trabalhista Prática Jurídica Tributária Prática Jurídica Constitucional Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Brasil (2004), IES pública (2014), IES privada (2015) e Brasil (2018)

Verifica-se que as matrizes curriculares do curso de Direito da IES pública e da IES privada analisadas, até o final do ano de 2019, ainda se baseiam na DCN oriunda da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Situação natural, porquanto essa Resolução ainda vigorava no ano de 2019 para os concluintes.

Na IES pública, as disciplinas Criminologia, História do Pensamento Jurídico são contempladas no Eixo de Formação Fundamental, mas não se encontram contempladas na IES privada, que, por sua vez, possui em seu Eixo de Formação Fundamental as seguintes disciplinas: Antropologia Jurídica, Psicologia, Português Jurídico e Argumentação Jurídica. Apesar das diferenças, ambas as instituições contemplam conteúdos essenciais.

Quanto ao Eixo de Formação Profissional, em ambas as instituições estão contempladas as disciplinas: Introdução ao Estudo do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo,

Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional (Público e Privado), Direito Agrário e Direito Processual. Ambas as instituições contemplam as disciplinas do Eixo de Formação Profissional. No entanto, há pequenas variantes, tais como: Medicina Legal, Teoria da Constituição e Responsabilidade Civil na IES pública. Na IES privada estão as disciplinas Juizados Especiais e Biodireito. Portanto, em sua maioria as matrizes curriculares são coincidentes.

No Eixo de Formação Prática, tanto na IES pública quanto na IES privada, é possível identificar as disciplinas: Práticas Civil, Penal e Trabalhista. Na IES pública são encontrados termos tais como: Estágio Supervisionado e Monografia Jurídica. Enquanto na IES privada, o Estágio surge com o nome de Prática Jurídica, o que, em tese, possuem o mesmo significado.

Importa também quantificar o número de docentes titularmente qualificados para o curso de Direito, porquanto a titulação *stricto sensu* é indicador para o MEC avaliar um curso superior em determinada IES (Brasil, 2019, Portaria nº 586, de 9 de julho).

Embora não haja exigência legal dessas titulações para o ingresso no Magistério Superior no Brasil (Brasil, 2012, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro), o Docente com titulação de Mestrado e/ou Doutorado pode indicar afinidade com a pesquisa e proporcionar melhor qualidade de ensino aos discentes.

A Portaria MEC/INEP nº 586 de 9 de julho de 2019 define os indicadores de qualidade da educação superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das IES a respeito dos insumos de cálculo de divulgação de resultados. Nesse documento, os indicadores definidos foram: o Conceito ENADE, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), este que considera a titulação do Docente como o Mestrado e o Doutorado para fins de pontuação, e o Índice Geral de Cursos avaliados da Instituição (IGC). Nessa Portaria, no entanto, não há detalhamento a respeito da quantidade de docentes especialistas, mestres e doutores, mas tão somente a quantidade de matrículas de graduação, de pós-graduação e a lista do corpo docente (INEP, 2019, Portaria nº 586, de 9 de julho).

Observa-se, em um quadro comparativo, a quantidade de docentes do Curso de Direito das IES pesquisadas, informadas em seus respectivos Projetos Pedagógicos.

Tabela 3 - Quadro Docente do curso de Direito (Goiânia – Goiás – Brasil 2020).

QUADRO DOCENTE	IES PÚBLICA	IES PRIVADA
Docentes Doutores	18	6
Docentes Mestres	9	1
Docentes Especialistas	0	33
Total de Docentes	27	40

A partir da análise do material coletado nos PPPs e PPCs das IES estudadas, percebe-se a nítida diferença entre os níveis de titulação dos docentes. Atualmente, enquanto na IES pública a maioria dos docentes é composta por mestres e doutores (*strictu sensu*), na IES privada os Especialistas (*latu sensu*) compõem a maioria do quadro docente.

Estes dados vêm ao encontro da realidade evidenciada do Censo 2018 do Ensino Superior no Brasil. A maioria dos docentes da rede pública possui titulação em doutorado, enquanto a maioria dos docentes da rede privada de ensino superior possui especialização e mestrado. (Brasil, 2019, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas).

