

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS**

Andréa de Almeida Leite Marocco

**PROBLEM BASED LEARNING NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
desenvolvimento de habilidades e competências**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marocco, Andréa de Almeida Leite
PROBLEM BASED LEARNING NA EDUCAÇÃO JURÍDICA :
desenvolvimento de habilidades e competências /
Andréa de Almeida Leite Marocco ; orientador,
Horácio Wanderlei Rodrigues, 2016.
240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de
Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2016.

Inclui referências.

1. Direito. 2. Educação jurídica. 3. Problem
Based Learning. 4. Habilidades e competências. 5.
Modelo pedagógico híbrido . I. Rodrigues, Horácio
Wanderlei . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III.
Título.

Andréa de Almeida Leite Marocco

**PROBLEM BASED LEARNING NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
desenvolvimento de habilidades e competências**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, de de 2016

Prof. Dr. Arno Dal Ri Junior
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr.
Universidade

Prof. Dr.
Universidade

Dedico...

A Deus, porque nos dias mais escuros,
iluminou o meu caminho!

Aos meus amores, Cássio, João Mateus e
Luís Artur, razões da minha vida, amor maior
que o mundo!

Aos 81 anos de minha mãe Maria Augusta,
cujo sonho, não realizado, era ser professora!

Aos amigos, alunos, colegas de docência que
compartilham esse sonho comigo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sempre que precisei, carregou-me em seus braços e, nas não raras vezes em que chorei, secou minhas lágrimas e me fez ainda mais forte.

A meu esposo Cássio Marocco, amor da minha vida, pelo apoio, compreensão, carinho, enfim, por viver comigo esse sonho, agora realidade.

Aos meus filhos, João Mateus e Luís Artur Marocco, razões da minha existência, por me incentivarem com seus lindos olhos, com suas doces palavras e com um amor tão profundo, que conseguiu fazer com que eu prosseguisse, mesmo quando meu coração estava prestes a fraquejar.

Ao meu eterno orientador, prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues, meu exemplo, minha inspiração, por me mostrar tantos caminhos, por compartilhar saberes, por ser um verdadeiro mestre.

A família Almeida Leite, fonte de luz que me fortalece todos os dias, pois sei que sempre estará ao meu lado, acreditando em mim e vibrando por minhas conquistas.

Às famílias Marocco, Folle, Matiello, Basi, Burtet, pelo carinho, apoio, incentivo, compreensão, em especial, minha sogra Zene e meu sogro Ezilio, por tantos auxílios, encorajamento e por acreditarem em mim, sempre.

Aos colegas de doutoramento, por compartilharem de tantos sentimentos, tantos momentos de angústia, por dividirem as dores e os amores que o doutoramento nos traz, em especial minha amiga Cristiani Fontanela, sem a qual o caminho teria sido ainda mais difícil.

Aos meus amigos, pelos inúmeros incentivos, pela paciência, pelo carinho, por fazerem parte dessa minha caminhada e compartilharem comigo desse momento tão especial.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI), por todas as vezes que me acolheram e me indicaram exemplos e caminhos para prosseguir. Vocês indicaram aos meus dias uma enorme inspiração, não só como pesquisadora, mas também como pessoa, pois são sábios, humildes, críticos, carinhos, maravilhosos.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Direito, na pessoa do seu coordenador, professor Dr. Arno Dal Ri Júnior e aos demais professores pelo compartilhamento de saberes.

À Universidade Comunitária da Região de Chapecó, na pessoa do Reitor Dr. Claudio Alcides Jacoski e das coordenadoras locais do

doutorado interinstitucional em Direito, professoras Dra. Maria Aparecida Lucca Caovilla e Dra. Silvana Aparecida Winckler pelas oportunidades oferecidas e pelo apoio nesse processo de qualificação.

Aos membros da banca de defesa prévia, professores Dr. Márcio Ricardo Staffen, Dra. Leilane Serratine Grubba, Dra. Carolina Medeiros Bahia, Dra. Lidia Patrícia Castillo Amaya, Dra. Adriana de Lacerda Rocha pelos importantes apontamentos.

Aos membros da banca examinadora, professoras Dra. Carolina Medeiros Bahia, Dra. Lidia Patrícia CastilloAmaya, Dra. Adriana de Lacerda Rocha, Dra. Leilane Serratine Grubba, Grazielly Alessandra Baggenstoss pelas contribuições valorosas, as quais permitiram o aprimoramento da versão derradeira desta tese.

Ora, está visto que eu não invento o Direito: quis apenas observá-lo, após tantos outros, completando um retrato que, até aqui, não o mostrava, por assim dizer, de corpo inteiro. Muita ambição? Já se disse que o pigmeu, trepado às costas do gigante pode enxergar mais longe do que este. Repasso a visão dos meus antecessores, e tento alcançar o que falta, em sua apresentação do Direito.

(LYRA FILHO, 1980, p. 21)

RESUMO

A elaboração desta tese tem por objetivo principal, encontrar argumentos resolutivos ao seguinte problema: “Quais os limites e possibilidades de implementar-se a metodologia de ensino PBL nos cursos de Direito no Brasil, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências?” Adota-se ao desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa bibliográfica, pautada na leitura crítico-reflexiva de obras nacionais e estrangeiras, sendo essas interdisciplinares, bem como, a pesquisa documental, haja vista a análise de leis, resoluções, currículos de cursos de graduação, dentre outros. A partir de uma análise hipotético-dedutiva da situação-problema acima mencionada, realizam-se observações, verificações, análises, a fim de confirmar ou refutar a hipótese estabelecida. Nesse propósito, sinteticamente, caracterizam-se o ensino jurídico e as metodologias de ensino, no Brasil, nos últimos quarenta anos, por meio da análise do que escreveram os principais autores desta temática e de estatísticas divulgadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Analisa-se a *Problem Based Learning*, seu conceito, suas características, suas bases teóricas, assim como identificam-se quais são as habilidades e competências necessárias ao egresso do curso de Direito, com base na legislação e de acordo com a literatura, fixando-se, nesse sentido, os limites e possibilidades de implementação da PBL nos cursos de Direito, como metodologia propulsora da formação discente efetiva e qualitativa. Nessa perspectiva, apresenta-se um modelo pedagógico híbrido, consistente na junção entre a PBL e metodologias convencionais, pensado para ser desenvolvido pelo agrupamento de componentes curriculares em módulos temáticos, inovando por meio de metodologias ativas, saberes significativos, interdisciplinaridade, autonomia discente e nova postura docente. Sustenta-se a viabilidade da implementação de tal proposta metodológica no ensino jurídico, bem como, que é plenamente possível, com base nesse modelo, o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis aos egressos dos cursos de Direito no Brasil, nos termos da legislação em vigor e das necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Palavras-chave: Educação jurídica. *Problem Based Learning*. Habilidades e competências. Modelo pedagógico híbrido.

ABSTRACT

The development of this thesis has as main objective find remedial arguments to the problem: “What are the possibilities of implementing the PBL teaching approach in Law courses in Brazil, aiming at the development of skills and competencies?”. In order to carry out this study it was adopted, bibliographic research based on the critical-reflexive reading of interdisciplinary national and foreign works, as well as the documentary research, considering the analysis of laws, resolutions, undergraduate programs curricula, among others. From a hypothetical-deductive analysis of the problem situation previously mentioned, observations, verification, and analyzes were carried out in order to confirm or refute the established hypothesis. To this end, the legal education and the teaching approaches are characterized in Brazil in the last forty years, by an analysis of what the main authors of this subject and statistics released by the Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) and the Ministério de Educação e da Cultura (MEC). It was analyzed the Problem Based Learning, its concept, characteristics, theoretical basis, as well as which are the skills and competencies required of an egress of the Law course, based on the legislation and according to the literature, establishing, in this regard, the limits and possibilities of implementing the PBL in the Law courses, as the propelling approach to the effective and qualitative student formation. In this perspective, a hybrid pedagogical model is presented; it consists in the merging of the PBL and conventional approaches, thought to be developed by the cluster of curricular components in thematic modules, innovated by the means of active approaches, meaningful knowledge, interdisciplinary, student autonomy and new teaching attitude. The feasibility of implementing such methodological proposal in legal education is supported, as well as that it is fully possible, based on this model, to develop the skills and competencies indispensable for graduates of Law courses in Brazil, in terms of current legislation and of needs of an ever-changing society.

Keywords: Legal education. Problem Based Learning. Skills and e competencies. Hybrid pedagogical approach.

RESUMEN

El desarrollo de esta tesis tiene por objeto principal, encontrar argumentos resolutivos al siguiente problema: “¿Cuáles son los límites y posibilidades de aplicación de la metodología PBL de la enseñanza en las escuelas de derecho en Brasil, destinados a desarrollar habilidades y competencias?” se describe, un universo subjetivo individual, un poco de lo que justifica la investigación llevada a cabo hasta el final, el punto de vista técnico-científico-reflectante, de manera objetiva señalar la lógica que subyace en ella. Adopta con el desarrollo de este trabajo, la literatura, en base a la lectura crítica y reflexiva de obras nacionales y extranjeros, y esta investigación interdisciplinaria, así como documentales, dado el análisis de las leyes, las resoluciones de los planes de estudios de grado, entre otros. A partir de un análisis hipotético-deductivo de la situación del problema anteriormente mencionado, son observaciones, descubrimientos, análisis realizado, con el fin de confirmar o refutar la hipótesis establecida. De esta forma, sintéticamente, caracterizado las metodologías de educación y enseñanza legales en Brasil en los últimos cuarenta años, a través del análisis de lo que escribieron los autores principales de este tema y las estadísticas publicadas por la Asociación de Abogados de Brasil (OAB) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Se analiza el Aprendizaje Basado en Problemas, su concepto, sus características, sus bases teóricas, así, se identifican cuáles son las habilidades y competencias necesarias para la escuela de derecho de la salida, en base a la ley y de acuerdo con la literatura, la fijación de Si, en este sentido, los límites y las posibilidades de aplicación del ABP en la facultad de derecho, como un método de activación de una formación eficaz y cualitativa de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se presenta un modelo de enseñanza híbrida – PBL + metodologías convencionales – pensado para ser desarrollado por la agrupación de los componentes del plan de estudios en módulos temáticos. Mantener la viabilidad de la implementación de una propuesta de este tipo metodológico en la enseñanza del Derecho, así, que es muy posible que, en este modelo, el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para graduados de los cursos de derecho en Brasil.

Palabras clave: Educación legal. Aprendizaje basado en problemas. Habilidades y competencias. Modelo pedagógico híbrido.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo circular de desenvolvimento dos saberes.....	133
Figura 2 – Aprender com a diversidade.....	149
Figura 3 – Imagem exemplificativa de integração proposta pela OISE/University of Toronto	151
Figura 4 – Imagem de uma sala de aula tradicional	166
Figura 5 – Tradicional sala de aula em Harvard University	167
Figura 6 – Imagem do TEAL/ <i>Studio Physics Classroom</i> , no MIT.....	168
Figura 7 – Representação do modelo pedagógico híbrido	170
Figura 8 – Sala de aula tradicional	177
Figura 9 – Sala de aula PBL.....	178
Figura 10 – Laboratório de informática tradicional	178
Figura 11 – Disposição ideal das cadeiras em laboratório de informática à PBL	179
Figura 12 – Currículo dividido em módulos temáticos	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no curso de Direito.....	42
Gráfico 2 – Evolução de concluintes nos cursos de Direito no Brasil ..	43
Gráfico 3 – Evolução dos cursos de Direito no Brasil	44
Gráfico 4 – Evolução das vagas, inscritos e ingressos de cursos de Direito no Brasil	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Breve síntese das alterações legislativas	37
Quadro 2 – Habilidades e competências necessárias aos egressos dos cursos de Direito conforme Resolução CES/CNE nº 9/2004.....	39
Quadro 3 – Síntese de apontamentos literários sobre as metodologias ao ensino de Direito.....	49
Quadro 4 – Abordagens pedagógicas e suas variadas denominações....	60
Quadro 5 – Características da pedagogia tradicional e da pedagogia inovadora.....	74
Quadro 6 – As bases pedagógicas da PBL	84
Quadro 7 – Os verbos e o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom	114
Quadro 8 – Verbos: habilidades e competências	125
Quadro 9 – Responsabilidades discentes na PBL.....	183
Quadro 10 – Modelo curricular de utilização da PBL no curso de Direito, por meio da criação de módulos temáticos, mediados pela articulação pedagógica	189
Quadro 11 – Programa resumido de aprendizagem – PBL híbrido	190
Quadro 12 – Cronograma de aulas convencionais e modulares PBL no modelo proposto	192
Quadro 13 – Situação-problema 1: as sete etapas PBL.....	198
Quadro 14 – Avaliação no modelo pedagógico híbrido	205
Quadro 15 – Etapas PBL, habilidades e possibilidades pedagógicas..	208

LISTA DE SIGLAS

ABEDI – Associação Brasileira do Ensino do Direito
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
BA – Bahia
CE – Ceará
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CWUR – *Center for World University Rankings*
ENADE – Exame Nacional do Ensino Superior
EUA – Estados Unidos da América
FAMEMA – Faculdade de Medicina de Marília
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Financiamento Estudantil
IBOPE – Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
IPM – Instituto Paulo Montenegro
LFG – Luiz Flávio Gomes (Rede)
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
MG – Minas Gerais
MIT – *Massachusetts Institute of Technology*
NECODI – Núcleo de Estudos Conhecer Direito
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONG – Organização Não Governamental
PBL – *Problem Based Learning*
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
SINEP – Sindicato das Escolas Particulares
STJ – Superior Tribunal de Justiça
SP – São Paulo
UEL – Universidade de Londrina
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
e a Cultura
UNISAL – Universidade de Viçosa
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	31
2.1	REVISITANDO O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: EVOLUÇÕES LEGISLATIVAS E AS REFORMAS CURRICULARES	31
2.2	UM NOVO CENÁRIO PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA: TEMPOS DINÂMICOS, ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO	40
2.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO ENSINO DO DIREITO E AS INOVAÇÕES PRETENDIDAS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS EGRESSOS	48
2.3.1	Ensino-aprendizagem centrado no estudante: perspectivas promissoras pautadas na autonomia e no protagonismo discente	71
2.4	NOVAS METODOLOGIAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO DIREITO E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO	75
2.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO	79
3	<i>PROBLEM BASED LEARNING (PBL): INOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL</i>	81
3.1	COMPREENDENDO COMO PROCEDER NA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i> : ETAPAS CARACTERIZADORAS	93
3.2	O PROFESSOR/TUTOR/FACILITADOR E OS DISCENTES NA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i> : A INVERSÃO NECESSÁRIA DE PAPÉIS	98
3.3	AUTONOMIA E PROTAGONISMO DISCENTE A PARTIR DA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i>	100
3.4	ATUAÇÃO DOCENTE NA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i> E O NECESSÁRIO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	103
3.4.1	O articulador pedagógico.....	110
3.5	ELABORAÇÃO DO PROBLEMA: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO.....	112
3.6	PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE DIREITO: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NO SÉCULO XXI	118
3.7	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA MORIN: PBL E AS INCERTEZAS DO CONHECIMENTO	130
3.8	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO	140

4	LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i> NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	143
4.1	<i>PROBLEM BASED LEARNING</i> : SUPERANDO AS CEGUEIRAS DO SABER	147
4.2	<i>PROBLEM BASED LEARNING</i> E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO	152
4.3	<i>PROBLEM BASED LEARNING</i> E A ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA	156
4.4	ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: SALA DE AULA INVERTIDA À IMPLEMENTAÇÃO DA <i>PROBLEM BASED LEARNING</i>	163
4.5	PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA PBL AO ENSINO DO DIREITO: MODELO PEDAGÓGICO HÍBRIDO	169
4.5.1	Fase inicial de planejamento: conhecendo a <i>Problem Based Learning</i>	172
4.5.2	Fase preparatória para o desenvolvimento da metodologia: alinhando o modelo pedagógico ao ensino aprendizagem ..	174
4.5.3	Modelo PBL híbrido: a questão estrutural	176
4.5.4	Modelo PBL híbrido: o papel do articulador pedagógico... 179	179
4.5.5	Modelo PBL híbrido: o papel dos discentes	182
4.5.6	Modelo PBL híbrido: o papel dos docentes.....	186
4.5.7	Modelo PBL híbrido: a questão da carga horária e estrutura modular	187
4.6	<i>HANDS ON!</i> : DEMONSTRAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA PBL.....	189
4.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO.....	209
5	CONCLUSÃO	213
	REFERÊNCIAS	221

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objeto o ensino jurídico no Brasil. Busca encontrar argumentos resolutivos ao seguinte problema¹: “Quais os limites e possibilidades de implantação da metodologia de ensino PBL nos cursos de Direito no Brasil, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências?”

Para responder o problema acima descrito, fixou-se como objetivo geral a propositura de um modelo pedagógico², com base na PBL, tentando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos egressos dos cursos de Direito no Brasil, nos termos da Resolução 9/2004/CES/CNE.

Nesse sentido, o estudo articula-se entre a análise dos cenários em que o ensino do Direito está inserido, suas características, evoluções legislativas, efetivando-se uma contraposição entre a pedagogia tradicional e uma nova pedagogia³. Promove-se, ainda, uma descrição sobre habilidades e competências e suas relações para com o perfil de egressos dos cursos de Direito no Brasil. Por fim, propõe-se um modelo pedagógico com base na PBL para ser aplicado nos cursos de Direito no Brasil.

Embora muito já tenha sido escrito sobre Educação Jurídica, bem como acerca da necessidade de mudanças, convém esclarecer que poucas são as alternativas que realmente representem possibilidades práticas de inovar-se no ensino do Direito, permanecendo tais debates, na maioria das vezes, no campo das ideias.

Importa mencionar, entretanto, que em tempos de profundas

¹ Para Popper (1976, p. 104), “Na medida em que se pode falar que a ciência ou o conhecimento tenha início em algum lugar, então vale o seguinte: o conhecimento não começa com percepções ou observações, nem com a coleta de dados ou fatos, mas com problemas. Não há saber na ausência de saber. Isto quer dizer que o conhecimento começa com a tensão entre saber e não saber: não há problema na ausência de não saber. Cada problema se origina, pois, da descoberta de que algo não está em ordem em nosso pretense saber; ou – considerado de um ponto de vista lógico – na descoberta de uma contradição interna entre nosso pretense saber e os fatos; ou, dito talvez de modo ainda acertado, na descoberta de uma aparente contradição entre o nosso suposto saber e os supostos fatos”.

² Adota-se o termo viável para expressar a possibilidade de implementação em curto tempo.

³ Apontamentos esclarecedores sobre a pedagogia tradicional e a nova pedagogia estão explicitados no item 2.5.

mudanças, em que a atualização precisa ser constante, questiona-se a inércia nos curso de Direito quanto à real necessidade de se reinventar procedimentos didáticos ou de re(pensar) a não propagação de estratégias pedagógicas encrustadas há décadas nos meios jurídicos, sem que essas estejam condizentes com a realidade, cada vez mais exigente, sob pena de se perderem os pilares de uma educação jurídica efetiva e de qualidade.

Adota-se ao desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa bibliográfica, pautada na leitura e reflexão de obras nacionais e estrangeiras, com perspectivas interdisciplinares, assim como, na pesquisa documental, haja vista a análise de leis, resoluções, currículos de cursos de graduação, dentre outros. A partir de uma análise hipotético-dedutiva⁴ da situação-problema, desenvolve-se uma pesquisa com enfoque teórico, realizando-se observações, verificações, análises, a fim de obter respostas, que permitam a confirmação ou refutação das hipóteses estabelecidas.

Nesse propósito, adotam-se como objetivos específicos:⁵

a) Analisar o contexto do ensino jurídico no Brasil, bem como, a descrição da *Problem Based Learning*, seu conceito, suas características, suas bases teóricas, seus objetivos e as possibilidades de alinhá-los ao desenvolvimento de habilidades e competências dos egressos do curso de Direito, nos termos da Resolução 9/2004/CES/CNE.

b) Identificação dos limites e possibilidades de implementação da PBL nos cursos de Direito, elencando as mudanças necessárias a inseri-la.

c) Construção de um modelo PBL que pode ser implementado nos cursos de Direito no Brasil.

Partindo de premissas gerais sobre a educação jurídica aplicada no Brasil, desde a sua criação, bem como, revisitando a literatura especializada, fixa-se o objeto de estudo, primeiramente, com enfoque

⁴ Lakatos e Marconi (2004, p. 71) descrevem esse método como aquele que parte “das generalizações aceitas, do todo, de leis abrangentes, para casos concretos, partes da classe que já se encontram na generalização”. Método criado por Popper (2002, p. 23-25), o esquema expressa-se por: P¹ – TE – EE – P², no qual P¹ é o problema inicial, TE é a teoria explicativa, EE é a experiência e P² são novos problemas.

⁵ Importante mencionar que, embora não se tenha feito uma pesquisa de campo, foi procedida visita à Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-RS), a fim de compreender o desenvolvimento da PBL e das metodologias ativas de um modo geral.

hipotético, e, ao final, promove-se a discussão crítica acerca do problema, com vistas à indicação de uma proposta à elucidação do problema suscitado.

No segundo capítulo, propõe-se, como sustentação da pesquisa, a verificação do conhecimento prévio sobre o tema, analisando o que expressam os principais teóricos brasileiros sobre a Metodologia de ensino adotada nos cursos de Direito no Brasil, nas últimas quatro décadas. À construção da tese, ora desenvolvida, fiam-se as seguintes hipóteses:

a) Há a necessidade de, diante de contextos cada vez mais complexos, inserir novas metodologias ao ensino do Direito.

b) Denota-se imprescindível um ensino jurídico voltado à atuação crítica dos estudantes na sociedade.

c) Ao ensino pautado na reprodução de conhecimentos deve ser substituído pelo saber significativo, reflexivo, crítico.

d) Atuação do professor, centrada no aluno, requer desenvolvimento de habilidades e competências docentes, condizentes com a realidade.

e) É preciso inserir nos cursos de Direito uma formação útil.

f) Os egressos devem ter condições de atuação profissional condizentes com a sua formação.

g) Existe a necessidade de rever às práticas pedagógicas pautadas no ensino tradicional, numa perspectiva de alcançar o protagonismo discente, o desenvolvimento de habilidades e competências, nos termos da Resolução 9/2004/CNE/CES.