Ao triangular a informação do quadro com as informações do Censo 2018 e o número de aprovados no Exame de Ordem da OAB, é possível identificar a estreita relação entre este dado e o nível de formação dos Docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os acadêmicos de Direito do Brasil enfrentam o desafio do Exame da OAB, única condição para o ingresso à Ordem dos Advogados. A relevância da aprovação no referido Exame, em termos profissionais e culturais, é por ser a maior vocação no mundo jurídico. Essa realidade orientou a presente pesquisa teórica e empírica.

Para elaboração deste trabalho, procedeu-se análise comparativa e contextualizada com objetivo geral de averiguar os perfis dos acadêmicos que foram aprovados no Exame de Ordem da OAB em 2019 e que cursaram o último ano do curso de Direito numa IES pública e numa IES privada, ambas situadas no município de Goiânia, capital do estado brasileiro de Goiás.

Ao considerar os diversos aspectos observados no decorrer do presente trabalho, é possível concluir que a pesquisa alcançou os objetivos geral e específicos, inicialmente traçados, e que, por consequência, responde à pergunta de partida.

Na observação e inferência dos dados coletados a respeito dos perfis sociodemográfico e acadêmico dos discentes, que lograram êxito no Exame da OAB, verifica-se que os discentes da IES pública alcançam a advocacia com idade menor que os acadêmicos da IES privada.

A maioria dos discentes pesquisados é do sexo masculino e exerciam alguma atividade remunerada durante o curso.

Além disso, muito dos acadêmicos aprovados no Exame de Ordem utilizou como estratégias: o estudo individual em casa, a resolução de exercícios e a frequência em cursos preparatórios. Com isso, nessa amostragem, os candidatos obtiveram suas aprovações logo na primeira tentativa. O que não corresponde com as estatísticas da realidade nacional em que os acadêmicos aprovados não passam na primeira tentativa e, na expressiva maioria dos casos, não são aprovados, mesmo depois de inúmeras tentativas.

Quanto ao perfil sociodemográfico dos candidatos aprovados no Exame de Ordem, percebe-se maior variedade de discentes com diferentes idades, maior igualdade entre os sexos, bem como o estado civil, quando se apresenta considerável número de acadêmicos casados na IES privada e nenhum na IES pública. Essa realidade vem espelhada no Censo Brasil 2018 (Brasil, 2019, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas)).

O perfil da vida acadêmica também influencia para o ingresso na advocacia, conforme se verifica: o turno em que o discente frequentou o curso, a renda familiar de cada um e as suas atividades extracurriculares. Ademais, o desafio de alcançar a atividade advocatícia se depara com as realidades social e econômica daqueles que pertencem a IES pública ou IES privada. Tais realidades foram levantadas pelos seguintes autores citados e analisados durante a revisão da literatura: Amaral e Silva (2018), Caldas (2018), Flores (2016), Pereira (2016), Ramos e Carvalho (2007), Santana (2013), Santos (2014), Terribili Filho (2007), Vargas e Paula (2013) e Zimmer (2001).

Interessante também observar que os motivos e fatores que levaram os discentes ao curso de Direito (influência de amigos, influência familiar, retorno financeiro, oportunidade de trabalho, dentre outros) diferem quando comparados os perfis daqueles que pertencem a IES pública quanto aos da IES privada. No entanto, os motivos se assemelham quanto à **admiração pelas carreiras jurídicas**. Isso leva a crer que os aprovados na OAB, ao escolherem o Direito, se identificaram com alguma carreira jurídica e, conseqüentemente, desejariam alcançá-la.

A partir da pesquisa efetuada, foi possível comprovar que os motivos de escolha dos discentes pela IES foram divergentes, isto é, a escolha pautou-se pelas necessidades e possibilidades de cada um dos inquiridos. Enquanto um grupo de inquiridos, que pertencia a classe social de elevado poder econômico, almejava o ingresso em IES pública principalmente devido ao *status* social, o que impressiona, outro grupo optava por IES privada, devido à condicionalismos de tempo, pois necessitavam de trabalhar e de cuidar da família.

Desse modo, constata-se que os discentes que se preparam para o Exame de Ordem têm em conta estratégias que melhor se adaptem às suas realidades e selecionam as que acreditam serem apropriadas para sua aprovação.

Nesse contexto, verifica-se que existem meios que podem levar o acadêmico ao resultado eficaz nas avaliações do curso de Direito e, especialmente, no Exame de Ordem, quando, nesse caso, mantem os recursos da dedicação individual e da resolução de exercícios, acrescentados aos cursos preparatórios.

Não obstante os perfis dos discentes da IES pública serem diferentes dos da IES privada, os candidatos se depararam com a difícil situação de dispor de tempo preparatório para o Exame da OAB.

Ainda é necessário considerar que o Exame de Ordem nem sempre contempla ou integra os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Direito. Por este e outros motivos, os

discentes consideram que o curso de Direito pouco contempla as exigências do mercado de trabalho. Ademais, os acadêmicos consideram que o Perfil Pedagógico adotado pelas Instituições de Ensino Superior não está voltado à realidade mercadológica. Essa afirmativa vem ao encontro do pensamento de Ferreira (2013), que analisa, comparativamente, a forma organizacional de diversos cursos de referência.

Ao triangular esta informação com a análise das matrizes curriculares dos cursos de Direito das IES em análise, constata-se haver, por parte dessas instituições, certa preocupação na implementação de currículo que articule teoria e prática por meio de estágios e práticas jurídicas.

Para os inquiridos, no entanto, tais práticas continuam insuficientes para o ingresso na advocacia. Por mais que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) cumpra as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nem sempre é possível equalizar as instituições públicas e privadas.

Embora os PPCs sejam elaborados coletivamente e sob diferentes perspectivas docentes, a busca por projeto inovador poderá conduzir ao distanciamento, em menor ou maior grau, em relação à proposta contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Essa realidade também tem a ver com o Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPP), que ao ser instrumento de planejamento institucional, estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação, a fim de organizar e sistematizar as atividades desenvolvidas pela IES como um todo. Isso favorece a aprendizagem, consolida a autonomia e potencializa a gestão democrática da Instituição. Ora, ao possuir cada IES o seu PPP, verifica-se a necessária estratégia educativa que também poderá se desviar do plasmado na DCN.

Nesse contexto, e em interligação, a base curricular do curso, tal como evidenciada nos respectivos Eixos de Formação, concorre para aprovação no Exame de Ordem, em conjunto com o perfil do gestor. Paralelamente, acresce o clima e cultura da Instituição, os quais têm influência na construção do PPP, ao considerar que a gestão democrática e participativa construirá PPP diferente de gestão autocrática, e isso se refletirá na organicidade da Instituição.

A visão de *status* que os discentes das instituições públicas têm, pode influenciar no comportamento favorável em relação aos seus estudos. Tais situações também podem repercutir, de forma macro, nas mudanças trazidas com a globalização, e, igualmente, de forma micro, no número de aprovados nos exames de ordem da OAB.

Outrossim, por mais que haja diferenças entre os números de mestres e de doutores entre as Instituições de Ensino Superior escolhidas, os seus discentes procuraram cursos preparatórios para o Exame de Ordem. Inclusive, os alunos da IES pública, mesmo com docentes com maior titulação acadêmica acabaram por sentir expressiva necessidade em frequentar os cursos preparatórios (EAD ou presencial) do que os discentes da IES privada.

Em síntese, o acesso de acadêmicos do curso de graduação em Direito, aprovados no Exame da Ordem, das Instituições de Ensino Superior em análise, pública e privada, apresenta variações, consoante o perfil, o percurso educativo e a IES frequentada.

Ao considerar a análise comparativa do perfil e dos resultados dos discentes inquiridos, aprovados no exame da OAB, na graduação em Direito de 2019, ressalta-se a motivação e o empenho dos acadêmicos, com destaque para a frequência de aulas preparatórias em cursos livres e a resolução intensiva de exercícios. Nesse sentido, haverá que reajustar a matriz curricular generalista do bacharelado, que reforça a articulação entre teoria e prática, considerada insuficiente pelos inquiridos, para o ingresso na advocacia, a fim de otimizar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), nas duas Instituições, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Por último, ao longo deste estudo sentiu-se, como limitação, a dificuldade de encontrar alguns acadêmicos aprovados no Exame de Ordem e concluíram o curso em 2019. Haja vista que as aplicações do inquérito foram realizadas durante e logo após a conclusão do ano letivo, sem que tivessem colado grau.