No terceiro capítulo, desenvolve-se a descrição da metodologia PBL, perpassando pelo que é, onde surgiu, suas características, vantagens e desvantagens, dentre outros aspectos relevantes. Ainda, promove-se a análise das diferenciações e ligações entre as habilidades e competências, consubstanciada na legislação, na literatura, em específico, no pensamento de autores como Edgar Morin e Philippe Perrenoud sobre uma educação inovadora, pautada nas aptidões e suas realções para com o ensino jurídico.

Nessa perspectiva, parte-se da hipótese de que a *Problem Based Learning* possui um conjunto de características e procedimentos que permitem o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo necessária, à sua implementação no ensino jurídico, a criação de um modelo pedagógico híbrido, com características que o diferenciem do modelo pedagógico exclusivamente tradicional.

Adotam-se como hipóteses subsidiárias:

a) À implementação da PBL nos cursos de Direito, há a

necessidade de que os professores e alunos adotem a postura reflexiva e a aprendizagem significativa como base às suas ações.

b) Deverá ser priorizada a diversidade metodológica ao ensino do Direito, complementares à PBL, com o fito de obter a maior efetividade possível.

c) a PBL é metodologia adequada ao desenvolvimento das habilidades e competências indicadas na Resolução CES/CNE nº 9/2004.

Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se a referida proposta metodológica ao ensino-aprendizagem do Direito, fixando como hipóteses:

a) Com base em estudos realizados na literatura especializada, bem como analisando as possibilidades de que tal proposta torne-se efetiva e viável, perpassando o campo das ideias, é possível afirmar que o processo de implantação da *Problem Based Learning* deverá ser pensado de acordo com as especificidades da educação jurídica;

b) Há coerência quanto à implementação de um modelo pedagógico híbrido, pautado em módulos temáticos, fundado no desenvolvimento de habilidades e competências.

Em tempos de muitos discursos e pouca ação, jamais existiu a pretensão de esgotar o tema, mas tão somente plantar uma pequena semente, dinâmica em um universo estático, ávido por mudanças.

2 EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

“Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento” (VERÍSSIMO, 2014, p. 1).

Inicialmente, convém mencionar que não se pretende analisar, com profundidade, a história do ensino jurídico no Brasil, tema amplamente debatido por especialistas dessa área.⁶

Assim, neste capítulo, reconstituem-se reflexões acerca da evolução legislativa⁷, bem como, promove-se um panorama geral acerca dos cursos e do ensino do Direito no Brasil.

Nesse primeiro momento, caracterizam-se as práticas metodológicas experimentadas com mais assiduidade pelos docentes da área jurídica, assim como, analisam-se, com enfoque comparativo, as inovações pedagógicas e didáticas advindas de visões inovadoras sobre educação no século XXI.

Por fim, após a caracterização do cenário, trilha-se um caminho para a compreensão da necessidade de (re) pensar estratégias metodológicas que propiciem ao ensino do Direito, a qualificação que, indubitavelmente, ele necessita.

2.1 REVISITANDO O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: EVOLUÇÕES LEGISLATIVAS E AS REFORMAS CURRICULARES

Os cursos de Direito no Brasil foram criados pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, sendo implantados, inicialmente, em São Paulo e Olinda. Importa mencionar a preponderância, nesse período inicial, do interesse na formação de magistrados sábios, peritos, advogados, bem como de deputados, senadores, cargos diplomáticos e empregos diversos no Estado⁸, pelo que, no currículo constavam as seguintes Cadeiras (BRASIL, 1827):

⁶ Sobre o histórico da Educação Jurídica no Brasil, dentre outros, sugere-se a leitura de BASTOS (2000); VENANCIO FILHO (1982); RODRIGUES (1995); ADORNO (1988); CARLINI; CERQUEIRA; ALMEIDA FILHO (2007).

⁷ Importa mencionar tratar-se apenas de uma síntese, elaborada para melhor compreensão do objeto de estudo.

⁸ De acordo com Koifman (2002), durante o período da Primeira República, todos os Presidente civis do Brasil eram bacharéis em Direito (KOIFMAN, 2002).

1º ano: 1ª Cadeira. Direito natural, público, Análise da Constituição do Império, Direito das gentes e diplomacia.
2º ano: 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.
3º Ano: 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal.
4º ano: 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
5º ano: 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Em 1827 foram criadas as primeiras “Academias de Direito”, passando a ser chamadas, em 1854, de “Faculdades de Direito”, sendo: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e a atual Faculdade de Direito do Recife ou Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pernambuco (OLIVO, 2000, p. 58-59).

De acordo com Wolkmer (2005, p. 101) os bacharéis assimilavam, em tal época, um discurso sócio-político que destoava das questões democráticas e sociais, o que comprometia uma formação com efetividade social e de experiências concretas.

Isso decorria em virtude de um rigoroso controle estatal do Império junto às faculdades, que abrangia questões administrativas, metodológicas, “de nomeação dos professores, a bibliografia, bem como, a estrutura curricular, criando amarras que impossibilitavam inovações no ensino ministrado [...]” (HOLANDA, 2008, p. XXXIII).

Segundo Olivo (2000, p. 59):

[...] essas escolas superiores, principalmente as de Direito, nas quais estavam matriculados ao fim do império mais da metade dos jovens alunos oriundos das grandes famílias proprietárias de terras e de escravos, que desempenharam um papel central no recrutamento e na formação dos mandarins, isto é, da nova burocracia emergente, formada por juízes, administradores, parlamentares e servidores públicos. Caso fosse beneficiado com o privilégio de algum apadrinhamento político, poderia concorrer a algum cargo eletivo. Daí Joaquim Nabuco dizer que as Faculdades de Direito já eram ante-salas da Câmara dos Deputados.

Decorre da Carta de Lei, de 11 de agosto de 1827, as habilidades e competências pretendidas aos egressos, sendo elas: a) domínio das línguas estrangeiras (latina e francesa); b) retórica: eloquência, escrever e falar bem; c) filosofia racional e moral: para avaliar os quilates das provas, conhecer onde se evidencia a moral; d) ética; conhecimento de aritmética e geometria, a fim de discorrer com método, clareza, exatidão, aplicação em casos concretos (BRASIL, 1827).

Detém importância na percepção de que algumas das habilidades, como o bem falar, bem escrever, são reincidentes nas legislações seguintes, passando até os dias atuais como indispensáveis aos egressos dos cursos de Direito.

Em 1853, o currículo dos cursos de Direito foi alterado pelo Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, passando a vigorar da seguinte maneira:

1º ano: 1ª cadeira: Direito natural, e Direito público universal. 2ª cadeira: Institutos de Direito romano.
2º ano: 1ª cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 1º ano; Direito das gentes; Diplomacia, e explicação dos tratados em vigor entre o Brasil e outras nações. 2ª cadeira: Continuação do ensino da 2ª cadeira do 1º ano; Direito público eclesiástico e Direito eclesiástico pátrio.
3º ano; 1ª cadeira: Direito civil pátrio com a análise e comparação do Direito romano. 2ª cadeira: Direito criminal incluído o militar, e o Processo criminal pátrio.
4º ano: 1ª cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 3º ano. 2ª cadeira: Direito comercial, e marítimo pátrio.
5º ano: 1ª cadeira: Hermenêutica jurídica com aplicação às Leis; análise da Constituição; Processo cível e Prática forense. 2ª cadeira: Direito administrativo pátrio. 3ª cadeira: Economia política.

Nesse sentido, o novo currículo trouxe, como inovações, as Cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, Direito Marítimo e Hermenêutica Jurídica.

Extrai-se do Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, como ponto relevante a ser mencionado, que a metodologia utilizada no ensino jurídico naquela época, priorizava a aula expositiva, uma vez que previa aulas todos os dias úteis, sendo que cada lição durava uma hora para o 5º ano e para os outros períodos uma hora e meia. No último dia útil realizava-se uma sabatina sobre um ponto da doutrina, escolhido pelo

lente, com três defensores e seis arguidores, escolhidos por sorteio ou à opção do professor. Obras certas e determinadas, sendo as escolhas comunicadas ao governo para análise e aprovação (BRASIL, 1853). Denota-se clara a influência governamental, que ditava os rumos do ensino naquele período.

Em 1879, advém a reforma do ensino livre, desobrigando os alunos de frequentarem as aulas, os quais apenas prestavam exames para obter a aprovação (RODRIGUES, 1995). Nesse período, ponto relevante é o fato de que ocorre a divisão do curso de Direito em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, habilitando estas para atuação em repartições públicas, secretarias do Estado e aquelas para a advocacia e a magistratura (BRASIL, 1879).

Em 1895, com a Lei 314, de 30 de outubro, ocorre uma reorganização do ensino nas faculdades de Direito, indicando uma nova estrutura para os currículos, organizados, assim, da seguinte maneira (BRASIL, 1895):

1º ano: 1ª cadeira - Filosofia do direito. 2ª cadeira: Direito romano. 3ª cadeira: Direito público e constitucional.
2º ano: 1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira). 2ª cadeira - Direito criminal (1ª cadeira). 3ª cadeira - Direito internacional público e diplomacia. 4ª cadeira - Economia política.
3º ano: 1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira). 2ª cadeira - Direito criminal (especialmente direito militar e regimento penitenciário (2ª cadeira). 3ª cadeira - Ciência das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º ano). 4ª cadeira - Direito comercial (1ª cadeira).
4º ano: 1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira). 2ª cadeira - Direito comercial (especialmente o Direito marítimo, falência e liquidação judicial). 3ª cadeira - Teoria do processo civil, comercial e criminal. 4ª cadeira - Medicina pública.
5º ano: 1ª cadeira – Prática forense (continuação da 3ª cadeira do 4º ano). 2ª cadeira - Ciência da administração e Direito administrativo. 3ª cadeira - História do Direito e especialmente do Direito nacional. 4ª cadeira - Legislação comparada sobre o Direito privado.

Conforme Rodrigues (1995, p. 22) “Esse currículo foi bem mais abrangente que o primeiro e buscou uma maior profissionalização dos egressos dos cursos jurídicos”.

Em 1962, o Parecer 215/1962, do Conselho Federal de Educação,

introduziu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para o ensino superior, que até então, impediam a adaptação às realidades de cada região, sendo o currículo constituído de quatorze matérias, quais sejam (RODRIGUES, 1995):

1) Introdução à Ciência do Direito.
2) Direito Civil.
3) Direito Comercial.
4) Direito Judiciário (com Prática Forense).
5) Direito Internacional Privado.
6) Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado).
7) Direito Internacional Público.
8) Direito Administrativo.
9) Direito do Trabalho.
10) Direito Penal.
11) Medicina Legal.
12) Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).
13) Direito Financeiro e Finanças.
14) Economia Política.

Desse modo, “os cursos jurídicos puderam se adaptar às necessidades regionais” (RODRIGUES, 1995, p. 22).

A Portaria 1.886, de 30 de dezembro de 1994, por sua vez, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, compreendendo as seguintes matérias, que poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);
II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.
Para além dessas, outras matérias poderiam ser incluídas, de acordo com as peculiaridades de cada curso, primando pela interdisciplinaridade.

Com base no exposto, Nunes (2004, p. 2) resume as cinco principais mudanças no contexto da educação jurídica no Brasil, sendo elas:

- a) “currículo único” para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República), e até 1962;
- b) mudanças de “currículo único”, vigente no período anterior, para “currículo mínimo” nacional e “currículo pleno”, por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido o “currículo mínimo”;
- c) de “currículo mínimo” em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções 3/72 e 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de “currículo mínimo” nacional e “currículos plenos” institucionais;
- d) “currículo mínimo” nacional e “currículo pleno” das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial 1.886/94, para implantação a partir de 1996, posteriormente diferido para 1998 [...];
- e) de “currículo mínimo”/“conteúdo mínimo do curso jurídico”, para “diretrizes curriculares nacionais” da graduação em Direito, em decorrência das Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, desse conjunto normativo resultado os Pareceres CES/CNE 776/97, CES/CNE 583/2001, 146/2002 (revogado), 67/2003, Edital 4/97, e, em particular, o Parecer CES/CNE 507/99 (NUNES, 2004, p. 2).

Com a Portaria 1.886/94 advieram inovações ao ensino jurídico, permitindo maior inserção na realidade social, com enfoque teórico-prático e priorização do senso crítico dos alunos, enfatizando-se a importância das atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Rodrigues (1995) assevera que a Portaria 1.886/94 tende a ser considerada importante, porém, não a solução para os problemas que assolavam o ensino jurídico.

O novo currículo mínimo dos cursos de Direito, pelas inovações que inclui, pode ser um instrumento importante de superação de uma parte considerável das crises existentes em nível do

ensino jurídico. Mas desde que alicerçado em pelo menos dois pressupostos básicos: (a) a superação do positivismo normativista, com a adoção de um paradigma epistemológico mais aberto; e (b) a substituição da educação tradicional (“bancária”) por um modelo educacional crítico e inovador (RODRIGUES, 1995, p. 46).

Com ao advento da Lei 9.394/96, reiterado pela Lei 10.172/2001, parte-se para uma perspectiva pedagógica preocupada com o devir, com a formação crítica, com a inserção do egresso no mercado de trabalho e no meio social em que ele vive, de onde adveio a necessidade de adequar as diretrizes dos cursos jurídicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CES/CNE nº 9/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, elencando a necessidade de que os projetos pedagógicos indicassem, dentre outros, o perfil do formando, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação. Asseverou ainda, a importância de que os cursos de graduação tenham claras suas concepções, adequando-as às realidades locais.

Quadro 1 – Breve síntese das alterações legislativas.

Carta de lei de 1827	Instituiu os cursos de Direito em São Paulo e Olinda.
Decreto 1.134/1853	Instituiu a cadeira de Direito Administrativo e a cadeira de Instituições Romanas.
Resolução CNE/CES 3/1972/CNE	Definiu o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo dos cursos de Direito. Instituiu a disciplina da Prática Forense.
Portaria 1.886/1994	Fixou diretrizes e conteúdo mínimo dos cursos de Direito. Previu cinco anos para integralização, bem como, 3.300 horas de atividades, distribuídas em ensino, pesquisa e extensão, além do estágio curricular, atividades complementares e monografia obrigatória aos alunos ingressantes a partir de 1996.
Decreto 2.226/1896	Aprovou o Estatuto das Faculdades de Direito da República, apresentando a elas, um modelo a ser adotado.
Portaria 03/1996	Alterou o artigo 16 da Portaria 1886/94, estipulando que as diretrizes curriculares fixadas nesta Portaria, seriam obrigatórias apenas aos alunos ingressantes a partir de 1997.

Portaria 1.252/2001	Alterou o artigo 16 da Portaria 1886/94, estipulando que as diretrizes curriculares ali fixadas seriam obrigatórias aos alunos ingressantes a partir de 1998.
Portaria 1.785/2001	Alterou novamente o artigo 16 da Portaria 1886/94. Estipulou que as diretrizes curriculares fixadas seriam obrigatórias aos alunos ingressantes a partir de 1997, exceto em relação à monografia, cuja obrigatoriedade seria apenas para os matriculados a partir de 1998.
Parecer 146/2002	Fixou as diretrizes curriculares para o curso de Direito, sem estipular tempo mínimo de duração ou carga horária para sua integralização, deixando muitas questões sem respaldo, tal como a monografia, atividades complementares, conteúdos profissionalizantes, revogado pelo CNE e STJ.
Lei 9.394/1996	Fixou diretrizes nacionais para a Educação. Trouxe inovações como a criação de um sistema de avaliação do ensino pelo Estado.
Resolução CNE/CES 9/2004	Instituiu diretrizes aos cursos de Direito, indicando o perfil do egresso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a Resolução⁹ CES/CNE nº 9/2004 enfatizou-se a necessidade de uma formação sólida, a qual permita ao estudante de Direito, o desenvolvimento de aptidões, tais como a de interpretar, de refletir, de criticar, desenvolvendo a autonomia discente, primando pelo saber dinâmico, fomentando a capacidade de análise e possibilitando a efetiva atividade social e profissional¹⁰. Nesse sentido, indicou

⁹ Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. [*] (BRASIL, 2004, p. 17).

¹⁰ Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

expressamente, conforme acima mencionado, as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a graduação em Direito, as quais seguem abaixo resumidas:

Quadro 2 – Habilidades e competências necessárias aos egressos dos cursos de Direito conforme Resolução CES/CNE nº 9/2004.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
Interpretação e aplicação do Direito;
Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
Julgamento e tomada de decisões;
Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito

Fonte: Brasil (2004, p. 2). Elaborado pela autora.

Para além das habilidades e competências elencadas, importa mencionar, ainda, os denominados eixos de interligação, previstos no artigo 5º, da Resolução CES/CNE nº 9/2004¹¹, os quais se referem à

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (BRASIL, 2004, p. 2).

¹¹ Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia

integração do estudante com o campo de estudo e com outras áreas de conhecimento – saber interdisciplinar –, à aplicação do conhecimento adquirido à atuação profissional – saber significativo –; ainda, um eixo que visa à integração entre teoria e prática – saber consistente (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, pode-se perceber que a Resolução CES/CNE nº 9/2004, trouxe, há pouco mais de uma década, inovação legislativa que remete à necessidade de reflexão acerca das escolhas pedagógicas ao ensino jurídico, uma vez a necessidade de que se seja priorizado o desenvolvimento de habilidades e competências do egresso, com base em um saber crítico, significativo, centrado no estudante.

Todavia, a mudança que se pretende está além das legislações, sendo que, “[...] na evolução do ensino jurídico no Brasil, ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula” (MARTINEZ, 2006, p. 6). Como assevera Barreto (1978-1979, p. 83) “[...] é inútil pretender reformar o ensino jurídico através de leis”.

2.2 UM NOVO CENÁRIO PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA: TEMPOS DINÂMICOS, ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO

Vivemos um momento de grandes mudanças, avanços tecnológicos e novas posturas sociais que não admitem condutas estanques e dissociadas da realidade. Nesse universo de inovações, a educação como um todo, perpassa por momentos de reflexão quanto aos rumos a serem percorridos.

A educação jurídica, que já enfrentava dificuldades há muitos

e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, 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, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

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 (BRASIL, 2004, p. 2).

anos, vê a situação agravar-se diante dos tempos fluídos¹², decorrendo em instabilidades que afetam diretamente ao egresso, que vivencia o momento em que o saber necessário é aquele que atende as demandas imediatas da sociedade, podendo e devendo reinventar direitos, se necessário.

Nesse sentido, apresenta-se uma análise situacional dos cursos de Direito no Brasil, nos termos das informações divulgadas por Instituições como Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Associação Brasileira do Ensino do Direito (ABEDI), as quais evidenciam que o ensino jurídico no Brasil, atualmente, revela-se em situações preocupantes.

De acordo com dados expostos pelo então Presidente Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, nos últimos vinte anos ocorreu um crescimento exacerbado do número de cursos jurídicos, passando de 200 (duzentos) cursos na década de 90 (noventa) para 1,3 (um vírgula três) mil até o ano de 2010 (COELHO, 2013).

Tal gestor alertou para o fato de que nos Estados Unidos, com uma população de 313 (trezentos e treze) milhões, existem apenas 232 (duzentos e trinta e dois) cursos de Direito e que no Brasil há mais cursos jurídicos que o restante dos países juntos. Em 2010, enquanto o Brasil tinha 1.240 (um mil duzentos e quarenta) cursos de Direito, os demais países somavam 1.100 (um mil e cem) cursos (COELHO, 2013).

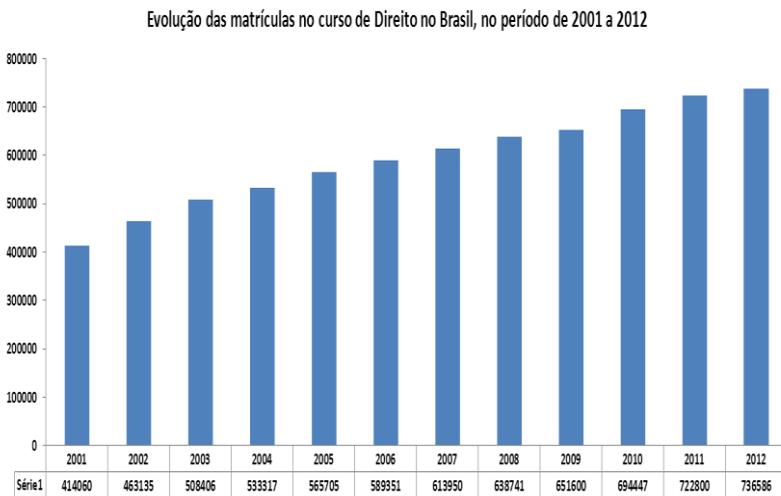
Convém ressaltar, nesse mesmo sentido, os dados obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), indicando que a cada ano, no Brasil, formam-se 90 (noventa) mil novos advogados. Com base nisso, pode-se afirmar que

¹² “Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de ‘leveza’. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos ‘pesados’ que qualquer sólido. Associamos ‘leveza’ ou ‘ausência de peso’ à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 4).

nenhum país no mundo possui tantos cursos de Direito quanto o Brasil.

Ao revelar dados estatísticos sobre a educação jurídica no Brasil, o INEP (2014) deixa à mostra um cenário que não pode passar despercebido, conforme segue:

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no curso de Direito no Brasil.



Fonte: Inep (2014). Elaboração: Juliano Luís Fossá.

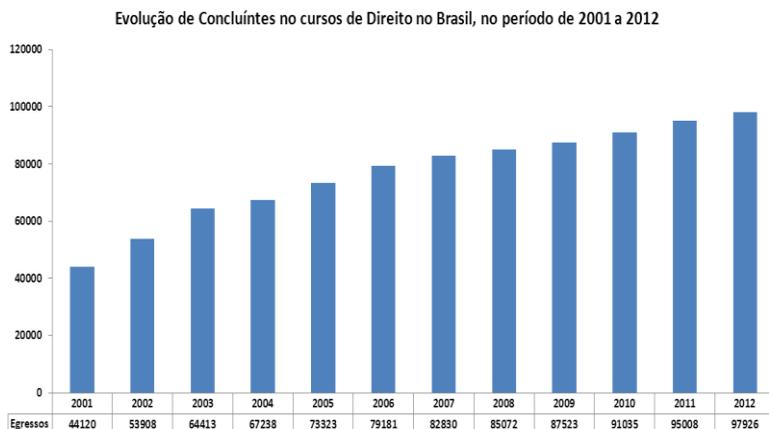
Observa-se, nesse sentido, um significativo crescimento no número de ingressantes nos cursos de Direito no Brasil, sendo, atualmente, o maior curso de graduação do país, com mais de 800 mil matriculados.