Diante do exposto, chega-se ao convencimento de que este estudo poderá conduzir à reflexão a respeito da necessidade de organização curricular do curso de Direito. Além de oferecer o conhecimento científico das ciências jurídicas, a IES deve preparar o acadêmico para o Exame de Ordem e outros processos seletivos destinados à inserção do egresso no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Albergaria-Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C. (2011). *The interplay between students perceptions of context and approaches to learning*. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.561975?src=recsys&journalCode=rred20>
- Almeida, M. (2002). Reforma do pensamento e extensão universitária. In F. Liberalino (Org.), *XXVI Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras – regional Nordeste: Reforma do pensamento, extensão universitária e cidadania*. (pp. 13-36) Natal-RN: EDUFRN.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, A.P & Silva, C.F. (2008). Estado de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 111-133. Disponível em DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_6
- Anastasiou, L. (2010). Grade e Matriz Curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. In A. Freitas et al (Org.), *Capacitação docente: um movimento que faz compromisso*. (pp. 181-200). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Andrade, A.C. (2014). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Instrumento Regulatório ou de Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48583026.pdf>.

- Andrade, G.C. (2006). Formação do bacharel em Direito no século XIX. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/29/67/2967>.
- Angelozzi, G. (2009). *História do Direito no Brasil*. São Paulo: Freitas Editora.
- Araújo, L. H. (2010). Bacharelismo e Retórica na Construção do Estado Brasileiro. *Mnemosine Revista*, 1, (1), 227-250. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_brasil-colonia/artigos/MNEMOSINE-REVISTA_BRASIL-COLONIA-VOL1-N1-JAN-JUN-2010-BacharelismoERetoricaNaConstrucaoDoEstadoBrasileiro.pdf.
- Banco Mundial (2017). *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Volume I: Síntese. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>.
- Baroni, L. L (2010). Desânimo atormenta no último ano de faculdade. *Universia*. Disponível em <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/08/04/624412/esnimo-atormenta-alunos-ultimo-ano-da-faculdade.html>.
- Bastos, A. W. (2000). *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Bedford, T. A. (2004). *Learning styles: A review of the literature*. Toowoomba: University of Southern Queensland.
- Bernheim, T. C. (1996). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas, Venezuela: CRESALC/ UNESCO.
- Bezerra júnior, A. V. (2016). *Análise das provas do Exame de Ordem da OAB e do ENADE dos cursos de Direito do ano de 2012 à luz da taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21773>.
- Bove, L. A. (2006). Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. *Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo*, (3), 3,

115-138. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/508>. Acedido em: 08 de maio de 2019.

Brasil (1895). Lei nº 314, de 30 de Outubro de 1895. *Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acedido em: 03 maio 2019.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acedido em: 20 nov. 2018.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acedido em 20 nov. 2018

Brasil. Conselho Nacional De Educação (2004). Câmara De Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acedido em 8 maio 2019.

Brasil. Ministério da Educação (2012). Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acedido em 30 de abr. 2020.

Brasil. Ministério da Educação (2015) - *Sistema e-MEC Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial*. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES Diretoria de Regulação da Educação Superior - DIREG Coordenação-Geral de Credenciamento das Instituições de Educação Superior – CGCIES. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>. Acedido em: 16 de novembro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação (2017). Resolução Nº 3, De 14 de Julho De 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/68081-rces003-17-pdf/file>. Acedido em 20 mar 2019.

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017). Enade. Brasília, DF: INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acedido em 21 de abr 2020.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acedido em 16 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). Portaria nº 1.351, DE 14 de dezembro de 2018. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acedido em 28 de mai 2019.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acedido em 30 jun 2019.
- Brasil. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). Perguntas Frequentes sobre ENADE. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade> > Acedido em 30 jun. 2019.
- Brasil. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). Portaria nº 586, de 9 de julho de 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>. Acedido em 30 de abril de 2020.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école en la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7 (3), 325-347. Disponível em https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934 Acedido em 30 jun 2019
- Buzan, A. (2019). *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking*. Disponível em <http://tonybuzan.com>.
- Caldas, M. B. (2018). *O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no Curso de Direito da UNESC*. (Dissertação de Mestrado em

- Educação). Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5965> Acedido em 25 abril 2019
- Castro, F. L. (2008). *História do Direito geral e do Brasil*. (6.^a ed.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando Pessoas* (3.^a ed.). São Paulo: Makron Books.
- Conceição, J.P. (2011). *Personalidade e Procrastinação em Estudantes Universitários*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48576224.pdf> Acedido em 27 abril 2019
- Concursos, E. (2019). *Estratégia Concursos*. Disponível em <https://www.estrategiaconcursos.com.br/faq/> Acedido em 20 abril 2020.
- Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (2019). *História da OAB*. Disponível em www.oab.org.br/hist_oab/index_menu.
- Coutinho, S. (2015). Vigiar e Punir Instituições de Ensino Jurídico no Brasil: A Regulação por meio do Enade e do Exame de Ordem. Olhares Plurais. *Revista Eletrônica Multidisciplinar*, 2, (8) 9-10. Disponível em <https://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/view/158>
- Cunha, M.R. (2011). *Gestão Estratégica de IES: modelos e funções do planeamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>
- Cunha, V. T. (2013). *Exame de Ordem: A importância das avaliações da OAB e do MEC para o alunado da Universidade Católica de Petrópolis*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro : Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis.

- Didone, A. R. (2005). *A influência das ordenações portuguesas e espanhola na formação do Direito brasileiro do primeiro império*. (Tese de Doutorado em Ciências Jurídicas). Buenos Aires: Universidad Del Museo Social Argentino. Disponível em <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/292>.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29 (78), 201-215. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.
- Dunlosky, J. (2013). *Strengthening the student toolbox*. American Educator. 3-10. Disponível em <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/dunlosky.pdf>.
- Dutra, N.L. (2012). A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades. *Revista do Difere*, 2 (4), 1-11. Disponível em <http://flacso.org.br/files/2016/11/artigo-Norivan2.pdf>
- Ferreira, E.S. (2014). *Ansiedade aos exames em estudantes universitários: relação com estresse acadêmico, estratégias de Coping e satisfação acadêmica*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Lisboa: Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6021/Elisabete%20Ferreira%20tese%20final.pdf?sequence=1>
- Ferreira, G. G. (2013). *A Organização do Curso de Direito e a Formação do Bacharel: Estudo em uma Instituição privada na Cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: PUC. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10423>.
- FGV. Fundação Getúlio Vargas (2014). *Exame de Ordem em Números – volume II*. Disponível em https://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/relatorio_2_edicao_final.pdf.
- FGV. Fundação Getúlio Vargas (2016). *Exame de Ordem em Números*. 3. Disponível em <https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>. Acedido em 07 de set. 2018.

- Figueiredo, M. C.; Gomes, J. S. (2012). A origem dos cursos jurídicos no Brasil. *Âmbito Jurídico*, XV, (105). Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12351.
- Fontenele, F. (2018). *Absurdo! + de 83% de reprovação na 1ª fase XXVII Exame da OAB*. Disponível em <https://brasiljuridico.com.br/artigos/absurdo-de-83-de-reprocao-na-1a-fase-xxvii-exame-da-oab>. Acedido em 15 de jul. 2020.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Flores, C. D. (2016). A evolução do ensino Jurídico e a resolução nº. 09/2004 CNE/CES para os cursos de direito no Brasil. *Âmbito Jurídico*, XIX, (151). Disponível em http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17683&revista_caderno=13.
- Fonseca, C. M. (2017). *Novo Perfil Profissional do Bacharel em Direito da Faculdade Estácio de Teresina: Desenvolvimento de Competências em Gestão de Conflitos*. (Dissertação de Mestrado em Direito e Gestão de Conflitos). Fortaleza: Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_eaae2f1cb463da262d7b7e8e6ee171d6
- Forehand, G. A. & Gilmer, B. V (1964). Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, 62 (6), 361-382. Disponível em <https://doi.org/10.1037/h0045960>
- Fornari, L.A. (2007). *O ensino jurídico no Brasil e as práticas docentes: repensando a formação do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. (Dissertação de Mestrado em Direito). São Leopoldo: Escola de Direito. Universidade de Vale de Sinos.
- Fortes, V. C.; Barros Filho, A. C.; Correia, M. R. & Santos, R. B. C. (2011). Clima Organizacional em Instituição de Ensino Superior (IES): A percepção dos docentes. *VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão de 12 e 13 de agosto*. Disponível em <http://www.inovarse.org/node/2853>. Acedido em 20 de mar 2020.
- França, L. (2020). *Saiba o que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Acedido em 15 jan

2020 em, <https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>.