Vale salientar que tal aumento pode estar relacionado também ao número de estudantes que aderiram ao Financiamento Estudantil (FIES), ofertado pelo Governo Federal, uma vez que, em 2013, a adesão atingiu índices bastante elevados, “beneficiando mais de 132,9 mil alunos de Direito, conforme o último Censo da Educação Superior divulgado (INEP, 2015).

De outro norte, conforme divulgado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o aumento de inscritos no Exame de Ordem, nesse período, não oscilou na mesma proporção, pois em 2010 foram 24.418 inscritos e em março de 2015 foram 24.187, sendo que a aprovação percebida variou entre 11% e 25% no mesmo período (TOLEDO, 2015, p. 1).

Importante dizer que, embora os motivos que contribuem para que o aumento do número de ingressantes nos cursos de Direito no Brasil ocorra, quer seja pelo prestígio da profissão, pelos altos salários anunciados ao ingresso nas carreiras públicas, a questão que continua a gerar questionamentos é a da qualidade dos egressos, a qual preocupa e permeia os debates em busca de possibilidades.

Gráfico 2 – Evolução de concluintes nos cursos de Direito no Brasil.

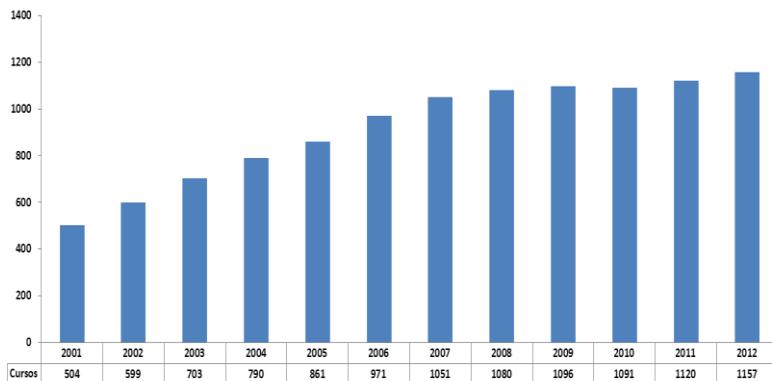


Fonte: Inep (2014). Elaboração: Juliano Luís Fossá.

O número de concluintes ultrapassa noventa e cinco mil anualmente, podendo-se auferir nos dados acima exarados, um crescimento de mais de duzentos e cinquenta por cento. Dessa maneira, em um mercado profissional cada vez mais saturado, compreende-se que a qualificação, a capacitação diferenciada do egresso corresponderá a um dos critérios preponderante para sua inserção na sociedade.

Gráfico 3 – Evolução dos cursos de Direito no Brasil.

Evolução dos cursos de Direito no Brasil, no período de 2001 a 2012

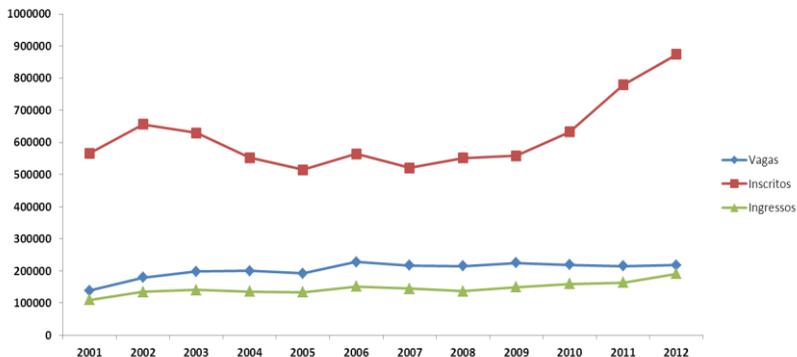


Fonte: Inep (2014). Elaboração: Juliano Luís Fossá.

O crescimento dos cursos de Direito no Brasil ocorreu de modo elevado, sendo que, “[...] foram responsáveis pela abertura de 217,5 mil vagas via acomodação de mais de 737 mil matrículas (10,5% do total)” (FGV, 2014, p. 28).

Gráfico 4 – Evolução das vagas, inscritos e ingressos de cursos de Direito no Brasil.

Evolução das vagas, inscritos e ingressos de cursos de Direito no Brasil, no Período de 2001 a 2012



Fonte: Inep (2014). Elaboração: Juliano Luís Fossá.

De acordo com as informações acima, surge outra situação. Com o aumento das vagas para cursar Direito, em algumas universidades as

vagas ofertadas chegam a ficar ociosas, ou seja, não são preenchidas, eis que a oferta é maior que a demanda ou se iguala a ela. Assim, o vestibular, que era tido como instrumento de seleção, já não tem obtido a mesma conotação, uma vez que, substituído por seletivos por histórico escolar, por exemplo, nos quais, por vezes, o estudante efetiva o cadastro e de imediato já recebe um boleto bancário para pagamento da matrícula.

Desse modo, surgem discussões quanto ao baixo nível cultural dos alunos que acessam o ensino superior em estabelecimentos em que a oferta é maior que a procura, partindo-se dos problemas relacionados às dificuldades para ler¹³, escrever e interpretar dos ingressantes, dos graduandos e, por fim, dos egressos.¹⁴

Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF),

¹³ Tourinho (2011, p. 343), “menciona sobre os problemas decorrentes da ausência de leitura para o ensino superior. Com base na reflexão apresentada, torna-se claro que a escassa leitura por parte dos universitários não pode ser simploriamente atribuída a algum critério volitivo, seja por ‘má vontade’ ou desapego insensato dos estudantes, pois existe um real déficit em nível socialmente determinado, que limita o êxito acadêmico desses discentes. As motivações negativas são mais profundas do que aquilo que está visivelmente aparente. Em geral, espera-se que eles já sejam leitores plenamente aptos, que apresentem as várias habilidades de absorção integral da mensagem de um texto, pois, ao final, no ensino fundamental e médio, o aluno/leitor já deveria ter adquirido as habilidades essenciais em termos de competências e motivações para que se tornasse um ‘bom’ leitor. No entanto, a realidade observada é de pessoas despreparadas para conviver no mundo da leitura, determinadas por fatores de origem familiar, escolar e social, que não foram incitados em seu gosto pelo ato de ler, muito menos foram levados a perceber a importância disso na vida como cidadãos plenos”.

¹⁴ De acordo com Vuolo (2014, p. 1) “São duas as formas de Analfabetismo. Há o Analfabetismo absoluto e o Analfabetismo funcional. O primeiro refere-se àquelas pessoas que não tiveram acesso à Educação, nunca puderam ir para a Escola por mais de um ano. O Analfabetismo funcional por outro lado, segundo definição da UNESCO, uma pessoa funcionalmente analfabeta é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. No Brasil, há aproximadamente 14 milhões de Analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de Analfabetos funcionais, conforme as estatísticas oficiais. Segundo dados do IBOPE (2005), o Analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. O censo de 2010 mostrou que um entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem é de 20,3%). O problema maior está na Região Nordeste, onde a taxa chega a 30,8%”.

divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa, “entre os estudantes do ensino superior, 38% não dominam habilidades básicas de leitura e escrita” (CARRASCO; LENHARO, 2012). Sobram indicativos a apontar para a necessidade de se (re)pensar a educação jurídica, caracterizada, atualmente, em dissonância com a realidade. O Direito é um curso a exigir muitas habilidades e competências e ler, escrever, interpretar estão entre as indispensáveis, de onde advém a preocupação com a formação que antecede ao ensino superior.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que, embora tenham se acirrado os debates quanto à inserção de métodos participativos de ensino, novas metodologias e inovações pedagógicas, preponderam as aulas tradicionais, pautadas na aula expositiva.

Neves (2005), por sua vez, salienta que o ensino jurídico não deve se resumir à transmissão do saber positivado, mas apresentado aos alunos dinamicamente. Para ele,

é impossível querer falar em Ensino Jurídico sem levar em consideração algumas especificidades do conhecimento jurídico e, entre elas, o fato de que o mesmo é encarado como um conhecimento, de regra, positivado e escrito, portanto, eminentemente teórico (NEVES, 2005, p. 2).

O saber jurídico é muito mais que dispositivos legais, sendo que “[...] o conhecimento jurídico não é pura e simplesmente aquilo que está positivado nas normas jurídicas [...]” (NEVES, 2005, p. 2).

Nas palavras de Oliveira (2004), o ensino jurídico tem-se resumido a um único paradigma, neutro, subjetivo, com bases dogmáticas e respeitando um modelo de ensino pautado na lei, inexistindo alternativas que não lineares.

[...] o dogmatismo revela uma ideia de neutralidade, havendo uma clara separação entre a teoria e a prática. [...]. O positivismo está vinculado ao direito positivo estatal, não observando, por imposição epistemológica, os anseios e interesses sociais (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

De fato, pode-se afirmar que o ensino jurídico se baseia em um modelo tradicional de ensino-aprendizagem¹⁵, o qual tende a não mais atender às demandas advindas:

[...] da sofisticação produtiva, das inovações tecnológicas e das mudanças na comunicação [...]. Esse grupo, que até pode ter alguma preocupação com a denominada pós-modernidade, também não será atendido pelos cursos tradicionais existentes (AGUIAR, 1999, p. 96).

Nesse sentido, pode-se dizer que, pensar o ensino jurídico como mera transmissão de um saber absoluto, adotar posturas de superioridade docente, incentivar ou exigir atitudes passivas dos alunos frente ao que a ele é apresentado, não promover um ensino reflexivo, são elementos que contribuem para a baixa qualidade apontada pelos indicadores nacionais.

Rodrigues (1993, p. 81) resume esta realidade, expondo o desânimo que se perpetua em grande parte dos cursos de Direito no Brasil:

Por tudo isso as salas de aula de um curso de Direito muitas vezes lembram mais um *velório* do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar papéis estratégicos na sociedade. E o pior é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o *de cujus* vai ressuscitar.

Diante do exposto, surgem discussões acerca de quais seriam as alternativas possíveis à qualificação do ensino jurídico. Ainda que se tenha claro que as mudanças dependem de diversos fatores e de um conjunto de esforços, não há divergências significativas quanto ao fato de que a questão metodológica é fator determinante para que se possa pensar em uma educação não fragmentada, efetiva, de qualidade e crítica.

¹⁵ Sobre tal assunto tratar-se-á em específico no próximo item, quando será feita a descrição do que se caracteriza como pedagogia tradicional e o que se considera, neste trabalho, como “pedagogia inovadora”.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO ENSINO DO DIREITO E AS INOVAÇÕES PRETENDIDAS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS EGRESSOS

A propositura de novas perspectivas metodológicas não significa a desconsideração das práticas pedagógicas já existentes, tampouco uma crítica deliberada aos docentes atuantes no ensino do Direito no Brasil.

Outrossim, convém perceber que, a partir da fixação do perfil pretendido ao egresso dos cursos de Direito no Brasil, tornou-se fundamental refletir acerca das escolhas didático-pedagógicas realizadas e a consonância dessas para com os objetivos de formação pretendidos.

A indicação de habilidades e competências advindas com a Resolução¹⁶ CES/CNE nº 9/2004 enseja considerável impacto nos critérios de escolha das metodologias, visando à construção de conhecimento a partir das necessidades de cada estudante, com base nos saberes significativos a ele.

Nota-se que o que se pretende é uma universidade que se adapte à realidade, a um mundo versátil, fomentado por problemas complexos, que requer autonomia dos sujeitos.

Apresenta-se a seguir, uma síntese teórico-conceitual sobre a metodologia do ensino do Direito nas últimas quatro décadas, sendo importante esclarecer que a escolha dos autores e respectivos conceitos embasou-se pela aderência desses à temática, reconhecida nacional e internacionalmente.

¹⁶ Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. [*] (BRASIL, 2004, p. 17).

Quadro 3 – Síntese de apontamentos literários sobre as metodologias ao ensino de Direito no Brasil.

Luiz Alberto Warat e Rosa Maria Cardoso da Cunha	1977
<p>Sobre a metodologia: “Parece que todos estão de acordo com a necessidade de revisar não somente o ensino do Direito, mas também os métodos que lhe são aplicáveis. A partir dessa realidade, não foram poucas as sugestões e soluções apresentadas por professores e juristas, no sentido de descobrir uma metodologia adequada aos objetivos da ciência jurídica. Contudo, tais metodologias, aparentemente interessantes e úteis, não passam de meros equívocos pedagógicos, estando todas vinculadas a um sistema de ensino dogmático. São por isso, metodologias que preservam o dogmatismo em sua pureza absoluta, o que as tornam certamente contraditórias entre si (WARAT; CUNHA, 1977, p. 11).</p>	
Santiago Dantas	1978-1979
<p>Sobre a metodologia: O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas e, sobretudo, quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico, é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de trabalho teórico-prático. Educação que troca o “<i>text system</i>” pelo “<i>case system</i>” (DANTAS, 1978-1979, p. 54).</p>	
Roberto Lyra Filho	1980 e 1981
<p>Sobre a metodologia: O Direito Que se Ensina Errado pode entender-se, é claro, em pelo menos, dois sentidos: como o ensino de direito de forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro refere-se a um vício de metodologia; e o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar (LYRA FILHO R., 1980, p. 5).</p> <p>Sobre a metodologia: “A isso, igualmente, se prende o fundamento de toda a reforma válida do ensino jurídico, em que tudo o mais é corolário, opção metodológica, apuro formal; Porém, o ensino jurídico permanece bitolado, sob o impacto, de um lado, das rotinas ineficazes e da castração intelectual; e, por outro, enquanto proliferem ao lado das instituições oficiais ou paraoficiais, os estabelecimentos particulares, no acréscimo duma comercialização desbragada e cúpida. Entre o conformismo e o faturamento, o Direito definha e se deforma. Nada se fará em reparo porém, se não repensarmos, o Direito em função da práxis sócio-política atual, da luta pelo Direito, não no sentido de Ibering, mas no da dialética de libertação do nosso tempo, em seu perfil local” (LYRA FILHO, 1981, p. 40).</p>	

Joaquim Falcão	1984
<p>Sobre a metodologia: “Entendemos a crise como a perpetuação continuada aos dias de hoje, das características fundamentais do modelo de ensino jurídico importado de Portugal para o Brasil em 1827 por D. Pedro I. Se, desde então o ensino jurídico mudou muito pouco quanto à estrutura, a sociedade mudou muito quanto às suas necessidades. Do conflito entre o que a sociedade espera, e o que as faculdades oferecem, surge a crise” (FALCÃO, 1984, p. 41). “Há que se conceber a questão de ciência do Direito como uma questão de dominação de saberes. Como uma arena onde diversas doutrinas disputam a primazia de ser dominante. Assim, como primeira tarefa, há que se restaurar a questão da ciência do Direito como uma questão aberta. E há, sobretudo, que se vincular as doutrinas em combate à prática social de nossas sociedades” (FALCÃO, 1984, p. 64).</p>	
José Eduardo Faria	1987
<p>Sobre a metodologia: “[...] as escolas de direito foram limitadas a simples ‘escolas de legalidade’, por meio das quais são reproduzidas soluções pré-elaboradas a partir de casos exemplares, mediante conceitos e categorias nascidos e consolidados no século XIX. Isso permite, por um lado, que se resguarde acriticamente determinadas opiniões tidas como ‘juízos’ científicos’, e, por outro lado, graças a um saber pretensamente ‘humanista’ e supostamente não-ideológico, com falsa aparência de um conhecimento sistemático e coerente, que se transmitam as crenças que sustentam a dogmática jurídica” (FARIA, 1987, p. 46).</p>	
Sérgio Adorno	1988
<p>Sobre a metodologia: A análise do farto e rico conjunto de fontes históricas a respeito da estrutura curricular, das práticas de ensino aprendizagem, dos mecanismos de controle burocrático-administrativo, da composição e das relações entre corpo docente e corpo discente, da produção de conhecimentos e das práticas de qualificação intelectual dos acadêmicos apontou em uma única direção: as salas de aula não se constituíram num espaço responsável pela profissionalização dos bacharéis (ADORNO, 1988, p. 236).</p>	
Edmundo de Arruda Junior	1989
<p>Sobre a metodologia: “Também as ações no nível metodológico, digamos, das práticas pedagógicas, é enganosa, bem como, mais trabalhosa dentro do espaço institucional em foco. [...] Abundam os textos com propostas de novas pedagogias, novas metodologias, novas ‘zetéticas’ e mais excêntricas Escolas Críticas como alternativas às práticas tradicionais esclerosadas, as do <i>cuspe e giz, do discurso monológico</i>; da violência simbólica embasada no acúmulo de conhecimentos sem estímulos de atividades problematizantes (atividade do pensamento)”; ou escudadas nas especificidades técnicas das disciplinas, etc.” (ARRUDA JUNIOR, 1989, p. 66).</p>	

Joaquim Arruda Falcão	1992
<p>Sobre a metodologia: “[...] Estou sugerindo que, dentro do sistema jurídico, a OAB tem outra função além das funções de reguladora e integradora. A OAB tem também a função de conectar o ensino com a demanda por justiça dos cidadãos. A capacitação profissional resulta da sintonia entre ensino e as demandas por justiça dos cidadãos. A OAB é o sintonizador. Por isso, não pode ser um ensino elaborado nos gabinetes dos melhores professores, pesquisadores ou advogados. Fruto de uma íntima conversa com nossos ideais. Tem que ser um ensino buscado fora, e não dentro da OAB. Nos corredores e nas ruas. E não nos gabinetes” (FALCÃO, 1992, p. 143). “Já foi dito que o que difere uma geração da outra são os novos desafios a enfrentar. Antes, são as novas soluções para os desafios permanentes, transgeracionais. No nosso caso o desafio permanente é formar profissionais para uma legítima, por que democrática e eficiente, administração da justiça” (FALCÃO, 1992, p. 146).</p>	
Paulo Luiz Neto Lôbo	1993
<p>Sobre a metodologia: “Há forte consenso entre todos os teóricos, especialistas e operadores do direito, de que os cursos jurídicos não respondem mais às demandas da sociedade atual, ou fazem de modo inadequado ou insuficiente. Em qualquer circunstância, a queda de qualidade é apontada, pouco importando os interesses que se destinam: os grupos dominantes ou os grupos dominados pela sociedade” (LÔBO, 1993, p. 35).</p>	
Aurélio Wander Bastos	1996
<p>Sobre a metodologia: “Todavia, a par da definição de políticas para expansão do ensino superior de Direito e do fortalecimento da aferição dos resultados de ensino pelos Exames de ordem, é fundamental que a comunidade jurídica, órgãos públicos corporativos e associativos, envolvam-se num programa básico de apoio à formação docente, não apenas para viabilizar as novas bases curriculares do ensino jurídico, mas, principalmente, para resguardar a formação dos bacharéis como política útil e necessária à consolidação democrática do Estado brasileiro e à modernização de nossa sociedade” (BASTOS, 1996, p. 128).</p>	
Roberto Aguiar	1996
<p>Sobre a metodologia: “O grande desafio é superar visões imediatistas lastreadas, no mínimo, no século XIX, e que amarram os juristas a um mundo coerente internamente, mas que se distancia, cada vez mais, da concretude histórica hoje vivida (AGUIAR, 1996, p. 130). Assim, urge que os cursos de Direito atentem para a essência multidisciplinar do Direito, a fim de poder formar advogados e outros operadores jurídicos que possam trabalhar com a complexidade das questões jurídicas, em um mundo que se transforma em velocidade inimaginável, seja em termos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais” (AGUIAR, 1996, p. 136).</p>	

Eliane Botelho Junqueira	1999
Sobre a metodologia: “A principal questão refere-se à apatia, ao pragmatismo e, principalmente, às deficiências de nossos alunos. E aqui reside a dificuldade. Para suprir as deficiências dos alunos existem dois caminhos. O primeiro depende da melhoria do ensino de 1º e 2º graus. [...]. E o segundo caminho seria reduzir a oferta de nossas vagas à dimensão da elite cultural brasileira” (JUNQUEIRA, 1999, p. x-xi).	
Horácio Wanderlei Rodrigues	2000
Sobre a metodologia: “A questão da metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula é outro grande debate existente no país com relação à crise do ensino do Direito. A maioria dos especialistas defende a necessidade de substituição da aula magistral por formas de aulas participativas – principalmente a aula dialogada e o seminário. Vê-se essa discussão como uma questão acessória. Não é apenas com a alteração metodológica, na forma de transmitir o conhecimento, que se vai solucionar o impasse do ensino jurídico. [...] Entende-se, dessa forma, ser a pluralidade de metodologias a melhor alternativa, sempre com a ressalva de que não é nesse nível que se solucionará a complexa questão do ensino jurídico” (RODRIGUES, 2000, p. 27).	
Loussia P. Musse Felix	2001
Sobre a metodologia: “Consolidou-se a ideia de que nenhum curso de bacharelado forma profissionais integralmente aptos para o mercado de trabalho, levando à compreensão de que sua responsabilidade é a formação teórica e prática no campo do conhecimento do Direito que credencie o bacharel a iniciar sua atividade profissional, amplamente considerada. Não há que se falar em formação monolítica, pois o estudante não é um ator social homogêneo” (FELIX, 2001, p. 50).	
Roberto A. R. de Aguiar	2004
Sobre a metodologia: Diante do que foi dito, a política pedagógica, a pesquisa, a docência e a formação dos cidadãos pensantes e profissionais estão no último nível das preocupações da entidades que se dizem educacionais. No cotidiano as aulas continuam medievais, expositivas, sem a participação ativa dos estudantes, os professores continuam mal pagos, o único setor rigoroso é o de cobranças e a tendência é aumentar, a cada ano, o número de alunos por classe, a fim de lucrar mais ou financiar outros cursos deficitários quando a instituição comportar uma pluralidade deles (AGUIAR, 2004, p. 189).	
Horácio Wanderlei Rodrigues	2005
Sobre a metodologia: a) superar o judicialismo, o praxismo e o normativismo, com a adoção de modelos mais abertos – talvez poliparadigmáticos; e, b) substituir a educação tradicional – <i>bancária</i> – por um modelo educacional crítico, reflexivo, interativo e inovador (RODRIGUES, 2005, p. 19).	

Elizete Lanzoni Alves	2008
Sobre a metodologia: “Os cursos jurídicos têm, desde a sua implementação no Brasil, como característica marcante a transmissão de um conhecimento reproduzido e sem grandes inovações, tendo como finalidade preparar um profissional do Direito estritamente tecnicista, refém do sistema normativo codificado, como se essa fosse a essência do Direito. Essa realidade, acentuada pelas exigências do mercado que busca valorizar mais a memorização do que a reflexão, bem como, pela composição de matrizes curriculares com forte característica positivista e pouco interdisciplinar, tem como produto um profissional em descompasso com os desafios dos novos direitos e os verdadeiros problemas sociais” (ALVES, 2008, p. 241).	
Antonio Alberto Machado	2009
Sobre a metodologia: Realmente, são vários os aspectos que atingem o atual modelo de ensino jurídico praticado no país, como, por exemplo, o ensino essencialmente formalista, centrado apenas no estudo dos códigos e das formalidades legais. [...] o ensino completamente esvaziado de conteúdo social e humanístico. [...] o predomínio de uma didática superada e autoritária, centrada exclusivamente na aula conferência e na abordagem de conteúdos programáticos aleatoriamente definidos, etc.” (MACHADO, 2009, p. 19).	
João Virgílio Tagliviani	2013
Sobre a metodologia: “Todos aqueles que buscam resultados práticos costumam procurar receitas a curto prazo. No caso do ensino, não há receitas, nem há curto prazo. Há uma mudança de postura e de processo de ensino e aprendizagem. Há a coragem para o questionamento dos paradigmas positivistas do direito que se ensina errado, para se mudar para o direito que se aprende certo. A epistemologia condiciona a metodologia que circunscreve as práticas didáticas. O paradigma dogmático positivista do direito gera um método de ensino que pode servir para alguns momentos, mas ao qual não pode ser reduzido todo o ensino” (TAGLIVIANI, 2013, p. 33).	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que os pensamentos acima sejam relativizados, a intenção com o quadro 3 foi de demonstrar que, embora tenham se passado quatro décadas, as discussões acerca da necessidade de novas metodologias de ensino do Direito, adequadas à realidade, continuam a ocorrer, subsequentemente, ao longo dos anos.

Entretanto, conforme Ghirardi (2015, p. 28), percebe-se que movimentos que ensejem tais perspectivas de mudança “têm sido amiúde recebidos com mal disfarçada desconfiança e encontrado considerável resistência por parte de diferentes atores no processo educativo”.

Diante das transformações arrojadas vislumbradas universalmente, a educação jurídica não tem sido tão dinâmica. Ensinar, entretanto, “é uma arte, uma atividade que não se define, tão somente, a partir de alguns parâmetros normativos” (FRAGALE FILHO, 2004, p. 277).

Indubitavelmente, a reflexão sobre os objetivos do ensino-aprendizagem ultrapassa a simples análise de documentos e exige empenho diário. Requer ruptura de preconceitos e uma visão aberta à inovação.

Importa salientar, entretanto, que vivenciamos uma época em que ainda predomina na educação jurídica uma pedagogia centrada no professor, pautada na passividade, na recepção de saberes. Uma metodologia que pouco leva em consideração a realidade, que dissocia teoria e prática, que não se preocupa com a atuação efetiva em sociedade. Tem-se ciência de que existem excelentes propostas de inovação, entretanto, é movimento tímido, proliferando por todo país.¹⁷

Há muito o ensino de Direito, diante da utilização das “verdades absolutas”, tornou-se dogmático, totalitário, pautando-se na ideia da eliminação de teorias, ou seja, uma teoria elimina a outra, não podendo se complementar ou subsistirem¹⁸ (MIALLE, 1984, p. 34).

Essa concepção de ensino dogmático, tecnicista, que não consegue aliar o fazer e os porquês, torna-se sistemática, com acúmulos de informações sem sentido, reprodução de saberes sem nenhuma crítica, sem nenhuma reflexão (FERRAZ JUNIOR, 1978-1979, p. 70).

Diante dos anseios hodiernos, imprescindível refletir acerca dos rumos que a Educação Jurídica trilhou e continua trilhando, pois como nos ensina Bauman (1999, p. 11), “[...] questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos”.

Mudar, todavia, exige compreensão dos enfrentamentos necessários e adoção de postura firme diante das dificuldades. Nessa perspectiva, as dificuldades poderão ser superadas desde que despendido um esforço coletivo, desde que exista um convencimento quanto ao rumo que se pretende seguir. Santos (2007, p. 71) ressalta a importância de se pensar em uma educação jurídica atrelada às necessidades sociais, às diferenças, em que o estudante entenda o protagonismo esperado

¹⁷ Alguns exemplos são expostos no próximo capítulo.

¹⁸ Trata-se de uma visão geral do autor sobre o ensino do Direito, referindo-se ao modo como se ensina, pouco reflexivo.

quando de sua atuação. Esse agir, com consciência do papel a ser desempenhado, importa em significados para o conhecimento, eis que perpassa o desuso, a inutilidade, para a aplicação concreta, permitindo ao discente descobrir-se como parte do meio em que vive. Para Santos (2007, p. 71):

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra-normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Vieira (2012, p. 11) salienta que docentes e discentes precisam fazer escolhas quanto àquilo que desejam do curso no qual estão inseridos, pois se faz indispensável promover a definição dos caminhos a serem seguidos, desde os questionamentos mais simples (ou não) como “[...] o que ensinar, quando ensinar, quanto e com que profundidade ensinar, como avaliar”.

A escolha por uma formação de qualidade deve ser, para além do cumprimento da lei, uma opção pedagógica, sendo que, assim, obrigatoriamente serão necessários meios para a sua concretização. Não é possível que se busquem caminhos, sem que, de fato, se saiba para onde se deseja ir. A partir do instante em que se opta por um ensino que permita ao estudante um saber plural, crítico, efetivo, que respeite a essência do saber, que realmente seja elemento diferenciador ao acadêmico e para o meio onde ele está inserido, as práticas metodológicas hão de ser repensadas também.

Nesse vértice, Freire (1996) expõe a necessidade de se escolher um ensino que priorize o conhecimento em suas múltiplas formas e, salienta que, para que isso ocorra, é indispensável que se ultrapasse o limite do ensino tradicional para aquele que se coloca como inovador, que coloca o aluno como protagonista. Para ele:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivos, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

A qualidade da educação jurídica depende da adoção de metodologias diferenciadas, alternativas, para um melhor aproveitamento, haja vista que as metodologias de ensino atualmente adotadas ao ensino do Direito, deixam dúvidas quanto ao real aproveitamento didático-pedagógico dos cursos (BITTAR, 2001, p. 90).

O ensino jurídico necessita de métodos dinâmicos, que acompanhem as evoluções da dialética social, pois a realidade social não é estática e a escolha por processos estanques seria uma contradição (RODRIGUES, 2000, p. 14-15).

Bittar (2006, p. 10-11) menciona, ainda, as mudanças que acredita serem necessárias:

No lugar do ensino centrado no professor-leitor, o ensino voltado para a interação aluno-professor; no lugar do ensino calcado nas verdades da “lei”, clara demonstração da influência positivista sobre o saber jurídico, o estudo crítico e ético-social do fenômeno; no lugar do ensino monolítico, condensado no cristalizado conjunto dos valores das carreiras jurídicas, a formação educacional mais ampla, que, inclusive, prepara para a

cidadania; no lugar de projetos pedagógicos de forte concentração profissional, propostas de intensificação de formação humanista do operador do Direito; no lugar da pedagogia vertical, centrada e verbal do docente (elocuções magistrais dos lentes catedráticos), o interesse pelas propostas lúcidas interativas, dinâmicas e alternativas de ensino/aprendizagem do Direito; no lugar de grades curriculares centradas no exclusivismo da ciência do direito, a incorporação de novas disciplinas capazes de despertar habilidades diversas no operador do Direito (Criatividade, Informática Jurídica, Psicologia da Negociação, Estudos da Realidade Brasileira etc.); no lugar de conteúdo programático enfocados na especialização temática, e no exclusivo metodológico, a interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, inclusive entre teoria e prática; no lugar das metodologias de ensino formais (exposição, leitura de código etc.), abertura de campos para a invasão de novas metodologias que priorizam a ação e a interação (Internet, *Power Point*, cursos a distância, laboratório de prática jurídica interativo, atendimento à população, prestação de serviços jurídicos à sociedade, ações de cidadania, projetos de discussão grupal, pesquisas institucionais, convênios de cidadania com órgãos públicos, monografias etc.); no lugar de cursos-padrão, centrados no positivismo jurídico, maior aderência dos cursos às peculiaridades regionais, locais (urbanas ou rurais), bem como às necessidades profissionais, ao mercado de trabalho e às condições socioeconômicas específicas; etc.

O exposto por esse autor não parece ser algo alheio àqueles que atuam na área jurídica. Adriana de Lacerda Rocha, em sua tese de Doutorado, promoveu pesquisa com oitocentos professores de Direito em Florianópolis-SC, constatando que muitos professores conhecem novos métodos e metodologias de ensino, porém, a aula expositiva prepondera dentre as outras metodologias (ROCHA, 2011, p. 235)¹⁹.

¹⁹ O professor entende teoricamente o que é o papel educativo do professor de Direito, embora não haja a sua implementação”. Sugere-se, para melhor compreensão, a leitura da obra “O professor reflexivo e o professor de Direito:

Souza e Espírito Santo (2013, p. 1) indicam que, “em pleno século XXI, observamos que ainda existem atitudes de educadores que se agarram à pedagogia tradicional”, pelo que, ocorre a desconsideração dos processos evolutivos necessários à adequação à realidade. Tais autores indicam que:

Amiúde, percebemos grande dificuldade do professor em apropriar-se da didática como mediadora da sua prática pedagógica, quer pela ausência de subsídios técnicos, quer pela acomodação e desmotivação (SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 1).

Tratar-se-ia, por suposto, de uma inércia consciente? De fato, mudar implica muito trabalho, dedicação, trazendo inseguranças que muitas vezes causam ansiedade aos docentes, diante da postura que os incita a sair da denominada “zona de conforto”. Isto não parece diferente aos discentes, acostumados a vivenciar as aulas de Direito, sem muito empenho, com enorme passividade. Na postura ativa, pressupõe-se que esses serão levados a agir, a pensar, a criar, a criticar a passividade.

Desse modo, o árduo trabalho deve iniciar-se pela conscientização quanto à necessidade de mudanças, bem como o interesse em efetivá-las. “Outros tempos, outras vestes” (TAGLIAVINI, 2013, p. 78). Isso se refere à ampliação dos debates, à apresentação de cenários por meio da apresentação de tantos diagnósticos já efetivados²⁰, na sugestão de alternativas pedagógicas, à sensibilização para novas possibilidades atinentes a um mundo em transformação, com novos objetos de estudo e, por decorrente, novos sujeitos. Tal como demonstrado em apontamentos anteriores, são décadas, pode-se até dizer, séculos, de argumentos que devem ser trazidos à baila. Nesse contexto, se não bastam leis, também não bastam discursos infundáveis sem nenhuma aplicação.

Ghirard (2012, p. 47) expõe algo muito importante, que merece ser refletido. Segundo ele:

uma pesquisa de caráter etnográfico”, resultada da pesquisa efetivada. Vide: Rocha (2012).

²⁰ Censos feitos pelo INEP, disponíveis no site do MEC, relatórios feitos pela OAB, disponíveis no site da OAB Nacional, estudos feitos pelo observatório da FGV-São Paulo, são apenas alguns dos exemplos de diagnósticos feitos acerca do ensino do Direito no Brasil.

O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar uma repetição mecânica. *O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas esta capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser ensinada* (GHIRARD, 2012, p. 47, grifo nosso).

Construir uma metodologia centrada no aluno, colocando-o como sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem requer, segundo Ghirardi (2012, p.24) muitas reflexões, bem como, ter conhecimento acerca dos demais métodos, do contexto onde ela será inserida, da comunidade acadêmica para a qual será direcionada, os objetivos que se tem para com tal ensino, enfim, é preciso saber, onde se está, para onde se vai, como ir, por que ir, quando ir.

Para Warat e Cunha (1977, p. 13), um “novo processo educacional na área do Direito deverá inclinar-se por uma metodologia orientada por uma filosofia de buscas e descobertas, mais do que para uma instrução, pura e simples”. O pensamento deve ser organizado por meios de significados, pois com estímulos sem nenhum sentido, o saber não ocorre. Faz-se indispensável que o saber ensino-aprendizagem seja envolto de provocações que permita aos estudantes refletir, criticar e compreender a necessidade de aprimorá-lo.

Ante tais apontamentos, apela-se para os ensinamentos de Rodrigues (1993, p. 53) que ao dividir o método de ensino jurídico em três etapas, expõe a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, como fator primordial à construção de um conhecimento condizente com a realidade:

O ensino jurídico se dá em três etapas concomitantes, ou seja, não estanques: a) o método de abordagem do fenômeno jurídico: a forma pela qual se apreende o Direito; b) o objeto que é transmitido: o direito que é apreendido pelo método; e c) a metodologia didático-pedagógica através da qual se transmite para os alunos o objeto construído: a forma de transmissão do conhecimento produzido. [...] O ponto fundamental desta trilogia é o método cognoscente. O conhecimento do objeto, a sua construção, a prescrição do seu conteúdo, dependem diretamente da forma de apreendê-lo. E para efetivar mudanças reais neste nível, não bastam reformas. É necessária uma revolução.

Não se pode dizer que faltem abordagens pedagógicas a fundamentar novas metodologias, posto que, diversos processos têm sido estudados ao longo dos anos, sendo amplamente discutidos aqui no Brasil e no mundo.

Alguns autores identificam as abordagens teóricas de modos diversos. Santos (2005, p. 11) os sintetiza assim:

Quadro 4 – Abordagens pedagógicas e suas variadas denominações.

Mizukami	Bordenave	Libâneo	Saviani
Abordagem tradicional	Pedagogia da transmissão	Pedagogia liberal conservadora	Pedagogia tradicional
Abordagem comportamentalista	Pedagogia da moldagem	Pedagogia liberal renovada progressista	Pedagogia tecnicista
Abordagem humanista	Pedagogia da problematização	Pedagogia liberal renovada não-diretiva	Pedagogia nova
Abordagem cognitivista	Pedagogia da problematização	Pedagogia liberal renovada progressista	Pedagogia nova

Fonte: Santos (2005, p. 11).

Das abordagens acima descritas, tem-se que a educação jurídica adota, como predominante, a tradicional. Entretanto, em contraponto, convém mencionar a existência de proposições pedagógicas, tal como a

humanista²¹, por exemplo, as quais apresentam características que condizem com os discursos atinentes às mudanças no ensino jurídico, ou seja, colocam o aluno como sujeito e centro do processo de ensino-aprendizagem.

Importa, nesse sentido, compreender que a abordagem do processo de ensino-aprendizagem tradicional é aquela que entende o homem como sendo algo pronto, acabado, e o aluno alguém que precisa de atualização. Trata-se de um ensino centrado no docente, colocando o professor como alguém que deve determinar o que o aluno fará, obedecendo a prescrições (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Nessa concepção, as definições de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor, aluno, metodologia, e avaliação denotam o quanto este processo merece ser repensado, pois não condiz com a atual realidade.

Com base nos ensinamentos de Mizukami (1986, p. 7-18), faz-se uma síntese da abordagem tradicional, de onde se extrai:

a) O **homem** é “receptor passivo”, pautado nas repetições de informações, mero reprodutor.

b) O **mundo** é algo externo ao homem, que aprenderá gradativamente os conceitos, teorias elaboradas ao longo dos anos.

c) A **sociedade** e a cultura neste processo serão perpetuadas, sendo que a reprovação demonstrará que não houve a aquisição da cultura suficiente, conforme o nivelamento proposto socialmente, pautando-se em uma visão individualista, que não considera o saber coletivo.

d) O **conhecimento** é o armazenamento de informações, pautando-se no saber dedutivo, onde os discentes aprendem o resultado do processo e não como ele ocorre. O conhecimento é transmitido ao aluno e o sujeito tem um “papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento”. A memorização é elemento essencial do conhecimento.

e) A **educação** é pautada em decisões verticais, em que o aluno precisa do mestre, que transmite ideias formalmente, colocando o professor em um grau de indispensabilidade à aquisição do saber.

f) A **escola** resume-se na sala de aula, sendo utilitarista, individualista, formal, que denota ao aluno uma hierarquia necessária, um modelo que não deve ser rompido à paz social.

²¹ Não foi efetivada uma descrição pormenorizada sobre a Pedagogia Humanista nesse momento, por ter sido utilizada apenas de modo exemplificativo, o que será melhor exposto no decorrer no capítulo.

g) O **ensino-aprendizagem** é um fim em si mesmo, aprendido por meio de repetições, de imitações, como formas prontas, absolutas, estático, parcial, não se preocupando com um saber reflexivo, mas quantitativo. Neste processo o professor fala e o aluno memoriza, com atividades padronizadas, sem criatividade.

h) O **professor** é o responsável pelo saber, por conduzir os alunos ao aprendizado, sendo um transmissor do conhecimento. O aluno depende do professor, logo, este é um ser superior no processo.

i) O **aluno** é um ser passivo, receptor de informações, sem possibilidade de expressar pensamentos críticos, desconsiderando-se sua bagagem cultural, ser dependente do professor.

j) A **metodologia** predominante é a aula expositiva, onde o professor demonstra seu saber. O aluno limita-se a escutar o professor. “Dar a lição e tomar a lição”. Os elementos subjetivos neste caso são suprimidos, eis que tendem a atrapalhar o processo. O professor é agente e o aluno resta passivo. Neste caso, o ensino-aprendizagem continuará independentemente se o aluno entendeu ou não o conteúdo e os alunos são tratados igualmente, não respeitando suas individualidades. Valoriza-se o saber abstrato. “Programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos em caráter sacramental”.

k) A **avaliação** tende a verificar a reprodução exata do que fora ensinado em sala de aula. As notas demonstram o que o aluno aprendeu, nivelando o aluno em apto ou inapto, por exemplo, a seguir em frente, passar para o próximo estágio (MIZUKAMI, 1986, p. 7-18).

Para Carneiro (2012, p. 2-3), [...] “o método tradicional de ensino-aprendizagem centra-se no ato de transferir conhecimento”, tendo o professor como detentor de conhecimentos inquestionáveis, repassados aos discentes por meio de memorizações mecânicas. São saberes advindos de livros didáticos, com conteúdos distribuídos em disciplinas isoladas, fragmentadas, dissociadas da realidade. Nesse contexto, não há reflexão.

A cada dia, todos aqueles que se encontram no processo educativo tradicional têm assumido ferozmente a prática da narração. Os professores narram o que aprenderam e os alunos os seguem nesta prática de repetição. O conteúdo trabalhado desta maneira torna-se algo supérfluo, vazio na vida do estudante que desconhece a função daquele assunto no seu cotidiano; o aluno não delimita nenhum grau de importância neste tipo

trabalho, pois se apresenta de forma fria, solitária, e percebe que o seu educador também não consegue dar sentido/luz a seu planejamento, rotulado já como tradicional (CARNEIRO, 2012, p. 2-3).

Nesse mesmo sentido, corroborando com os entendimentos acima dispostos, Lins (2011) expõe que o ensino-aprendizagem tradicional é autoritário, opressor, em que o professor adota postura arbitrária e o aluno de um ser passivo, inerte. “Desta forma, a prática de se ensinar conteúdos e informar os alunos para que a aprendizagem seja realizada vem sendo entendida como uma atitude tirânica e opressora que deve ser banida das escolas” (LINS, 2011, p. 20).

O método tradicional não permite que o aluno viva o conhecimento, centralizando-o apenas no professor. Sendo assim, não há contribuição efetiva para que o aluno adquira a capacidade de criticar, vivenciando saberes que para ele tem pouco ou nenhum sentido. O aluno passa a ser alguém ingênuo, alheio àquilo que lhe rodeia e, deste modo, incapaz de interferir significativamente na sociedade, sendo facilmente manipulado, ludibriado (CARNEIRO, 2012, p. 4).

Santos (2005), por sua vez, caracteriza a abordagem tradicional como aquela que não prioriza a construção do saber e está alheia aos interesses dos discentes. Segundo o autor,

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. [...] Nesse sentido, o ensino tradicional tem primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros (SANTOS, 2005, p. 25).

Freire (1970), ao se referir ao ensino tradicional, denomina-o como educação bancária, na qual os educandos são agentes passivos, sem criatividade, sem perspectivas para além daquelas apresentadas pelo docente. Segundo ele:

O educador é o que educa, os educandos, os que

são educados; o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos” às determinações daquele; o educador, finalmente , é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 59).

O paradigma de ensino do Direito está em decadência, esgotado, visto que os modelos que consideram o saber algo absoluto, totalizante, estão em crise, primando por mudanças (CARNEIRO, 2012, p. 4).

Chalita (2001, p. 263), corroborando com os ensinamentos acima descritos, reflete acerca da educação como algo em constante construção, expondo a necessidade de que os alunos estejam preparados para viver e atuar em sociedade.

O mito do conhecimento pronto e acabado tem que dar lugar ao trabalho com a habilidade, com o aprender a aprender, que não envelhece nunca e não acaba. A educação não termina quando o aluno recebe o diploma, ela dura por toda a vida e o acompanha em todos os seus ambientes. A habilidade social – o aluno é preparado para quê? Naturalmente um dos principais objetivos deve ser sua convivência com o grupo. O desenvolvimento da capacidade de trabalhar em um mundo multicultural onde as diferenças sejam respeitadas. A habilidade social, a capacidade de liderar e de gestar pessoas (CHALITA, 2001, p. 263).

Por certo, num processo de ensino-aprendizagem tradicional,

aprender a aprender resta prejudicado, ante à falta de dinamicidade, sendo que novas visões devem tomar o espaço daquele que não mais atende os objetivos a um ensino jurídico de qualidade. O novo modelo deve contar com a participação do aluno, sendo construído e não imposto, deve ter sentido e preparar o aluno para assumir uma postura crítica, reflexiva, atuante no mundo em que vive.

Entretanto, Becker (1992, p. 6) afirma que “[...] a mudança de concepção pedagógica não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar” e que, sem superarmos a concepção empirista e o apriorismo, “[...] certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática em sala de aula”. Para ele, superar o arcaico exige impregnar a sala de aula deste sentimento de que o conhecimento deve ser construído, inserir a aula no tempo e no espaço, inovar. Constatase, nesse sentido, que o ensino do direito, de fato, tem adotado uma postura pedagógica de grande estaticidade. Em que pesem as mudanças de currículos, de discursos, as práticas seculares, de mera transmissão do saber, prevalecem em grande parte das Instituições.