Francisco, W. C (2020). *A Economia de Goiás*. Acedido em 20 de janeiro de 2020, em <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-economia-goias.htm..>

Garcez, C.M. (2015). *Conflitos Interpessoais no Ambiente Universitário e sua Repercussão no Ensino e Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em cil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6030/CONCEIÇÃO%20DE%20MARIA%20FERREIRA%20LUZ%20GARCEZ%20%20%20VERSÃO%20DEFINITIVA.pdf?sequence=1

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. São Paulo. Editora Penso.

Gieseler, M. (2012). *Mas afinal de contas, os cursinhos preparatórios para a OAB são mocinhos ou vilões?* Disponível em: <https://blogexamedeordeordem.com.br/mas-afinal-de-contas-os-cursinhos-preparatorios-para-a-oab-sao-mocinhos-ou-viloes>.

Goiás (2011). Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei nº 17.405, de 06 de setembro de 2011. Dispõe sobre o programa Bolsa Universitária. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/lei_ordinaria/2011/lei_17405.htm. Acedido em 21 abr. 2020.

Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22 (2), 201-210. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>.

Gusmão, P.D. (1997). *Introdução ao Estudo do Direito* (20ª. ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Júnior, J.C. (2015). *Contribuição de Rui Barbosa para a Educação Brasileiro (1879 – 1895)*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6894/Dissertacao%20Final_14_1_2016.pdf?sequence=1

Kiefer, S. & Carolina, P. (2015). *Participação no Enade será obrigatória e pré-requisito para*

retirar o diploma. Estado de Minas – Educação. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/12/19/internas_educacao,718874/acao-contra-boicote-ao-enade.shtml.

Kretschmann, A. & Silva, J. M. (2014, novembro). Crise no ensino jurídico – um enfrentamento a partir da obra de Ronald Dworkin. *Anais da VIII Mostra Científica Do Cesuca*. (pp. 60-76) Cachoeirinha – RS: Faculdade INEDI. Disponível em [file:///C:/Users/Teco1/Downloads/AngelaMielke%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Teco1/Downloads/AngelaMielke%20(1).pdf)

Kruger, F.M. (2010) Evolução e adequação curricular do curso jurídico. *Revista Âmbito Jurídico*. 13 (73). Disponível em http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revistas_artigos_leituras&artigo_id=7196.

Lacombe, F. J. (2005). *Recursos humanos: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva.

Leonel, V., Mariano, C.V. & Kindermann, L.K. (2009). Perfil profissional do egresso do curso de Direito da UNISUL, campus Tubarão, no período de 1990 a 2007. *Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina*, 81-91. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/1036/866

Lopes, J.G. (2013). Educação Jurídica e a Formação de um novo perfil do bacharel em Direito no Brasil. (Monografia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26556>

Loricchio, T. M. B.& Leite, J. R. (2012). Estresse, Ansiedade, Crenças de Autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em Direito. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 37-47. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n1/v11n1a05.pdf>

Luz, R. (2009). *Gestão do clima Organizacional* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark.

Machado, M.C. & Josie, A. P. (2007). Os Projetos de Reforma da Escola pública Propostos no Brasil entre 1870 e 1880. *Revista Histedbr On-line*. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4979/doc01_25.pdf

- Machado, M.C. (2010). *Rui Barbosa MEC*. Brasília: Editora Massangana. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4715.pdf>
- Marconi, M. A & Lakatos, E.M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Martins, D. V. (2013). *Estudar à noite e trabalhar de dia: desafios de prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_38ec2d5165fb53d13263c63048f3a889
- Martínez, S.R. (2006). A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, 10, (969). Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>. Acedido em: 17 de jan. de 2019.
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisa de marketing* (3.ªed.) São Paulo: Atlas.
- Melo Filho, A. (1997). Correlações entre a nova LDB e o Ensino Jurídico. *Brasília*, 34 (135), 49-60. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/253/r135-06.pdf?sequence=4>
- Migalhas (2011). Para MPF, exame de Ordem fere a Constituição. Disponível em <https://www.migalhas.com.br/quentes/137866/para-mpf-exame-de-ordem-fere-a-constituicao>.
- Mujica de González, M. & Pérez de Maldonado, I. (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la Universidad. *Revista Laurus*, 13 (24), 290-304. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485014.pdf>
- Myers, D.G. (2014). *Psicologia Social*. (10ª. ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Niskier, A. (1996). *Educação brasileira - 500 anos de história - 1500/2000* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Consultor.
- OAB (2019). Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <https://examedeordeordem.oab.org.br/EditaisProvas?NumeroExame=11562>.