De todo modo, compreende-se que não existem argumentos a sustentar a manutenção desta pedagogia tradicional, como forma única de ensinar e aprender, nos cursos de Direito. Para além dos discursos embasados nas reproduções, de onde advém os frágeis motivos para que não se promovam as mudanças necessárias, existem inúmeros indicadores a ponderar o novo. Acredita-se que, ainda que romper com o paradigma incrustado nas mentes e atos a longos anos não seja tarefa fácil, a educação jurídica precisa de mudanças urgentes, e, essas, são plenamente possíveis, iniciando-se pela escolha do ponto de partida e pelos motivos da “viagem”.

Embora não se negue o desequilíbrio entre o ensino que se tem e o ensino que se pretende, como nos ensina Perrenoud (2000, p. 15), “Não sonhemos em mudar tudo imediatamente! Seria sábio analisar com calma, mais do que correr para a próxima reforma”.

De todo modo, re(pensar) metodologias requer o refletir sobre o processo, construí-los, verificar o fim buscado. Convém citar, em um propósito esclarecedor, o que resta descrito na Resolução CNE/CES 9/2004, em seu artigo 3º:

assegurar, no perfil do graduando, *sólida formação geral, humanística e axiológica*, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, *aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica*, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso).

Diante disso, ao alcance da formação acima descrita, acredita-se ser importante encontrar novas opções metodológicas, pautadas, essas emergentes de desejos de construir, de renovar, do re(inventar) o ensino. Nem todos compartilharão desse desejo, pelo que, há que se respeitar as diversas perspectivas. Nas palavras de Tagliavini (2013, p. 80) “Nessa perspectiva o ensino será compreendido numa relação íntima e dialética com a aprendizagem, como duas pontas de um bastão, que mesmo cortado ao meio, ainda terá duas pontas”.

Entretanto, pensar em uma abordagem de ensino-aprendizagem onde ensinar não seja apenas transmitir conhecimento e aprender não seja apenas recebê-los, como já dizia Freire (1996, p. 49), não é nada fácil.

É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. [...] Discurso em que, cheio de mim esmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio se minimizam e destrutam. É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição “*sinequa*” do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco [...]. O clima do pensar certo não tem nada a ver com a das fórmulas preestabelecidas, mas seria negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na

atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo (FREIRE, 1996, p. 49).

Carneiro (2012, p. 14) salienta que não é fácil porque depende do engajamento do educador “[...] e de todos os segmentos da escola no processo”, sendo persistentes, pois o sucesso pode não vir na primeira tentativa de mudança. É preciso aceitar a criatividade e, principalmente, a certeza de que professor e aluno são sujeitos de um mesmo processo de aprendizagem, superando atitudes autoritárias e a falta de reflexão.

Gregorio e Pereira (2012, p. 53), nesse sentido, apresentam uma concepção de ensino-aprendizagem que caracteriza o aluno como responsável pela construção do saber. Para o autor,

Nesse processo o aluno atua como ator principal da aquisição do seu conhecimento, apropria-se do que aprende, no momento certo, utilizando e ampliando todo seu potencial com esforço e ritmo próprio. O professor, nesse sentido, atua como ator coadjuvante, de forma a facilitar as etapas evolutivas dessa construção (GREGORIO; PEREIRA, 2012, p. 53).

Becker (1992, p. 2-3) também disserta acerca da construção do saber, e assim o fazendo demonstra uma concepção de aprendizagem que prioriza as metodologias ativas, ou seja, aquelas que se caracterizam por serem centradas no aluno:

Construtivismo significa isto: a “ideia” de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Construtivismo é, portanto, uma idéia melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia

dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. [...] Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes (grifo nosso).

Pupin (2011, p. 2) salienta que diante de uma abordagem tradicional, os alunos tendem a ter dificuldades em promover a contextualização do saber, visto que as disciplinas são ministradas sem nenhuma preocupação com a multidisciplinaridade ou com a interdisciplinaridade, ou seja, restam isoladas. Assim, o processo se torna reprodutivo, mera transmissão de conceitos prontos e acabados. Segundo esse autor, é preciso desenvolver novas habilidades de ensino-aprendizagem. “Há, portanto, dois objetos em cena: um entendido como fenômeno, outro realizado como performance; um que é pressuposto do discurso e outro que se constrói no discurso” (GHIRARDI, 2015, p. 62).

A realidade do profissional bacharelado em Direito, considerando suas responsabilidades sociais, exige uma proposta pedagógica voltada para sua formação global, capaz de lhe propiciar a construção de suas capacidades profissionais de forma consciente e crítica. Essa nova proposta, contudo, clama por uma práxis educacional com novas habilidades e competências para ensinar e aprender, “convocando” o docente e o discente para desafios que ultrapassam as repetitivas aulas na linha expositiva-giz-lousa.²² Porém, conforme expõe Ghirardi (2015, p. 64):

²² Como expõem Perrenoud et al. (2002, p. 15) “A concepção da escola e do professor não é unânime. As diferentes posições sobre a formação de professores podem mascarar divergências mais fundamentais. Infelizmente, não podemos defender a hipótese de que todos os Estados desejam formar professores reflexivos, críticos, intelectuais e artesãos, profissionais e humanistas”.

Vale dizer: a capacidade de *performance* precisa ser ensinada e demanda uma pedagogia. Essa pedagogia da *performance* deverá englobar as três dimensões de conhecimento que Aristóteles apresenta em *Ética a Nicomacos: epistémé*(o conhecimento das ideias e a capacidade do raciocínio lógico); *techné*(o conhecimento da técnica e a capacidade da prática) e *phronesis*(o conhecimento daquilo que é bom em uma situação específica e a capacidade de bem julgar).

Nesse sentido, há que se escolher metodologias que, em uma primeira análise, partem da perspectiva do aprender a aprender.

Uma proposta metodológica baseada na construção de saberes, porém, exige compromisso com a criticidade dos egressos dos cursos de Direito, visando ao fim do conservadorismo que impede ou dificulta a implantação de alterações nas bases metodológicas.

[...] como faz parte de todo pensamento educacional, os atrativos metodológicos construtivistas, além da ótica do encantamento, há de inseri-lo no contexto de cada disciplina a fim de formar a novel totalidade. A metodologia construtivista valoriza a experiência discente, possibilitando sua autonomia. Para tanto, as mudanças devem empolgar os envolvidos, provendo um sentimento de doação para com a busca de alternativas eficientes a um ensino jurídico de qualidade (MENOZZI JUNIOR, 2011, p. 6).

Zabala (1998, p. 91) também argumenta acerca da aprendizagem construída e não imposta, expondo que, nesta perspectiva há possibilidade de construir-se um ensino significativo, muito além do que atualmente se vislumbra.

[...] o ensino é todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia

– como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar (ZABALA, 1998, p. 91).

Assim, ensinar e aprender por meio de descobertas, de construções significativas, como já expresso, tende a envolver todos aqueles modelos pedagógicos que pretendam a emancipação do aluno, tornando-se responsável pelo saber construído, vindo ao encontro das características de um ensino jurídico de qualidade.

O Relatório Delors (1998), encomendado pela UNESCO, retrata a educação pretendida no século XXI:

Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 1998, p. 12).

Embora isso, a fim de compreender melhor, as perspectivas que fundamentam uma pedagogia inovadora, dentre as abordagens citadas anteriormente, passam-se a analisar a Abordagem Humanista²³ e suas

²³ Como bem expõe Miana et al. (2013, p. 1), “a abordagem humanista de ensino-aprendizagem considera ‘os enfoques’ encontrados predominantemente no sujeito. O ensino centrado no aluno, centrada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade. A autenticidade será a principal ferramenta do educador que conduzirá o aluno à aprendizagem significava. Ensinar é mais que transmitir conhecimento – é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir

contribuições à educação jurídica hodierna e futura.

2.3.1 Ensino-aprendizagem centrado no estudante: perspectivas promissoras pautadas na autonomia e no protagonismo discente

De acordo com Mizukami (1986, p. 37-38), considerar o sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem exige a percepção de dois enfoques, quais sejam, a concepção de A. Neill e a concepção de Carl Rogers:

A de A. Neill, que enfatiza o sujeito como responsável pela construção do conhecimento e Carl Rogers, criador da teoria do ensino centrado no discente, com base em outra teoria por ele desenvolvida, acerca da personalidade e da conduta. Neste processo, o conteúdo da educação deve consistir em experiências que o aluno constrói.

Com base nos ensinamentos de Mizukami (1986) indica-se que no modelo pedagógico humanista, tem-se a seguinte percepção:

O **homem** é considerado em constante evolução, partindo-se da experiência pessoal à construção do saber abstrato. O homem não está pronto e acabado, mas em constante desenvolvimento. O homem é e sabe que é, um agente em transformação e um agente transformador da

além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesma e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos. O professor passa a ser considerado um facilitador da aprendizagem, não mais aquele que transmite conhecimento, e sim aquele que auxilia os educandos a aprender a viver como indivíduos em processo de transformação. O educando é instado, forçado a buscar o seu próprio conhecimento, consciente de sua constante transformação. O que um facilitador ensina aos educandos é buscar o seu próprio conhecimento, para tornar-se independente e produtor de seu próprio processo cognitivo. Para ser um bom facilitador é preciso ter ou desenvolver algumas qualificações: autenticidade, o apreço, a aceitação e confiança, compreensão empática, que ocorre quando o facilitador deixa o julgamento de lado e compreende o educando, tornando a aprendizagem significativa. Tanto Rogers quanto Neill [...] concordam que uma educação que possa resultar em uma experimentação negativa, frustrante está fadada ao fracasso, entretanto uma educação livre demais, satisfatória por excesso também está destinada ao mesmo fim”.

realidade que vive (MIZUKAMI, 1986, p. 38-41).

O **mundo** é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O mundo é local de experiências para o sujeito, onde o homem se conhece e conhece aqueles e aquilo com quem se relaciona (MIZUKAMI, 1986, p. 41-42).

Sociedade-cultura: a característica principal a ser desenvolvida em sociedade é a capacidade de promover relações interpessoais de qualidade.

A proposta coloca ênfase no processo e não nos estados finais de ser e estaria orientada para a sociedade aberta, como definida por Popper (1974), na qual uma das características básicas seria a de que os indivíduos assumissem a responsabilidade pelas decisões pessoais (MIZUKAMI, 1986, p. 42-43).

O **conhecimento** se fundamenta nas experiências pessoal e subjetiva, sendo estas as bases para a construção do saber. “É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experienciar, o homem conhece” (MIZUKAMI, 1986, p. 43-44).

Educação possui significado amplo, pois envolve o homem durante toda sua vida e não apenas no tempo que passa na escola. Será centrada no aluno e priorizará o sujeito, inserindo como educação tudo que promover o “crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupal”. Busca-se a autonomia do ser, tendo como características básicas no processo de ensino-aprendizagem, a autodescoberta e a autodeterminação (MIZUKAMI, 1986, p. 44-45).

A **escola** deve oferecer condições ao desenvolvimento autônomo do aluno (MIZUKAMI, 1986, p. 47-48).

O **ensino-aprendizagem** será centrado na pessoa, por meio de um método não-diretivo²⁴ (MIZUKAMI, 1986, p. 48-49).

O **professor** deve desenvolver seu método de ensino de maneira única, pois cada professor possui uma maneira singular de ser relacionar com o aluno, devendo ter como habilidade principal, compreender e ser compreendido. O professor é um facilitador da aprendizagem, devendo ser autêntico e congruente (MIZUKAMI, 1986, p. 51-52).

O **aluno** “deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à

²⁴ Não-diretividade: “conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 49).

aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes”. É ser que deve se autodesenvolver (MIZUKAMI, 1986, p. 52-53).

A **metodologia** deve dar ênfase à relação pedagógica, priorizando o respeito ao outro. Não defende que se extinga o fornecimento de informações, desde que elas sejam consideradas significantes e não absolutas. Os alunos podem pesquisar os conteúdos, promover a crítica, aperfeiçoar tal saber ou substituí-los por outros de maior valor, tendo liberdade para aprender (MIZUKAMI, 1986, p. 53-54).

A **avaliação** não deve ser padronizada. Ao aluno deverá ser oportunizado avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos pretendidos. Assim, deve ser priorizada a autoavaliação (MIZUKAMI, 1986, p. 54-55).

Rogers (1982, p. 265) expressa a necessidade de dar-se ao aluno, oportunidades de fazer com que o saber se torne significativo.

[...] Quando uma turma normal da universidade encara o seu curso como uma experiência que pode utilizar para resolver os problemas que afetam os seus membros, é espantoso o sentimento de alívio e progresso que se consegue. [...] a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja ele no nível do ensino que for estabelecer um real contato com os problemas importantes de sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que precisa resolver.

Rogers (1982, p. 338), nesse sentido, reitera, ainda, sua concordância com Karl Popper, quando este autor se refere à “sociedade aberta”, pois para ele “[...] a ênfase recai sobre o processo e não sobre a condição final do ser”, e que, “[...] ao decidir valorizar determinados elementos quantitativos do processo do devir que poderemos encontrar o caminho que conduz à sociedade aberta”²⁵.

Assim, diante do exposto, apresenta-se um comparativo entre o ensino-aprendizagem na área jurídica no Brasil desde a sua implantação,

²⁵ Popper (1974, p. 188) assim assevera acerca da sociedade aberta e da sociedade fechada: “[...] a sociedade mágica, tribal ou coletivista, *sociedade fechada* e a sociedade em que os indivíduos são confrontados com as decisões pessoais chamaremos de sociedade democrática”.

conforme caracterizado pela literatura²⁶, e uma abordagem pedagógica, com características diferenciadas, com perspectivas de formação efetiva, qualitativa, para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Quadro 5 – Características pedagogia tradicional e pedagogia inovadora.

Ensino-aprendizagem predominante	Ensino-aprendizagem pretendida
Dogmático	De apropriação, de descobertas, de experiências
Contraditório em si mesmo	Significativo, de compreensões ampliadas sobre o mundo
Centrado no professor, aula expositiva unicamente	Centrada no aluno, pautada em múltiplas metodologias
Reducionista	Interdisciplinar, amplo
Ineficaz	Efetivo, preciso, de resoluções
Arcaico	Inovador, moderno, atualizado
Acrítico	Crítico, respeito às diferenças
Bitolado	Livre
Desestimulante	Propulsor de novas ideias, inovações; criativo
Meramente descritivo	Crítico, reflexivo, instigante
Pragmático	Dinâmico
Tecnicista	Reflexivo
Não prepara para a vida profissional	Prepara para a vida profissional
Sem conteúdo social e humanístico	Com conteúdo social, humanístico, técnico interligados, formação efetiva
Inútil	Útil, significativo
Apático	Estimulante

Fonte: Elaboração da autora.

Ghirardi (2015, p. 67), ao referir-se às diferenças entre o modelo posto e uma nova perspectiva, indica que o “descompasso entre estrutura antiga e lógica nova, vai surgindo uma sensação de anacronismo que ameaça não apenas, mas muito especialmente, os cursos de Direito”. Essa ameaça requer novos entendimentos “do objeto

²⁶ Tais características foram extraídas dos conceitos apresentados no quadro 3, páginas 49-53 no que se refere à metodologia de ensino do Direito, em comparativo com o que se propaga quanto ao modelo de ensino-aprendizagem que se pretende ao Direito, com base nos autores citados neste primeiro capítulo.

cognoscente e do objeto que será ensinado, pois das “relações entre eles podem apontar possibilidades antes pouco aproveitadas em espaços tradicionais”.

Desse modo, nota-se ser indispensável a reinvenção do ensino-aprendizagem do Direito, com base em novas propostas metodológicas, a contribuir com as já existentes, em que o protagonismo discente apareça como central à efetiva transformação, bem como priorize-se o saber significativo e as práticas reflexivas. Nesse sentido, advêm as metodologias ativas, inspiradoras de novos rumos.

2.4 NOVAS METODOLOGIAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO DIREITO E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO

Despertar para a necessidade de novas práticas de ensino-aprendizagem no Direito é algo que vem ocorrendo vagarosamente. Atualmente, pode-se notar alguns indícios de efetivas práticas com enfoque metodológico para além do tradicional. São alguns exemplos no Brasil, a Fundação Getúlio Vargas²⁷, que criou um projeto específico para o trabalho com métodos participativos de ensino, a Universidade de Fortaleza, que labora com a denominada *Clínica legal* e pequenas incursões de PBL, a Universidade de Viçosa (Unisal), que labora com o *Peer Instruction*, ou seja, instrução pelos colegas, a Unisal, que optou pelo *Team based learning* (Aprendizagem baseada em times) e o *Case Wac* (Escrever para pensar).²⁸

No âmbito internacional, tem-se que as metodologias ativas fazem parte das melhores universidades, as quais parecem ter despertado mais cedo que os brasileiros, para as mudanças exigidas pelo novo cenário mundial. Citam-se os exemplos da Universidade de Harvard, o *Olin College*, o Centro Tecnológico de Monterrey, a Universidade de Toronto, os quais possuem projetos pautados em metodologias ativas

²⁷ No caso da Fundação Getúlio Vargas, muitas experiências e uma síntese do processo de implantação podem ser encontradas no portal da FGV, cujo endereço eletrônico é <http://portal.fgv.br/>.

²⁸ No caso da universidade de Viçosa, na Unisal e também as experiências externas são apenas conhecidas por meio de relatos, em específico, materiais atinentes à 2ª Conferência Internacional de Educação – Inovação Acadêmica, promovida pelo Instituto Expertise e a Editora Segmento nos dias 24 e 25 de abril de 2014, na Costa do Sauípe (BA). Neste evento estiveram presentes educadores da University of Toronto, Olin College e de outras instituições nacionais e internacionais.

nas diversas áreas do conhecimento, obtendo resultados significativos.

Em julho de 2016, o Center for World University Rankings (CWUR) divulgou sua lista anual de melhores universidades do mundo, indicando em primeiro lugar, Harvard, seguida de Stanford, MIT, Cambridge e Oxford, prevalecendo no topo do ranking, universidades que utilizam metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como já exposto.

Berbel (2011, p. 29) assim conceitua as metodologias ativas²⁹:

Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Para Wall, Prado e Carraro (2008, p. 516), as metodologias ativas são aquelas “[...] nas quais o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores”, de onde advêm inúmeros desafios aos cursos de graduação, perpassando por questões de estrutura e concepções pedagógicas.

A construção do saber, é preciso escolher estratégias diversas e significativas. “A *construção do conhecimento* é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva”. Desse modo, as escolhas perpassam pela necessidade da diversidade de estratégias, tais como uso de textos, vídeos, debates, pesquisas, dentre outros, pautados na análise do objeto de conhecimento pretendido. As estratégias deverão ser significativas ao aluno, “visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 32).

Rodrigues (2012, p. 323), assevera que:

²⁹ Esclarece-se que a PBL é uma das metodologias ativas em que, essencialmente, labora-se com casos reais. Porém, algumas metodologias, também consideradas ativas, atuam com casos simulados, como é o caso, por exemplo, da simulação ou mesmo do *role play*. Na PBL, atuar sobre a realidade é fator preponderante, eis que pautada em resolução de problemas abertos, situações que muitas vezes advêm da realidade do estudante ou da de seus pares.

As estratégias didáticas podem ser agrupadas com base na forma de relacionamento existente entre os sujeitos e elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos, conteúdos): a) *centradas no professor* – são as aulas expositivas, nas quais o docente é o sujeito central de todo o processo. Quando da adoção dessa espécie de estratégia, a utilização de recursos audiovisuais é um elemento importante, pois permite ao professor tornar a aula mais dinâmica (ou menos monótona); b) *interativas* – são as estratégias nas quais há a interação entre professor e alunos e também entre os alunos. Nelas estão incluídas as estratégias de *construção conjunta*, de *trabalho em grupos*, os *painéis* e as *representações*; e c) *centradas no aluno* – são as estratégias nas quais o professor é apenas um facilitador, cujo papel é criar as condições para que o aluno aprenda por si mesmo.

Nas metodologias ativas, os estudantes atuam dinamicamente à construção do saber, sendo que o processo de ensino-aprendizagem neles se centraliza. Pode-se dizer que se diferenciam do “ensino tradicional, onde a participação do aluno é muito pequena ou mesmo inexistente, pode-se dizer, passiva. Contrariando o ensino que se estabelece na maioria dos cursos de Direito, as metodologias ativas visam ao envolvimento dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem, incitando-os ao aprendizado significativo, desafiando-os à responsabilidade pelos saberes, habilidades e competências que pretendem desenvolver.

Apenas para fins exemplificativos, citam-se algumas metodologias ativas, quais sejam: a Clínica de Direito, o Debate, o Diálogo Socrático, o Método de Caso, o Role-play, o Seminário, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em pesquisas, o *Team based learning*, o *Peer Instruction* (instrução pelos colegas), o *Case Wac* (Escrever para pensar), o *Problem Basic Learning* (PBL), não sendo este rol taxativo, ou seja, são consideradas metodologias ativas, em resumo não finito, todas aquelas que, primem pelo ensino centrado no estudante, significativo, crítico, reflexivo,

construído a partir de perspectivas criativas.³⁰

Ressalta-se que as metodologias acima mencionadas apresentam características comuns, as quais rompem com os padrões tradicionais, tais como o necessário envolvimento docente e discente, o protagonismo do estudante é algo indispensável, requer a fixação e a compreensão dos objetivos, antecipadamente, buscam a reflexão, a crítica, o pensamento interdisciplinar, a reflexão constante, a avaliação progressiva, enfim, são metodologias que inovam na maneira de pensar a educação, de pensar o Direito e, principalmente, na maneira de enxergar o sujeito.

Diante das diferenças, das evidências, não há muitos elementos a explicar a manutenção de uma pedagogia alheia à realidade, insuficiente e desconexa das necessidades sociais. Assim, faz-se necessário construir uma identidade docente e discente, em que a vontade de inovar, de mudar, de transformar o ensino-aprendizagem estejam envolvidos. Dificilmente alguém muda algo ou alguma coisa sem conhecer o objeto transformador.

É da natureza humana acomodar-se com aquilo que traz mais conforto e tranquilidade e fugir das instabilidades e das dificuldades advindas pelo seguimento de caminhos desconhecidos, ao menos inicialmente tortuosos. “É preciso encontrar meios e práticas que [...] facultem a expansão da informação e a construção de uma verdadeira educação jurídica” (FRAGALE FILHO, 2004, p. 277).

É certo que qualquer busca pelo desconhecido, pautando-se nas incertezas, “é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (MORIN, 2006, p. 86). Entretanto, arriscar-se, nesse cenário, parece vantajoso, quando se percebe que as certezas não trazem os resultados que se pretendem ao ensino do Direito. Popper (1999, p. 14) expõe que “não há nenhum problema sem conhecimento; mas também, não há nenhum problema sem ignorância”.

³⁰ Para uma maior compreensão acerca das metodologias ativas, respectivamente, sugere-se: Clínica em Direito – Scabin e Acca (2009, p. 1-2); Debate – Peixoto (2009, p. 23-24); Diálogo socrático – Carvalho (2009, p. 31-32); Método de caso – Ramos e Schorscher (2009, p. 50-51); Gabbay e Sica (2009, p. 73-74). Aula expositiva dialogada – Rodrigues (2012, p. 324); Estudo de texto, *portfólio*, tempestade cerebral, mapa conceitual estudo dirigido – lista de discussões por meio informatizado, Philips 66, Grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, simpósio, painel, fórum, oficina, laboratório ou *workshop*, estudo de meio (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 80-95).

Assim, efetivando-se uma escolha consciente e refletida sobre os rumos pretendidos à educação jurídica, conscientes dos riscos e dificuldades da aposta efetivada, traçando estratégias e percebendo as dificuldades que serão enfrentadas, diante da própria complexidade dos objetivos, pode-se pensar em alcançar sucesso por meio da adoção de uma nova prática pedagógica (MORIN, 2006, p. 93).

Nas incertezas quanto ao caminho, mas alicerçada em novas possibilidades à educação jurídica, apresenta-se a *Problem Based Learning*.

Como qualquer desafio que valha a pena, este também não admite soluções fáceis, nem fórmulas mágicas, mas ele representa também uma possibilidade de ação com implicações que vão além do âmbito educacional (GHIRARDI, 2015, p. 70).

Conhecida nos cursos da área da saúde, onde transita habitualmente e com grande aceitação, apresenta-se para o Direito como uma possibilidade, uma proposta metodológica diferenciada ao ensino-aprendizagem do direito no Brasil.

2.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO

Vencidos os primeiros debates propostos ao desenvolvimento deste trabalho, pode-se concluir, parcialmente, que a educação jurídica encontra-se, de fato, delineada pelos descompassos que se propagaram desde a sua implementação no Brasil.

As legislações foram modificadas ao longo dos anos, sendo que a Resolução CES/CNE nº 9/2004 trouxe consigo, a descrição do perfil do egresso dos cursos de Direito, que se pretende formar. Tal perfil descreve habilidades e competências a serem desenvolvidas, tal como a proposta de uma formação *sólida, não fragmentada, humana, axiológica*, primando pela reflexão, pela autonomia discente e outras características que remetem à necessidade de (re) pensar como o Direito está sendo ensinado, com intuito de inovar, de propor opções pedagógicas.

Em um cenário em que se apresenta o crescimento do número de cursos de Direito no Brasil, anualmente, bem como, com o declínio da qualidade da formação promovida em grande parte das instituições, dentre outros diversos aspectos em que se poderia interpor um debate,

efetivou-se a escolha pelo viés metodológico.

Tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, observa-se que a descrição de habilidades e competências necessárias ao egresso³¹ são, em sua maioria, aquelas que impõem ao aluno uma postura autônoma, criativa, responsável, eis que, permite-se pensar no estudante como ser envolto por subjetividades, que tem família, amores, desejos, dificuldades, enfim, um ser humano que deve ser entendido nessa condição, com respeito a suas deficiências e a suas virtudes, seres individuais, únicos.

Já não existe mais espaço para o ensino jurídico desconectado da realidade, tampouco para egressos despreparados, bitolados, com visões reducionistas do mundo, da sociedade, de si mesmos. Nessa perspectiva, pensar opções pedagógicas é fundamental.

Se é certo que a vida ensina, não é menos verdade que é a faculdade que certifica. E se aqueles que ela certifica não dispõem das habilidades que deveriam ter, então caberá ao todo da sociedade arcar com o ônus de egressos mal formados [...] (GHIRARDI, 2015, p. 54).

Alinhar os caminhos com os objetivos pretendidos é fundamental, ou seja, não se pode esperar uma formação diferenciada agindo com base em práticas arcaicas, com procedimentos inoperantes. Importa empreender esforços à priorização dos saberes significativos, reflexivos, críticos, posto que somente nesses termos pode-se pensar em avanços no campo da educação no Direito.

Novos perfis, muitos ajustes, muitas reflexões, enfim, grandes desafios trazidos à baila, caracterizando os enfrentamentos que serão debatidos nas próximas etapas.

³¹ Habilidades e competências serão objeto de estudo do próximo capítulo.

3 **PROBLEM BASED LEARNING (PBL): INOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL**

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa³², baseada em desafiar os estudantes por meio de um problema, [...] concreto, complexo, [...] “cujas possíveis soluções determinam impactos diversos para as partes envolvidas” (GHIRARDI, 2012, p. 61).

Ribeiro (2010, p. 18) também caracteriza a PBL pela utilização de problemas, e pela estimulação do pensamento reflexivo, pelos quais se promove o desenvolvimento de habilidades.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – *Problem Based Learning* (PBL), como é conhecida mundialmente – é essencialmente uma metodologia de ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas na vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades de solução de problemas e de aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (RIBEIRO, 2010, p. 13).

Berbel (2011, p. 32), por sua vez, ensina que a PBL é uma metodologia ativa, que se constitui como “eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular”.

Já Tagliviani (2013, p. 190) assevera que a PBL pode ser entendida como uma postura, esta tida como de constante indagação, de dúvidas frequentes; também, como uma metodologia, quando incluída e assumida em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) inteiro, sendo

³² São inúmeras as metodologias, sendo que, a nomenclatura mais utilizada para conceituar aquelas que primam pela autonomia do estudante, centradas no protagonismo acadêmico, é chamada metodologias ativas. Berbel (2011, p. 29) assim conceitua as metodologias ativas: “Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Wall, Prado e Carraro (2008) também conceituam metodologias ativas com base no protagonismo acadêmico. Segundo estas autoras: “O processo de ensino-aprendizagem acontece baseado na utilização de metodologias ativas, nas quais o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores. A implementação de metodologias ativas em cursos de graduação implica no enfrentamento de múltiplos desafios, desde os estruturais (organização acadêmica e administrativa das instituições e cursos) até os de concepções pedagógicas” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008, p. 516).

entendida como um paradigma de aprendizagem; ou apenas como um recurso didático, quando utilizada em uma aula, disciplina, sem contar com o respaldo do Projeto Político-Pedagógico, Anastasiou e Alves (2006, p. 86) descrevem a PBL como estratégia denominada Solução de Problemas, que exige do discente, a partir da situação inovadora que lhe é apresentada, “[...] pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir de dados expressos na descrição do problema”. Para essas autoras, o saber por meio da PBL se concretiza para além de regras prontas, da aplicação pura e simples de regras pré-estabelecidas e dos conceitos finitos.

Rodrigues (2012, p. 342) caracteriza a PBL da seguinte maneira:

O Método EARP é uma abordagem dedutiva, ao passo que o estudo de casos é, na sua forma mais comum, uma abordagem indutiva (o que pode ser considerado adequado na realidade dos EUA, onde o sistema jurídico é o *common law*, baseado no precedente judicial, mas muito perigoso no Brasil, que adota o *modelo continental*, de supremacia da norma escrita). Quando se parte de um problema genérico, que pode ser teórico ou prático, e se constroem hipóteses explicativas (teorias, conjecturas), se estabelecem possibilidades das quais são deduzidas as consequências práticas – esse processo permite refutar as hipóteses que, se aceitas, levariam a resultados inadequados ou indesejáveis.

Assim, pode-se compreender a PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, dedutiva, pautada na resolução de problemas concretos e complexos, visando à aprendizagem significativa, crítica, criativa, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências.

A *Problem Based Learning* tem tradição anglo-americana. As primeiras universidades e cursos de graduação no Brasil a adotarem tal metodologia foram o curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em 1997, e o curso de Ciências Médicas, da Universidade de Londrina (UEL), em 1998.

Compreendendo a história da PBL³³, pode-se dizer que ela teve

³³ A Universidade de “Samford assumiu um papel de liderança na aplicação de PBL para a configuração de graduação como resultado de duas grandes doações da The Pew Charitable Trusts. A escola recebeu uma doação de 1 milhão de

origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster em Hamilton, no Canadá, no final da década de 60. Subsequentemente, foi implementada na Holanda, mais especificamente em Maastricht, em um curso de Medicina com currículo integralmente baseado na metodologia PBL.

A PBL referia-se, inicialmente, a uma tentativa metodológica de modificação do perfil discente vislumbrado em tais universidades, onde predominavam estudantes acomodados e despreparados para os enfrentamentos de suas áreas de atuação, os quais encontravam inúmeras dificuldades na aplicação de conceitos teóricos a casos práticos que lhe eram apresentados (NEUFELD; BARROWS, 1974, p. 2). Assim, pautando-se na reinvenção do Método do Caso³⁴, modelo idealizado por Christopher Columbus Langdell, em 1870, e adotado pela Universidade de Harvard (EUA), em 1920, surge a PBL, com o objetivo de renovar o ensino nos cursos de Medicina.

A fim de compreender a origem científica da PBL, foi revisitada a literatura nacional e estrangeira, para verificar se efetivamente, poder-se-ia afirmar a ausência de uma base teórica específica. Embora seja possível observar o predomínio, na PBL, das influências das teorias de Jerome Seymour Bruner e John Dewey, sendo este último, até mesmo, considerado o pai desta metodologia, as características do PBL

dólares em 1997 para conceber cursos de PBL e de estabelecer uma câmara de compensação internacional para obter informações sobre a técnica. Ela recebeu uma doação de 750.000 dólares, em 1999, para documentar a bolsa de estudos de ensino de cursos de PBL e estabelecer um centro nacional para revisão de carteira de curso PBL. Através da ênfase em PBL, Samford criou mais de 50 cursos de graduação utilizando a abordagem baseada em problemas em cinco das suas seis faculdades de graduação – artes e ciências, negócios, educação, enfermagem e farmácia (SAMFORD UNIVERSITY, 2016).

³⁴ *Case Method*. De acordo com Cesar (2016, p. 10), “Quando professores discutem sobre seu modo de atuar em sala de aula, é frequente a troca de suas experiências sobre os *casos* com os quais trabalham. Frequentemente os professores se deparam com uma grande variedade de situações, algumas parecidas entre si e outras, às vezes, diametralmente opostas. A conclusão a que se chega é que parece haver muita confusão sobre o conceito. Talvez o primeiro passo para definir a compreensão de um caso seja discutindo o que os especialistas dizem que não seja um caso dentro da *concepção pedagógica* do método do caso. Assim, um caso: não é uma situação fictícia; não é um exercício que apresente dados organizacionais; não é um pedaço de alguma situação; não é uma mera descrição de uma certa situação; não é um material a ser usado como ilustração”.

permitem relacioná-lo a outras correntes de pensamento, como as de Ausubel, Piaget, Freire, Vygotsky, Rogers, Bordenave, dentre outros, conforme se pode observar no quadro 6.

Quadro 6 – As bases pedagógicas da PBL.

Autor	Teorias	Semelhanças com a PBL
Jerome Seymond Brunner	Para este autor, o estudante deve ser motivado ao aprendizado, adotando-se uma estrutura que permita o aprendizado de todos os envolvidos. Requer-se para isso, que o conhecimento seja organizado em sequência pensada reflexivamente pelo professor, de modo que o aluno descubra seus próprios conceitos. Para o autor, reforçar informações é fundamental, mas o objetivo deve pautar-se na autossuficiência do discente (BRUNER, 1966).	Nota-se que, a PBL envolve fundamentos teóricos defendidos por Bruner, tais como a importância de que o discente seja desafiado a efetivar descobertas, de que o aluno assuma papel de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, assim como, por considerar essencial que o conhecimento esteja relacionado com o agir discente, sendo significativo, possibilitando ao estudante a construção de saberes a partir de suas experiências.
Jean Piaget	Para Piaget a construção do conhecimento necessita de atividades práticas que gerem o desequilíbrio, sendo responsável pela construção cognitiva, já que gera a necessidade de retorno ao equilíbrio inicial (PIAGET, 2006).	A teoria de Piaget assemelha-se à PBL pelo fato de que, o problema gera o referido desequilíbrio que, por meio das experiências grupais, deverá gerar conhecimento, este, muitas vezes inovador, mas que permite o retorno ao equilíbrio inicial.
Lev S. Vygotsky	De acordo com Vygotsky, o conhecimento necessita de experiências que envolvam o contexto social do estudante. Trabalha-se com a construção de conceitos, de novos saberes, por meio atuação ativa do estudante. (VIGOTSKY, 2007).	A PBL prioriza a construção do conhecimento, sendo centrada no estudante e no desenvolvimento contínuo de habilidades à atuação no meio em que ele vive.

David Paul Ausubel	Para este autor, a aprendizagem deve ter significado ao discente, ou seja, ele deve compreender a importância cognitiva desenvolvida. Outrossim, Ausubel defende também, a ideia de ensino passivo, baseado na aula expositiva. (AUSUBEL, 1982).	A PBL prioriza o aprendizado significativo, pelo que, compreende a necessidade de o aluno ter ciência dos motivos pelos quais se busca aquele saber. Embora Ausubel defenda a aula expositiva, compreende-se que, por vezes, faz-se indispensável organizar, mesmo na PBL, saberes básicos, a fim de que eles sejam assimilados pelos alunos.
Carl Rogers	Este autor enfatiza a importância da educação humanizada, onde a empatia é fundamental, sendo que, o professor aceita o discente sem restrições, encaminha-o ao saber significativo, que será buscado pelo próprio aluno. Para este autor, a iniciativa do discente faz com que o conhecimento perdure (ROGERS, 1971).	Na PBL o problema tem o intento de levar o estudante por caminhos muitas vezes sequer percorridos. Tendo em vista as atividades em pequenos grupos e troca constante de papéis, os alunos são instigados a desenvolver ou aprimorar habilidades, sem levar em consideração as individualidades.
Paulo Freire	Trata-se de teoria que critica a chamada educação bancária, onde o aluno é mero receptor de saberes, muitas vezes, sem significado. Tal autor defende a ideia do saber construído de acordo com a realidade do aluno, com base na reflexão, que gerará liberdade de pensar e agir (FREIRE, 2007).	A PBL, por ser metodologia ativa, tende a evitar que o aluno seja mero receptor, atuando o discente, desse modo, como protagonista, como responsável pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Na PBL, a atuação crítica, a reflexão, a significação de conceitos é fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brunner (1966), Piaget (2006), Vygotsky (2007), Ausubel (1982), Rogers (1971) e Freire (2007).

Nota-se que a PBL envolve fundamentos teóricos defendidos por Bruner (1966), tais como a importância de que o discente seja desafiado a efetivar descobertas, de que o aluno assuma papel de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ainda, por considerar essencial que o conhecimento esteja relacionado com o agir discente, sendo

significativo, possibilitando ao estudante a construção de saberes³⁵.

No que se refere ao pensamento de John Dewey, nascido, em 20 de outubro de 1959, é de se ressaltar que ele acreditava que a importância do conhecimento está diretamente relacionada à resolução de problemas da vida real, ou seja, o conhecimento deveria ser útil, fazendo sentido ao estudante.

Nesse sentido, ainda que se aproximando de diversas outras teorias pedagógicas, a de Bruner e a de Dewey são as que implicam maiores semelhanças, o que explica a tendência em dizer-se que a *Problem Based Learning* tem-nas como base. Compreender a PBL, de outro norte, requer a verificação pontual dos princípios desta metodologia, os quais, indicam como ela se estrutura. De acordo com Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 78-79), são princípios desta metodologia:

1) o conhecimento prévio é um dos principais determinantes da quantidade de informações adquiridas; 2) o conhecimento prévio deve ser ativado por sinais de contexto (por exemplo, um título); 3) o conhecimento precisa ser estruturado para se tornar mais acessível à memória; 4) o conhecimento precisa ser elaborado e discutido para melhorar o acesso à memória; 5) o contexto também é importante para ativar a memória; 6) a motivação (extrínseca ou intrínseca) também é importante para ativar a memória.

Ainda, conforme expõe Schimdt (2009, p. 26):

Nós argumentamos que, na PBL, uma série de princípios de aprendizagem são implementados, considerados básicos para muitas formas de aprendizagem humana, tais como a compreensão e solução de problemas. Estes princípios podem ser resumidos como: ativação e elaboração do conhecimento por meio da análise de problemas em pequenos grupos; a construção de redes semânticas orientadas para os problemas, incluindo pistas contextuais derivadas de problemas profissionalmente relevantes; e a

³⁵ Tal assunto será melhor explicitado no capítulo III.

promoção da curiosidade epistemológica³⁶.

A *Problem Based Learning* possui características que a diferenciam de muitas metodologias ativas, uma vez que propõe um ensino centrado no discente, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro (2010, p. 18), a diferença entre a PBL e outras metodologias baseadas em problemas, projetos e pesquisas, é que ela usa o problema para “iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem [...]”, enquanto que as demais utilizam problemas de aplicação final em um conceito ou conteúdo.

Hung, Jonassen e Liu (2016, p. 489) descrevem as características da PBL da seguinte maneira:

Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia instrucional [...] O principal objetivo da PBL é melhorar a aprendizagem, exigindo dos alunos a resolução de problemas. • [...] O problema tem um objetivo, de tal forma que os alunos começam a aprender, abordando simulações de um problema autêntico e mal estruturado. Os conteúdos e habilidades a serem aprendidos são organizados em torno de problemas, em uma ordem hierárquica, de modo que ocorre uma relação de reciprocidade entre o conhecimento e o problema. A construção do conhecimento é estimulada pelo problema e aplicado de volta ao problema. • Ela é centrada no aluno, porque a faculdade não pode ditar aprendizagem. É autodirigida, de modo que os alunos individualmente e em colaboração, assumem a responsabilidade para a geração de problemas de aprendizagem e processos através da auto-avaliação e de seus pares, tendo acesso a sua própria aprendizagem. • É autorreflexiva, de tal forma que os alunos monitoram sua

³⁶ Tradução livre: We have argued that in PBL, a number of principles of learning are implemented, considered to be basic to many forms of human learning, comprehension and problem solving. These principles can be summarized as: prior knowledge activation and elaboration through small-group problem analysis; the construction of problem-oriented semantic networks, including contextual cues derived from professionally relevant problems; and the fostering of epistemic curiosity.

compreensão e aprendem a ajustar estratégias para a aprendizagem. • Os tutores são facilitadores (não disseminadores de conhecimento) que apóiam o raciocínio, facilitando os processos pedagógicos em grupo e em dinâmicas interpessoais, em que os estudantes absorvem o conhecimento profundamente, e nunca interpõem conteúdos ou fornecem respostas diretas a perguntas.³⁷

Na *Problem Based Learning* o estudante deverá priorizar o aprendizado relevante para ele, determinado parcialmente os objetivos do processo. O professor não deixa de ter autoridade, mas passa um pouco da responsabilidade aos alunos, embora esses não saibam, muitas vezes, o que é importante que aprendam. Nesse sentido, denota-se essencial que o professor conheça um pouco da bagagem intelectual que o aluno carrega consigo, visto que a PBL é metodologia interativa,

³⁷ Tradução livre: a methodology with the following characteristics: It is problem focused, such that learners begin learning by addressing simulations of an authentic, ill-structured problem. The content and skills to be learned are organized around problems, rather than as a hierarchical list of topics, so a reciprocal relationship exists between knowledge and the problem. Knowledge building is stimulated by the problem and applied back to the problem. • It is student centered, because faculty cannot dictate learning. • It is self-directed, such that students individually and collaboratively assume responsibility for generating learning issues and processes through self-assessment and peer Problem-Based Learning assessment and access their own learning materials. Required assignments are rarely made. • It is self-reflective, such that learners monitor their understanding and learn to adjust strategies for learning. • Tutors are facilitators (not knowledge disseminators) who support and model reasoning processes, facilitate group processes and interpersonal dynamics, probe students' knowledge deeply, and never interject content or provide direct answers to questions. The PBL learning process normally involves the following steps: • Students in groups of five to eight encounter and reason through the problem. They attempt to define and bound the problem and set learning goals by identifying what they know already, what hypotheses or conjectures they can think of, what they need to learn to better understand the dimensions of the problem, and what learning activities are required and who will perform them. • During self-directed study, individual students complete their learning assignments. They collect and study resources and prepare reports to the group. • Students share their learning with the group and revisit the problem, generating additional hypotheses and rejecting others based on their learning. • At the end of the leaning period (usually one week), students summarize and integrate their learning.

colaborativa, que permite ao professor observar, mediar e não somente transmitir o saber. Desenvolver o aprendizado por meio do desenvolvimento das habilidades é uma das características da PBL, sendo que os alunos aprendem quando resolvem os problemas (GALLOW, 2011, p. 5).

Baylon e Wak (2003, p. 4) esquematizam características da PBL conforme segue:³⁸

1. Centrada no aluno, a aprendizagem é pautada em experiências. Problemas são projetados para simular o mundo real, levando em consideração que eles seriam relevantes e significativos para o interesse dos alunos. Estudantes experimentam pensar como um marinheiro, na resolução de um problema marítimo.
2. Problemas ambíguos e complexos, que exigem metacognição. Os problemas utilizados são complexos e abrangem múltiplos objetivos. Requerem a capacidade de usar as habilidades de pensamento de ordem superior, tais como análise, síntese, avaliação e criação de novos conhecimentos.

³⁸ Tradução livre: 1. *Student Centered and Experiential Learning*. Problems are designed to emulate real-world problems in MET with consideration that they would be relevant and meaningful to students' interest. Students experience of what it is to think as a mariner in solving a maritime related problem. 2. Ambiguous and complex problems that requires metacognition. Problems used are complex and cover multiple objectives. Requires the ability to use higher order thinking skills such as analysis, synthesis, evaluation and creation of new knowledge. 3. *Inductive*. The problem or task is introduced first, before any learning occurs. Content is introduced through the process of problem solving. Process centered not product centered. 4. *Context-Specific* Learning procedures, facts, and concepts occurs within the context of finding a solution to the problem hence learning is in-depth and tends to retain longer. 5. Specific procedures or algorithms are learned as needed. 6. *Creates cognitive Conflict*. Additional structure for learning is proportional to the experience level of the learner. By focusing on their prior learning, students can test assumptions, prior learning strategies and facts. Learning takes place when there is conflict between prior learning and new information. 7. *Teachers as tutors and coaches. Students as problem solvers* Much of the structure for learning is provided through in-depth questioning by the instructor. 8. *Collaborative and Interdependent*. Students using this process usually work in cooperative or collaborative groups to gain multiple perspectives on possible solutions to the problem through collaboration; students see other kinds of problem solving strategies used. The case is discussed using collective information. The students learned to be responsible for their own learning, as well as their classmates.