- Oliveira, J. S. (2003). O Perfil do Profissional do Direito neste início do século XXI. *Revista Jurídica Cesumar*, 3 (1), 61-88. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/4745/o-perfil-do-profissional-do-direito-neste-inicio-de-seculo-xxi>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12^a. ed.). Porto Alegre: Arned, 800.
- Pereira, E. M. & Cortelazzo, A.L. (2003). Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. *Revista Avaliação*, 7 (4), 115-128. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000200010
- Pereira, L.S. (2016). *Trabalhar e Estudar, Eis a Questão: Os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Mariana-Minas Gerais: Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8186>
- Pinheiro, D. (2012). *Da livre concorrência – Exame da OAB como filtro de aptidão*. Disponível em <https://inaciovacchiano.com/2012/12/02/trabalho-historico-cientifico-sobre-o-exame-de-ordem-da-livre-concorrencia-fimexameoab-examedeordeminconstitucional-cpidaob/> .
- Pinheiro, P.T. (2016). Reestruturação do Exame da OAB como uma alternativa à crise do Ensino Jurídico. *Derecho y Cambio Social*, 1-19 Disponível em https://www.derechoycambiosocial.com/revista043/REESTRUTURA%C3%87AO_DO_EXAME_DA_OAB.pdf
- Piazzzi, P. (2007). *Aprendendo Inteligência: Manual de instruções do cérebro para estudantes em geral*. São Paulo: Editora Aleph.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. I. & Carvalho, A. J. (2007). *Níveis de stress e estratégias de Coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra*. *O Portal dos Psicólogos*, 1-17. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf>.

- Robbins, S. P., Judge, T. A. & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro* (14.^a ed.). São Paulo-SP: Pearson Universidades.
- Rodrigues, H. W. (1995). Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. *Revista dos Tribunais*. Disponível em <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro:1995;000163826> Acedido em 20 de julho de 2019
- Roldão, M.C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior: Universidade de São Paulo. Disponível em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.
- Santos, A.S. (2014). *Os Concursos Públicos no Campo Jurídico-Acadêmico*. (Tese de Doutorado em Direito). Brasília: Faculdade de Direito da Universidade de Brasília-UNB. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16742>
- Santos, L. C. & Vásquez, O. C. (2012). A Pesquisa de Clima Organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior. *Revista Avaliação*, 17 (1), 43-63. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141440772012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Revista Caderno de Pesquisa*. 37 (130), 99-137. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006.
- SILVA, G.P. (1998). O papel da Ordem dos Advogados do Brasil-OAB no novo ensino do Direito. *Revista Novos Estudos Jurídicos*. 4 (6), 103-124. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/1606/1315>.

- Silva, J. F. (2018). *Ensino Jurídico no Brasil: Uma revisão histórico-crítica*. (Trabalho de Conclusão de Curso Pós-graduação em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas tecnologias). Londrina: UNOPAR – Universidade Norte do Paraná. Disponível em <https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/12729/1/JESSICA%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- STF (2011). Supremo Tribunal Federal. *Relator vota pela constitucionalidade do exame da OAB*. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=192410>.
- Tassigny, M. M. & Maia, I.C. (2018). Perfil do Estudante de Direito, Utilização de Metodologias ativas e Reestruturação Pedagógicas dos Currículos Acadêmicos. *Quaestio Iures*, 11 (2), 817-838. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/29655>
- Terribili Filho, A. (2007). *Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante*. (Tese de Doutorado em Psicologia). Marília: Universidade Estadual Paulista, Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104842>
- Thomas, A., Saroyan, A. & Dauphinee, W. D. (2011). Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*. 16, 253– 276. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20922477/>
- Timóteo, R. (2004). *A Universidade e a Flexibilização curricular: dilemas e desafios a enfrentar*. In A. Neto (Org), *Flexibilização curricular: cenários e desafios* (2ª. ed., pp. 19-30) Natal/ RN: UFRN.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, I. P. (2000). Projeto político- pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In S. Castanho & M. Castanho (orgs.). *O que há de novo na educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora* (267-281). Campinas: Papirus.