3. Indutivo. O problema ou tarefa é introduzido pela primeira vez, antes de ocorrer qualquer aprendizagem. O conteúdo é apresentado através do processo de resolução de problemas. O processo não centraliza o produto.
4. Procedimentos de contexto específico de aprendizagem, fatos e conceitos ocorrem dentro do contexto, visando ao encontro de uma solução para o problema . Por ocorrer aprendizagem em profundidade, o estudante tende a retê-la.
5. Procedimentos ou algoritmos específicos são aprendidos conforme necessário.
6. Cria-se o conflito cognitivo. A estrutura adicional para a aprendizagem é proporcional ao nível de experiência do aluno. Ao se concentrar em sua aprendizagem anterior, os alunos podem testar suposições, estratégias de aprendizagem anteriores e fatos. O aprendizado ocorre quando há conflito entre a aprendizagem anterior e novas informações.
7. Professores como tutores e instigadores. Estudantes como solucionadores de problemas. Muito da estrutura para a aprendizagem é fornecida através de questionamento em profundidade pelo instrutor.
8. Colaboração e interdependência. Os alunos que usam esse processo geralmente trabalham em grupos cooperativos ou colaborativos para obter múltiplas perspectivas sobre possíveis soluções para o problema através da colaboração. Os alunos vêem outros tipos de estratégias de resolução de problemas. O caso é discutido usando informações coletivas. Os alunos aprendem a ser responsáveis por sua própria aprendizagem, bem como seus colegas de classe.

Utilizando-se da descrição feita por Gadamer (1999, p. 522) sobre como a experiência ocorre, faz-se uma analogia para com a *Problem Based Learning*. Nesse contexto, na PBL o acadêmico se torna consciente da experiência, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem, e, em um procedimento inverso, torna-se um experimentador, um professor e, por meio da experiência, torna-se alguém consciente de sua finitude.

O experimentador “é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo, nem do futuro” (GADAMER, 1999, p. 527). Cada etapa do ensino-aprendizagem na PBL torna-se uma nova possibilidade de aprendizado, onde o saber não tem um fim, não é absoluto, reconhecendo o que de fato é real.

Anastasiou e Alves (2006, p. 86), explicam que a dinâmica da atividade deve ser procedida do seguinte modo:

Apresentar ao estudante um determinado problema, mobilizando-o para a busca da solução. Orientar os estudantes no levantamento de hipóteses e análises dos dados. Executar as operações e comparar soluções obtidas. A partir da síntese verificar a existência de leis e princípios que possam se tornar norteadores de situações similares.

Já Komatsu et al. (1999, p. 36) é categórico ao afirmar que a aprendizagem está condicionada à prática, à realidade, sendo que a resolução de problemas promove a capacitação para atuação dos discentes nos problemas reais.

Na *Problem Based Learning* a situação-problema deverá anteceder aos conceitos teóricos, sendo o problema, a base para iniciar as discussões, para a motivação às soluções, para o desenvolvimento de habilidades, sejam elas profissionais, sociais ou outras que se pautarem como objetivos de estudo (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2013, p. 2).

Desse modo, entende-se que a *Problem Based Learning* no ensino jurídico pode vir a ser inovação pedagógica importante, uma vez que permite a realização de experimentos, incentivando, a partir da problematização, descobertas, construções de saberes, inovações. De modo sintético, a partir das discussões teóricas acima realizadas, apresentam-se abaixo, algumas características da PBL que merecem destaque:

- 1) A *Problem Based Learning* propõe um ensino centrado no discente, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem;
- 2) Nessa metodologia alia-se teoria e prática, baseando-se na resolução de problemas abertos.
- 3) Nessa metodologia, os objetivos devem estar claros desde o início, sendo construídos com os alunos, nos primeiros encontros;
- 4) O aprendizado deve promover a reflexão, a abordagem crítica, voltada para a realidade.
- 5) Não existem respostas prontas e acabadas, sendo que o estudante pode construir o conhecimento a partir das experiências desenvolvidas.
- 6) As aulas deve priorizar a interdisciplinaridade, o que permite a aplicação efetiva de conceitos de diferentes áreas do conhecimento.
- 7) Os alunos desenvolvem ou aprimoram a capacidade de trabalho em equipe, promovendo intercâmbios de saberes.
- 8) Na *Problem Based Learning* o aprendizado deve possuir

significado para o aluno, sendo que, o conhecimento, desse modo, torna-se relevante.

9) Nessa metodologia, o professor é um mediador, um articulador das atividades, sem deixar, é claro, de guiar o estudante aos objetivos da PBL.

10) Trata-se de uma metodologia interativa, criativa, inovadora;

11) Prioriza-se o desenvolvimento de habilidades como oratória, escrita, interpretação, síntese, leitura reflexiva, resolução de problemas, dentre outras.

12) O aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado, priorizando-se a autonomia do discente, capacitando-o para a tomada de decisões.

13) Atividades desenvolvidas em grupos pequenos, entre 8 e 12 participantes, o que possibilita o desenvolvimento individual e coletivo concomitantemente.

14) Na *Problem Based Learning*, tendo por base que o estímulo inicial é feito por problemas, diz-se que o conhecimento se prolonga, valorizando a memória longa.³⁹

As características da *Problem Based Learning* podem ser potencializadas a partir dos próprios problemas, pois, como eles são pensados com antecedência, permitem que a partir de uma abordagem reflexiva e crítica possam ser retomados conceitos, revistos posicionamentos, modificadas estratégias, conforme a complexidade dos objetivos fixados. Assim, tal metodologia demonstra-se dinâmica, atenta ao contexto, uma vez que “os desafios são veículos para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas, de forma autônoma” (RIBEIRO, 2010, p. 27).

³⁹ “A Memória de Longo Prazo contém as informações que nós temos disponíveis de maneira mais ou menos permanente. A Memória de Longo Prazo permite a recuperação de uma informação depois de décadas que ela foi armazenada e os limites da sua capacidade são desconhecidos. É importante percebermos a diferença da Memória de Longo Prazo e os outros tipos de memórias e sua estrutura. O conhecimento armazenado na Memória de Longo Prazo afeta nossas percepções do mundo e nos influencia na tomada de decisões. [...] A Memória de Longo Prazo nos influencia na tomada de decisões como, por exemplo, quando em determinadas situações devemos ou não prestar atenção. Ela nos permite distinguir informações relevantes e não relevantes ao nosso conhecimento, assim nos permitindo descartar estas informações irrelevantes. Cientistas acreditam que é a ativação de esquemas relacionados que permite nossos sentidos funcionarem eficientemente” (DIVIDINO; FAIGLE, 2016, p. 20).

3.1 COMPREENDENDO COMO PROCEDER NA *PROBLEM BASED LEARNING*: ETAPAS CARACTERIZADORAS

Analisando a metodologia PBL, vislumbra-se que, essencialmente, ela possui sete passos bem definidos, sendo que essas etapas devem ser seguidas com atenção, a fim de que se possa, de fato, configurá-la.

A utilização de problemas, por si só, não caracteriza a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, eis que esta se apresenta com características que demandam o atingimento de objetivos cognitivos, com base em problemas complexos, planejados, desenvolvidos sob o amparo do que propõe a essência da metodologia: a reflexão. Incute em erro quem acredita que a simples resolução dos problemas pelos alunos pode ser considerada PBL, posto que ela envolve um procedimento que deve ser vivenciado com muita seriedade, empenho e aperfeiçoamento constantes, sob o risco de arcar-se com os insucessos.

A PBL surge com sete passos procedimentais que a caracterizam, sendo eles:

1) Esclarecimento de termos difíceis, de conceitos necessários:

Apresenta-se a situação problema aos estudantes. Lançado o problema, o tutor promove a discussão acerca dos termos ou mesmo conceitos técnicos que os alunos não compreenderam, a fim de que sejam esclarecidos pelo grupo ou mesmo pelo próprio tutor.

2) Definir os problemas que serão objeto de estudo: Feitos todos os esclarecimentos sobre palavras e termos, passa-se à discussão acerca das questões-problema que são identificadas no problema inicial, ou seja, tende-se a desdobrar o problema em situações-problema que surgem do debate. Nesta fase, haja vista que o problema é aberto, ou seja, não visa a uma única resposta, pronta e acabada, surge a possibilidade de que os estudantes definam questões-problema de seus interesses, apontando-as ao grupo.

3) Analisar os problemas, promovendo explicações, descobrindo o que os alunos compreenderam: Verificados os desdobramentos do problema inicial, parte-se para a elaboração de hipóteses explicativas, as quais serão formuladas a partir do conhecimento do grupo, de suas bagagens culturais, o conhecimento técnico já adquirido sobre o tema e mesmo hipóteses jamais discutidas, mas apontadas como possíveis soluções. Existe a liberdade de expor pontos de vista, de abordagens críticas acerca dos problemas em

questão, os quais são debatidos em grupo, como preparação à fase seguinte.

4) Efetivar uma síntese das discussões realizadas, organizando ideias: Após o debate efetivado na fase 3, passa -se então ao registro daquilo que foi discutido. Importante mencionar que a necessidade de escolher um coordenador para o grupo, bem como aquele que atuará como secretário. Assim, nesta etapa, feita a devida organização do que fora exposto por todo o grupo, caberá ao secretário, redigir a síntese das discussões, de maneira clara e coerente.

5) Construir objetivos do estudo e da aprendizagem: Após o amplo debate, muitas ideias geralmente surgem, sendo que na etapa 5, elas deverão converter-se em objetivos. O grupo decidirá se trabalhará com todas as hipóteses ou realizará um recorte. A amplitude de hipóteses não deve ser entendida como algo ruim, afinal, cada aluno deverá assumir, dentro das mesmas, o estudo daquelas que o motivam. O importante nessa etapa é a fixação de objetivos. Assim, a todas as hipóteses deverão ser fixados objetivos de estudo. Muitas vezes o objetivo sequer é relativo à aprendizagem técnica, podendo ser de compreensões de temas sociais interessantes, de assuntos relacionados, de interesse do aluno no meio em que ele está inserido ou outros de diversas ordens. No entanto, os objetivos deverão ser claros, coerentes.

6) Buscar novos esclarecimentos acerca do problema, partindo-se do estudo individual, em que o aluno busca informações em livros, na internet, em artigos, em outros grupos: Elaborados os objetivos, os alunos deixam o grupo e passam à busca pelas respostas, confirmações para os problemas/hipóteses fixados pelo grupo. Nessa etapa, cabe ao discente buscar todos os meios possíveis e de seu interesse, a fim de solucionar e satisfazer os objetivos propostos. O tutor poderá indicar possibilidades, dando sugestões, mas será o aluno quem deverá escolher e promover todos os atos necessários, de maneira autônoma, com liberdade de escolha. Intenta-se que o aluno esteja motivado e, diante disto, faça todo o possível para que o objetivo seja cumprido. Não se faz necessário que a explicação seja pautada em respostas já dadas ao caso, primando-se pelas descobertas, pelo conhecimento inovador, pelo saber que se constrói e não apenas é repassado.

7) Retomada da discussão em grupo, apresentando os resultados, compreendendo se os objetivos foram alcançados: Feitas as buscas individuais, nos prazos anteriormente fixados pelo professor/tutor/facilitador, retorna-se ao grupo para a exposição dos

resultados. Todos os discentes deverão falar, expor suas “descobertas”, relatando ao grupo pontos positivos, negativos, dificuldades vivenciadas neste processo. Nessa etapa, inclusive, a partir dos resultados, podem ser fixadas novas questões-problema, sendo que a PBL permite o aprendizado contínuo, subsequente, interligado. Ainda, realiza-se a avaliação grupal e individual dos participantes, pois é realizado um *feedback* das atividades desenvolvidas. Avaliam-se as habilidades trabalhadas e desenvolvidas, as quais muitas vezes não estão necessariamente relacionadas com o problema, mas com a própria metodologia, que instiga à escrita, à interpretação, à fala, à leitura, ao trabalho em equipe, à autonomia e à tomada de decisões, por exemplo.

Existem muitas definições para os passos da PBL, os quais variam de acordo com a compreensão dada pelos autores às etapas da *Problem Based Learning* e sua modificação de acordo com o contexto em que será inserida.

Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 79) descrevem os passos da PBL, conforme seguem:

Os objetivos dos grupos tutoriais são fomentar a discussão em pequenos grupos, na tentativa de homogeneizar o conhecimento prévio e estabelecer objetivos de estudo individual, com nova discussão após o estudo, seguindo sete passos:

- 1) esclarecer termos e conceitos;
- 2) definir as perguntas;
- 3) analisar o problema (“*brainstorm*”);
- 4) discutir e organizar as ideias do item 3;
- 5) formular os objetivos de estudo e aprendizagem;
- 6) obter informações novas e esclarecedoras dos objetivos de estudo (em livros, com autoridades no assunto, “internet”), fora do grupo tutorial;
- 7) relatar e sintetizar os conhecimentos novos adquiridos, verificar se todos os objetivos foram alcançados.

Rodrigues (2012, p. 342)⁴⁰ demonstra as etapas de um ensino-aprendizagem pela resolução de problemas, com base nos ensinamentos

⁴⁰ A título explicativo, ressalta-se que as citações constantes nessa página e na seguinte, são descrições dos passos da PBL, motivo pelas quais foram mantidas na íntegra.

de Popper, pautando-se na aprendizagem pela tentativa e pelo erro, nos termos que seguem:

Primeira etapa: “a situação problema é apresentada aos alunos, no grande grupo [...]”;

Segunda etapa: “os alunos buscam identificar cada questão específica nela contida, propondo hipóteses explicativas e identificando/formulando objetivos de aprendizagem [...]”;

Terceira etapa: são realizados estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, buscando testar as hipóteses propostas e adquirir novos conhecimentos que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem [...]”;

Quarta etapa: após os estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, realizados fora do grande grupo – são rediscutidos em sala de aula, no grande grupo, o problema e as soluções hipotéticas apresentadas, agora à luz dos novos conhecimentos adquiridos [...]”.

Ainda, Carlini (2006, p. 184) também descreve a PBL, fazendo-o da seguinte maneira:

Primeira etapa: “a) leitura do problema”;

Segunda etapa: “b) análise dos principais aspectos do problema, detectando o que não foi satisfatoriamente compreendido, em especial as palavras”;

Terceira etapa: “c) ativação dos conhecimentos que já possui sobre a situação abordada no problema”;

Quarta etapa: “d) identificação dos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se deve pesquisar para o problema ser solucionado e por que deve ser solucionado”;

Quinta etapa: “e) sistematização dos objetivos de aprendizagem, a fim de que estejam presentes durante a fase de pesquisa”;

Sexta etapa: “f) reflexão sobre os mecanismos de pesquisa que se pretende utilizar”;

Sétima etapa: “g) escolha dos mecanismos de pesquisa e da ordem em que serão pesquisados, como, por exemplo, pesquisa bibliográfica em livros e periódicos, pesquisa na rede mundial de computadores, procura de profissional qualificado a fim de buscar informações, bases de dados, filmes, entre outras”;

Oitava etapa: “h) leitura e sistematização da pesquisa realizada; exposição no grupo do material pesquisado”;

Nona etapa: “j) apreensão da pesquisa trazida pelos demais participantes do grupo”;

Décima etapa: “l) reflexão sobre o material de pesquisa exposto

pelos outros membros do grupo”;

Décima primeira etapa: “m) diálogo no grupo entre todos os participantes”;

Décima segunda etapa: “n) identificação de aspectos que não foram pesquisados adequadamente”;

Décima terceira etapa: “o) contribuição para a redação do relatório final do grupo sobre o problema”;

Décima quarta etapa: “p) registro pessoal das principais conclusões do grupo concernentes ao problema proposto; q) pesquisa de pontos que não foram bem resolvidos, ou de aspectos sobre os quais o aluno pretende se aprofundar”.

De acordo com Hung, Jonassen e Liu (2016, p. 489), são características da PBL:

O processo de aprendizagem na PBL, normalmente, envolve os seguintes passos:

- Os alunos em grupos de cinco até oito, encontram e raciocinam com o problema. Eles tentam definir e amarrar o problema e estabelecer metas de aprendizagem, identificando o que eles já sabem, as hipóteses ou conjecturas que eles podem pensar, o que eles precisam aprender a compreender melhor, as dimensões do problema e que atividades de aprendizagem são necessárias, bem como, quem vai realizá-las.
- Durante o estudo auto-dirigido, estudantes individualmente completam as tarefas de aprendizagem. Eles estudam recursos e preparam relatórios para o grupo. Os alunos compartilham seu aprendizado com o grupo e revisitam o problema, gerando hipóteses adicionais, rejeitando outras baseadas na sua aprendizagem.
- No final do período determinado (geralmente uma semana), os alunos resumem e integram sua aprendizagem.

Como exposto, os sete passos da PBL são muitas vezes modificados, adaptados aos contextos, pelo que, são acrescentadas fases, reduzidas ou unificadas e, muitas vezes, simplesmente detalhadas, como é o caso do que expõe Carlini (2006) na citação acima mencionada. De todo modo, essas variações não podem ser tão substanciais que afetem a essência da PBL, pois, dessa forma, podem ocorrer variações tão significativas que a metodologia passa a ser semelhante à PBL, mas não

mais se trata de PBL.

Importante mencionar que, embora sejam descritos sete passos à execução da *Problem Based Learning*, considera-se, nesse caso, como realizada a fase preparatória, que antecede os procedimentos PBLs.

Nessa fase, o docente/articulador realiza procedimentos de acolhida, como a recepção dos estudantes, e a apresentação dos integrantes do grupo entre si, por exemplo.

Desse modo, à implementação da PBL não bastam modificações técnicas, faz-se necessária a mudança de postura, bem como reflexões frequentes dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam docentes, discentes, gestores ou familiares, quanto aos objetivos fixados. É preciso ir afinando práticas e necessidades, encontrando sentidos, ainda que, para tanto, seja necessário enfrentar desafios, muitos deles já existentes, porém, ainda desconhecidos.

3.2 O PROFESSOR/TUTOR/FACILITADOR E OS DISCENTES NA *PROBLEM BASED LEARNING*: A INVERSÃO NECESSÁRIA DE PAPÉIS

Como já exarado em páginas anteriores, a *Problem Based Learning* promove a inversão de papéis entre professores e alunos, ou seja, o aluno passa a ser protagonista do ensino-aprendizagem. Ao contrário do que possa parecer, embora o aluno seja responsabilizado pela busca do conhecimento, o professor, que nesse caso pode ser chamado de tutor, facilitador, mediador, dentre outras denominações que demonstrem seu papel de condução, não deixa de ter papel fundamental

A PBL tende a exigir do professor, capacidades incomuns ou menos exigidas nas aulas tradicionais, como por exemplo, habilidade de mediação, de ouvir mais do que falar, de improvisar, de interpor debates, criatividade nas ações, dentre outras, uma vez que, em que pese a preparação anterior das atividades, a busca pelas respostas aos problemas propostos poderá surpreender, haja vista o caráter arrojado dessa metodologia, em que não há barreiras que indiquem um saber finito e pronto, mas sim, há o incentivo a novas descobertas.

O professor será desafiado a relacionar conteúdos entre si, com a prática, com situações da vida real, bem como, ao trabalho coletivo com outros docentes. Isso se dá, inclusive, no momento da avaliação, pois o professor precisará conversar com os pares, a fim de verificar notas, avaliar desempenhos, elencar dificuldades, desenvolvendo-se o trabalho de maneira coletiva.

Além do mais, a *Problem Based Learning* exige preparação de aulas com antecedência, ou seja, as aulas serão desenvolvidas com base em problemas, esses deverão ser elaborados anteriormente às aulas e com objetivos claros. Assim, o professor precisará traçar as metas de sua disciplina, compreendendo a necessidade da visão conjunta, planejando o tempo e os mecanismos de aplicação da PBL.

De acordo com Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 79), o tutor/professor deve ter várias características, sendo:

O conhecimento e empatia, não bastando ao tutor o conhecimento do assunto, mas também saber detectar as dúvidas dos alunos e poder conversar de maneira adequada com os alunos (coerência social). Estudos mostram que quanto menor o conhecimento prévio dos alunos, mais esses sentem necessidade de tutor com maior conhecimento, dando preferência a especialistas no assunto, diminuindo essa necessidade quanto maior for o conhecimento e quanto melhor for a estrutura didática (qualidade do problema).

Infere-se do Plano Político-Pedagógico do curso de Medicina, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no Rio Grande de Sul:

O novo papel do professor-tutor constitui-se num desafio, onde a orientação e a mediação de todo o processo buscam a aprendizagem significativa. Dentre suas funções destacam-se: Instalação de encontro do grupo tutorial, com a apresentação de seus integrantes; Orientação da escolha do coordenador e do secretário do grupo; Estímulo ao resgate de conhecimento prévios, dos acadêmicos em relação à temática em estudo; Intervenções mediadoras que favoreçam a distinção de questões principais das secundárias, no processo de resolução dos problemas; Estímulo à participação ativa de todos os integrantes do grupo, levando o acadêmico a assumir uma postura autônoma, através de construções próprias; Acompanhamento da evolução das aprendizagens do grupo, identificando e propondo estratégias e recursos facilitadores da construção do conhecimento, nos momentos apropriados (UNISC, 2010, p. 38).

O professor é convocado a escutar mais que falar, dirigir os

debates sem grandes interferências, agindo como facilitador (QUEIROZ, 2012, p. 6). Na PBL, o professor deve questionar o estudante, fazendo-o refletir sobre o problema, as hipóteses, as soluções, enfim, deverá estar em constante interação com o grupo, a fim de que o processo não seja comprometido.

No que tange ao grupo, por decorrente, a PBL labora com um número exíguo de estudantes no grupo (08 a 12), dentre os quais serão escolhidos um coordenador e um secretário. O primeiro terá como incumbência a orientação das discussões, estimulando a participação dos membros do grupo, participando, interagindo e ao segundo caberá registrar todos os comentários, participações, de modo claro e conciso, os quais serão retomados em forma de *feedback* em etapa subsequente (TIBÉRIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003, p. 79).