- Veiga, I. P. (1995). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Velásquez, V.C.Z (2012). A Importância da Prática do Letramento no Ensino Superior para a Prova da OAB. *Virtù: Direito e Humanismo*. 1 (5), 2. Disponível em <file:///C:/Users/Teco1/Downloads/24-20-PB.pdf>
- Zimmer, L. (2001). *O Perfil do Advogado no Estado do Paraná no Ano 2000*. (Monografia - Graduação) - Universidade Federal do Paraná. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30650/browse?type=author&value=Zimmer%2C+Luciano>.

APÊNDICE

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Instituição de Ensino Superior - privada () pública ()

Este inquérito por questionário tem como objetivo averiguar a relação entre o perfil dos académicos do curso de graduação em Direito que foram aprovados no Exame da OAB numa IES pública e outra privada, situadas no Município de Goiânia, Estado de Goiás – Brasil, no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração Educacional, na Universidade Lusófona do Porto. Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, pelo que não se deve identificar em nenhum lugar. Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efetuar. Obrigado pela colaboração!

Assinar com um X as opções seguintes:

1. Idade:

() 18 a 23 anos () 24 a 34 anos () 35 a 45 () 46 a 56 anos () Mais de 56 anos

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Estado civil: () solteiro () casado () união estável () divorciado () viúvo

4. Possui filhos: () Sim () Não

5. Instituição de Graduação: () pública () privada com bolsa () privada sem bolsa

5. a Turno em que cursou a maior parte dos anos de faculdade:

() Matutino () Vespertino () Noturno

6. Aspectos socioeconômicos:

6.1 Renda familiar: () de 1 a 5 salários mínimos () de 6 a 10 salários mínimos

() acima de 10 salários mínimos

6.2 Durante a graduação () trabalhou () fez estágio remunerado () fez estágio voluntário () fez monitoria () teve dedicação exclusiva aos estudos

7. Fatores que levaram a cursar a Graduação em Direito:

☐ Oportunidades de trabalho ☐ Retorno financeiro ☐ Influência familiar ☐ Influência dos amigos ☐ Admiração pela carreira jurídicas

Outros: _____

8. Por que motivo escolheu Instituição de Ensino Superior:

☐ Projeto Pedagógico do Curso ☐ Status social ☐ Valor da mensalidade ☐ Horário das aulas ☐ Proximidade com a residência/trabalho ☐ O bom histórico de aprovados na OAB;

9. Estratégias adotadas para a aprovação no Exame da OAB (pode marcar mais de uma alternativa):

☐ tentou a aprovação no último ano de graduação - treineiro
☐ frequentou cursos preparatórios – EAD ou presencial
☐ estudou autonomamente
☐ estudou autonomamente na biblioteca
☐ aproveitou os conteúdos oferecidos pela Instituição de Ensino
☐ estudou apenas por leitura de lei e/ou doutrina
☐ estudou por resumos
☐ mapas mentais
☐ resolução de exercícios
☐ não se lembra de ter utilizado nenhuma estratégia específica;
☐ utilizou-se de instrutores especiais (tipo Coaching ou similar)
☐ Outros: _____

10. A quantidade de vezes que tentou lograr êxito na aprovação:

☐ Aprovado nas duas fases (objetiva e dissertativa) logo na primeira tentativas
☐ Aprovado na primeira tentativa na 1ª fase (objetiva), porém reprovado na 2ª fase (dissertativa)
☐ Aprovado nas duas fases (objetiva e dissertativa) na segunda tentativa
☐ Aprovado nas duas fases (objetiva e dissertativa) após três ou mais tentativas

Outras: _____

11. Na sua opinião, até que ponto a prova de acesso à Advocacia integra a aplicação de

Conhecimentos adquiridos ao longo do curso?

12. Na sua opinião, o curso de Direito contempla as exigências atuais do mercado de trabalho? Justifique.

Muito grato por sua colaboração!