Desse modo, não serão apenas o coordenador, o secretário e o articulador que protagonizarão as atividades, uma vez que todos os estudantes, sem exceção, deverão ter papel proativo durante as atividades desenvolvidas pelo grupo, primando-se, nessa metodologia, pela assunção de responsabilidades pelos alunos quanto aos rumos dos saberes pretendidos (SEBASTIANY; BASTOS, 2011, p. 20)

A docência e a discência na *Problem Based Learning* ou à aplicação da *Problem Based Learning* por certo precisarão ser reinventadas, bem como, repensadas as bases pedagógicas, pois diante da preponderância da aula transmissão-recepção, a nova postura tende a ser um desafio.

3.3 AUTONOMIA E PROTAGONISMO DISCENTE A PARTIR DA *PROBLEM BASED LEARNING*

O papel do aluno na *Problem Based Learning* também possui diferenciações significativas, pois, em grande parte, os alunos estão envolvidos em um ensino que lhes permite a passividade, que prima pela técnica, envolto em um conjunto de conceitos prontos e acabados, de pouca ou nenhuma reflexão. Assim, ao se depararem com a *Problem Based Learning*, os discentes tendem a, inicialmente, estranhar e até mesmo criticar a postura ativa que lhes será exigida.

Grande parte dos estudantes de Direito, ao longo de sua formação acadêmica, tem experimentado metodologias que priorizam a memorização, por meio de “decorebas”, não estando, desse modo, na maioria das vezes, acostumada à reflexão, tampouco a abordagens críticas.

Nesse contexto de passividade, muitos alunos tendem a evitar a fala, possuem muitas dificuldades de leitura, escrita e interpretação, tendo nítidos problemas de comunicação. Não bastasse, não conseguem, muitas vezes, assimilar o conteúdo teórico e aplicá-lo ao caso concreto. Não são raros os casos de alunos que concluem seus cursos de graduação, sem entender o sentido de muito daquilo que estudaram ou, até mesmo, sem lembrar daquilo que lhes fora apresentado durante a graduação.

Assim, muitos passam a apresentar dificuldades quanto à atuação profissional, desistindo de seus cargos, trocando de profissão ou atuando de maneira insuficiente.

A *Problem Based Learning* propõe um ensino centrado no estudante. Tal proposição resta embasada na busca pela autonomia discente quanto à descoberta de saberes, quanto à construção de conhecimento, quanto ao papel de protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Não há, nesta metodologia, espaço para a passividade discente, para a submissão acadêmica, para a mediocridade. Vivencia-se um contexto em que o estudante passa a ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento. Ao docente caberá o dever de respeitar a identidade do educando, compreendendo-o como sujeito autônomo.

O professor alimenta-se de liberdade e autonomia e, a partir disso, delega-as também ao discente, que passa a ser o responsável pela construção do saber, em efetivar escolhas quanto a seu modo de aprender. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 1996, p. 59).

Freire (1996, p. 67) ainda explica que:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Maturana e Varela (2001, p. 270) asseveram “que não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento”. Tais autores, expõem em uma crônica, que merece ser reproduzida, uma importante reflexão acerca do pensar nas

necessidades do estudante, dando sentido ao saber:

Conta-se que havia uma ilha, que ficava em Algum Lugar, em que os habitantes desejavam intensamente ir para outra parte e fundar um mundo mais sadio e digno. O problema é que a arte e a ciência de nadar e navegar ainda não tinham sido desenvolvidas – ou talvez tivessem há muito esquecidas. Por isso, havia habitantes que simplesmente se negavam a pensar nas alternativas à vida na ilha, enquanto outros tentavam encontrar soluções para os seus problemas, sem preocupar-se em recuperar o conhecimento de como cruzar as águas. De vez em quando, alguns ilhéus reinventavam a arte de nadar e navegar. Também de vez em quando chegava a eles algum estudante, e então acontecia um diálogo assim:

- Quero aprender a nadar.
- O que quer fazer para conseguir isto?
- Nada. Só quero levar comigo uma tonelada de repolho.
- Que repolho?
- A comida que vou precisar no outro lado, ou seja, lá onde for.
- Mas há outras coisas pra comer no outro lado.
- Não sei o que quer dizer. Não tenho certeza. Tenho que levar meu repolho.
- Mas assim não vai poder nadar. Uma tonelada de repolho é uma carga muito pesada.
- Então não posso aprender. Para você, meu repolho é uma carga. Para mim, é um alimento essencial.
- Suponhamos que – como numa alegoria – os repolhos representem ideias adquiridas, pressupostos ou certezas.
- Hum... Vou levar meus repolhos para onde haja alguém que entenda as minhas necessidades (MATURANA; VARELA, 2001, p. 270).

O discente precisa encontrar, na universidade, liberdade para sonhar e para concretizar seus sonhos. Deverá alcançar o protagonismo, preparar-se para enfrentar seus medos e os desafios que assolam a sociedade neste século.

Ribeiro (2010, p. 36) assim dispõe sobre o papel dos estudantes na *Problem Based Learning*:

Exploração do problema, levantamento de hipóteses, identificação de questões de aprendizagem e elaboração das mesmas.

Tentativa de solução do problema com o que sabe, observando a pertinência do seu conhecimento atual. Identificação do que não sabem e do que precisam saber para solucionar o problema. Priorização das questões de aprendizagem, estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem, alocação de recursos de modo a saberem o que, quando, e quanto é esperado deles. Planejamento e delegação de responsabilidades para o estudo autônomo da equipe. Compartilhamento eficaz do novo conhecimento, de forma que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe. Aplicação do conhecimento na solução do problema. Avaliação do novo conhecimento, da solução do problema e da eficácia do processo utilizado e reflexão sobre o processo.

A atuação discente perfará sua trajetória de sucesso ou de fracasso, exigindo que este esteja consciente de suas responsabilidades e que, nesse novo cenário, não há espaço para passividade, para a inércia, para alienações. Não obstante, abre-se um espaço isonômico de desenvolvimento de habilidades e competências, essas que poderão ser alcançadas com respeito às individualidades, considerando-se os contextos diversos, desafiando o estudante a transitar pelo mundo, sendo a diferença, fazendo parte da história, ou melhor, construindo a sua própria história.

3.4 ATUAÇÃO DOCENTE NA *PROBLEM BASED LEARNING* E O NECESSÁRIO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 32).

À implementação da *Problem Based Learning* faz-se necessário compreender e fixar os objetivos a serem alcançados com o ensino-aprendizagem. O professor precisará estar aberto a novas proposições pedagógicas, bem como disposto ao desenvolvimento de novas habilidades e competências ao ensino.

Felix e Navarro (2009, p. 6) explicitam um exemplo de novas habilidades e competências, referindo-se à competência para o uso das novas tecnologias, já expondo uma estratégia para desenvolvê-la. Nesse caso, as autoras indicam que os professores deverão buscar especialidades “em *softwares*, internet, sites, uso do vídeo, máquinas de calcular e outros recursos tecnológicos”, quer seja por meio de cursos, de testes e experiências que lhes permitam o domínio das habilidades necessárias, ou seja, para cada habilidade e competência uma estratégia deverá ser traçada.

O professor precisará indicar suas escolhas pedagógicas, estar ciente das mudanças necessárias e despir-se de preconceitos que não permitam o agir diferenciado. Nessa condição, muitas competências deverão ser desenvolvidas, pois compreende-se o professor como sujeito elementar ao sucesso da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Desenvolver habilidades, entretanto, não é tarefa fácil.

Há quem possa questionar o respeito ou não à liberdade de cátedra, uma vez que o que se apresenta é uma perspectiva que prioriza as escolhas comuns, incentivando a integração docente em um projeto metodológico coletivo. Importante dizer que, no que tange à inserção do PBL, a liberdade de cátedra tende a ser resguardada, eis que, nos termos propostos, a concordância e consciência dos professores quanto às escolhas pedagógicas são indispensáveis; são aceitas, são perquiridas, não são impostas. Não se pode negar, entretanto, que algumas liberdades podem ser limitadas ou adaptadas às necessidades do todo, com consentimento do docente, em prol de inovações pedagógicas qualitativas no ensino do Direito.

Rodrigues (2012, p. 323), indica que “no que diz respeito à liberdade de ensinar, o dispositivo constitucional possui a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário [...]”, tanto a professores quanto a alunos, que não devem ser submetidos a discursos ideológicos singulares. Importante esclarecer que:

De outro lado, a liberdade de ensinar autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos a sua escolha, dentre

aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos (é o pluralismo de concepções pedagógicas presente no bojo do artigo 206 da Constituição, anteriormente transcrito). Nesse contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática – tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações (RODRIGUES, 2012, p. 323).

Assim, sendo o professor um agente de transformação, será ele livre em suas escolhas pedagógicas, parte de um processo de mudança se assim o desejar.

Kenski (2001, p. 103) afirma que “O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido”.

Nesse contexto, o professor precisa de aptidões que, na pedagogia tradicional não eram ou eram pouco requisitadas, tais como a mediação, coordenação de grupos, capacidade de instigar, de motivar os alunos, dentre outras. A prática reflexiva pretendida exige envolvimento crítico, amplo conhecimento cultural histórico, econômico e sociológico, bem como amplos saberes teóricos e pedagógicos (PERRENOUD et al., 2002, p. 20).

Machado (2002, p. 154) salienta que:

A tarefa mais fundamental de um professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes.

As competências docentes, entretanto, são criadas compassadamente, em uma formação contínua, sendo necessário que o professor aja reflexivamente, sendo “capaz de avaliar e de se auto

avaliar de acordo com uma postura crítica” (ALESSANDRINI, 2002, p. 166).

Na Universidade de Santa Cruz (UNISC), as habilidades e competências são desenvolvidas por meio de oficinas pedagógicas periódicas, em que são promovidos debates, trocas de experiências, buscando soluções conjuntas para as dificuldades verificadas.

A experiência da FGV, descrita no site da Instituição, demonstra a preocupação com o desenvolvimento de habilidades docentes, promovendo-se cursos *online* para professores, disponibilização de livros digitais, vídeos, dentre outros.

Em visita realizada a essa Instituição, no ano de 2015, foi possível presenciar uma reunião pedagógica em que uma professora apresentou seu plano de ensino para o debate coletivo e indicação de sugestões, como mecanismo de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Na PBL, o educador necessita desenvolver sua prática não apenas para ensinar conteúdos, mas para que esteja apto a desafiar o estudante à compreensão das relações entre aquilo que aprende e aquilo que está ocorrendo ao seu redor, ultrapassando a simples memorização de conteúdo. Nesse contexto, ensinar é vivenciar as incertezas, indicando aos alunos que é pela capacidade humana de intervir no mundo, que se consegue conhecê-lo (FREIRE, 1996, p. 14-15).

É necessário perceber que o docente pode atuar por alguns anos e sua ação se propagar por uma vida toda, e, nesse sentido, “ocupar papel central na construção desse sujeito é nossa tarefa e nosso privilégio como docentes” (GHIRARDI, 2012, p. 75).

Freire (1996, p. 15) ainda nos remete a refletir sobre os fundamentos do conhecimento, expondo que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Aprender a aprender, a refletir, a compreender quais habilidades e competências deverão ser desenvolvidas pelo docente, deve fazer parte de sua formação para a docência, posto que, sem essa postura consciente e de humildade “não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (FREIRE, 1996, p. 76).

Esse docente envolvido com o paradigma emergente, modifica

suas práticas, interage com a inovação e constrói, com o aluno, uma educação significativa.

O agir docente implica constantes reflexões, revendo não só o modo de ensinar, mas a visão que se tem sobre o ato do ensino, adotando um posicionamento responsável e consciente quanto ao papel de liderança do professor neste processo. Nesse contexto, o professor assume um papel de suma importância, abarcando “o desenvolvimento do potencial criativo que pode ser manifestado em todos os aspectos da vida do estudante” (ALESSANDRINI, 2002, p. 166).

A prática docente reflexiva está envolta em questionamentos constantes sobre o processo de ensino- aprendizagem, uma vez que tais indagações serão responsáveis pela compreensão dos rumos que esse processo tende a percorrer. Essa verificação contínua, permite que a metodologia se desenvolva dinamicamente, sendo alterada sempre que necessário, não havendo dúvidas de que tais mudanças gerarão, por vezes, instabilidades.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento [...], mas vivê-lo em toda sua amplitude, de modo a compreendê-lo não só na fala, mas na atuação coerente em que se situa o objeto de estudo (FREIRE, 1996, p. 27).

Mudar, insistir, reinventar as práticas pedagógicas utilizadas são fatores que tornam a atuação docente mais produtiva, eis que pautada no interesse do atingimento dos objetivos educacionais fixados. Se o professor percebe a insuficiência ou até mesmo o equívoco de sua ação pedagógica, diante de seu agir reflexivo, poderá reorganizar suas ações, tornando-as mais eficazes.

Alguns educadores são bastante resistentes às mudanças, sendo que Luckesi (2004, p. 3), indica razões para que isso ocorra:

São três as principais razões. A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. Os exames escolares que praticamos hoje foram sistematizados no século XVI pelas pedagogias jesuítica e

comeniana. Somos herdeiros desses modelos pedagógicos, quase que de forma linear. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade.

De todo modo, é preciso romper com os estigmas, com estereótipos que remetem a uma educação que pouco agrega, retirando dos estudantes o direito de obter uma formação jurídica que atenda às necessidades técnico-profissionais e humanas, a fim de que não passem pelos bancos escolares como meros telespectadores de um mundo que para eles tende a desaparecer, no dia em que conseguirem seus diplomas.

Todos os professores, deixam marcas em seus alunos, mesmo aqueles alheios ao processo pedagógico, “[...] mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista [...]” (FREIRE, 1996, p. 39). Desse modo, há que se repensar os reflexos das atitudes docentes nos alunos, em suas vidas, em seus destinos.

Masetto (2001, p. 144) propõe que:

[...] seja explicitado como pode ser entendida a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Na PBL, por exemplo, isso pode ser exemplificado da seguinte maneira: preparação de problemas abertos, primando por elementos criativos; instigar a busca por respostas para além dos livros e das salas de aula, por meio de viagens, de visitas orientadas, de organização de eventos e outros recursos; incentivar o trabalho em grupo, a busca coletiva de respostas; conhecer o estudante, compreendê-lo no contexto em que está inserido, a fim de promover ações que despertem seus interesses valorizando o estudante enquanto ser único.

As aulas podem e, dentro das possibilidades, devem ser preparadas coletivamente, ou seja, pressupõe-se que o docente

compreenda e valorize práticas de construção conjunta, sob diversos olhares docentes e discentes, pois a diversidade somente enriquece as perspectivas educacionais, tornando-as mais consistentes. Planejar antecipadamente e construir o saber, fazem parte da PBL e desse processo de construção coletiva.

Segundo Freire (1996, p. 52), é preciso compreender que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. O docente precisa cada vez mais aprimorar-se, pois “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Nesse sentido, pode-se compreender que o professor reflexivo, perfil desejado ao docente na PBL, identifica o aprendizado como um ato de liberdade do pensamento, estimulando a aprendizagem sem preconceitos, abrindo espaço para as incertezas e para novas reflexões (ROCHA, 2012, p. 137).

Ser professor reflexivo, nesse trilhar, é acreditar que ensinar não é um ato desprovido de sentimento, atividade fria, sem emoção. Tampouco, ensinar do ponto de vista reflexivo não é perder ou não compreender a necessidade do rigor acadêmico, a disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 92).

Na PBL o professor assume a tarefa de autoavaliar suas práticas pedagógicas, constantemente, modificando-as, se necessário. Nessa perspectiva, ele compreende seu papel de mediador,⁴¹ coloca o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem e estimula-o à autonomia, e ao pensamento crítico, nos termos acima descritos. Isso decorre da postura de observação, de respeito ao estudante como ser autônomo por meio do mais ouvir do que falar, da problematização com base em objetivos bem definidos, e, principalmente, pela compreensão de que o aluno deve ser o agente do seu próprio conhecimento. Agir reflexivamente demanda muito trabalho ao professor, eis que, enseja postura dinâmica, atualização constante, versatilidade, atuação consciente e planejada. Essas habilidades, caso inexistentes, deverão ser desenvolvidas por meio de capacitações, de acordo com a necessidade

⁴¹ As características do docente e do articulador pedagógica foram descritas nas páginas anteriores.

percebida antes ou durante as etapas PBL, a fim de que o professor tenha competência de efetivamente cumprir com seu importante papel.

O professor reflexivo, entretanto, compreende sua prática como algo que não é neutro, adotando uma postura crítica que sabe discernir, sabe escolher. Ele luta pela liberdade e não concorda com o autoritarismo, com nenhum tipo de discriminação, encorajando os estudantes a não serem dominados, a terem esperança. Tal professor conhece os conteúdos que ensina, mas não se resume a eles, pois resta convencido de que tão importante quanto o ensino dos conteúdos, será a coerência entre o que ele diz, o que ele escreve e o que ele faz (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Ser professor reflexivo é uma árdua, mas compensadora tarefa, alimentada na PBL pelas oportunidades de, ensinando, aprender, e, de aprendendo, ensinar.

3.4.1 O articulador pedagógico

No modelo pedagógico PBL, para além do professor, surge a figura do articulador pedagógico. Este será responsável por implementar e controlar as atividades interdisciplinares, visando ao desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interligadas.

Ainda, ele será o responsável pela mediação entre os diversos componentes dos módulos temáticos, bem como pelos encaminhamentos necessários ao desenvolvimento dos sete passos da PBL, conforme os objetivos propostos, primando pela implementação de estratégias que priorizem o desenvolvimento de habilidades e competências. Será ele, nesse sentido, o elo com a coordenação do curso, com os núcleos de apoio psicopedagógico da instituição de ensino, com os núcleos docentes estruturantes, com os colegiados de curso, com os diretórios estudantis, dentre outros, primando pelo pleno desenvolvimento do estudante.⁴²

O articulador pedagógico deverá ter grande conhecimento sobre a metodologia PBL, deverá ter habilidades de mediação, de motivação, assim como de administração, visto que, articular os componentes, e acompanhar o desenvolvimento das atividades, requer muita organização.

⁴² Convém mencionar que, em que pese, não adentrado neste trabalho, em questões mais abrangentes, compreende-se que o desenvolvimento da PBL atenderá ao Plano Político-Pedagógico do curso de Direito em que está inserido, bem como ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

Caberá ao articulador, assegurar a “conversa” entre os módulos temáticos, entre docentes, e entre discentes, no que se refere à avaliação progressiva, atribuindo nota pelas atividades relacionadas ao módulo PBL, ou seja, avaliar também será uma das tarefas do articulador, que, também, será avaliado pelos seus pares, continuamente.

Assim, o professor/articulador deixa de ser o centro do processo, sem, contudo, perder a efetiva importância no contexto educacional. Ao contrário, ele será valorizado como aquele que guia, conduz, cultiva, assegura, nutre, como aquele que ama ser professor.

Importante dizer que, importa ao articulador pedagógico, todas as características atinentes a um professor denominado reflexivo, e outras habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas por meio de capacitações, antes, durante e após a execução da PBL. Do site da Universidade de Londrina (UEL), no Paraná, extrai-se as tarefas desenvolvidas pelo tutor/articulador pedagógico, indicando que ele deverá ter amplo conhecimento de seu papel de tutor. Será ele quem:

- a) abrirá os trabalhos, apresentando-se aos alunos e promovendo a apresentações entre o grupo;
- b) deverá conferir as presenças;
- c) deverá ficar atento às dificuldades que possam surgir;
- d) deverá conhecer o currículo do curso, estando ciente de recursos a serem utilizados;
- e) promoverá a contínua avaliação dos estudantes e de sua atuação.

Maudsley (1999, p. 1) caracteriza as funções do articulador pedagógico da seguinte maneira:

Os articuladores pedagógicos não serão autoritários, agindo em colaboração com os estudantes;

Os articuladores deverão ter habilidade em facilitações, especializações em processos, e em mediações de grupos;

O articulador pedagógico será um facilitador, a fim de que os alunos progridam enquanto trabalham com o problema;

O articulador promoverá questionamentos, desafiará os estudantes com criatividade na busca pelos resultados;

Deverão ter decidibilidade, mas não deverão

interferir desnecessariamente.⁴³

Os articuladores não atuarão como professores, sendo que, não deverão dar aulas, evitando excesso de influência no desenvolvimento das atividades, devendo mediar o desenvolvimento das etapas da PBL do modo mais imparcial possível. Eles deverão conhecer os assuntos constantes nos problemas, para melhor orientar os estudantes, orientando-os quanto aos recursos disponíveis.

Assim, denota-se o quão importante se apresentam os docentes para o êxito da PBL, posto que somente com um corpo docente convencido e preparado à atuação nesta metodologia, é que se pode alcançar os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, a *Problem Based Learning* advém como uma possibilidade, de inovação pedagógica. Entretanto, a metodologia apenas é o modo de percorrer o caminho, não é o caminho em si. Assim, escolhê-lo, bem como, os motivos para segui-lo, faz-se indispensável.

Ante a análise da metodologia, de suas vantagens e desvantagens, bem como, diante do fato de aglutinar características que ensejam atuações dinâmicas e inovadoras, tem-se que as possibilidades de sucesso não estão descritas apenas na metodologia, mas primordialmente, no agir reflexivo dos envolvidos.

3.5 ELABORAÇÃO DO PROBLEMA: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO

“Não há nenhum problema sem conhecimento; mas também, não há nenhum problema sem ignorância” (POPPER, 1999, p. 14).

A importância do problema na PBL deve ser compreendida de

⁴³ Tradução livre: Roles and responsibilities of tutors. The problem based learning tutor is not authoritarian. Barrows and Tamblyn believed that the tutor should have expertise in group facilitation (process expertise) rather than in a subject area (content expertise). Ross disliked the tutorial label; he viewed problem based learning sessions more as professional strategy meetings than teaching sessions. In problem based learning, the tutor facilitates or activates the group to ensure that students progress satisfactorily through the problem. According to Margetson, the tutor does this by “questioning, probing, encouraging critical reflection, suggesting and challenging in helpful ways – but only where necessary.” Most new tutors in problem based learning are challenged by the “where necessary” (deciding when and how) part of intervention.

imediatamente, de modo a priorizá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 79), o problema deve ser assim compreendido “como uma descrição neutra de um fenômeno que necessita de explicação”. Impõe-se compreender que o problema não deve abordar um número excessivo de temas, devendo primar pelos conhecimentos prévios.

No site da Universidade de Londrina (2016) verifica-se, ainda, a seguinte descrição para o problema na PBL:

Os problemas são, geralmente, observados e extraídos diretamente da prática vivenciada, mas podem também ser elaborados por especialistas, com base na necessidade de incorporação de determinados conceitos ou princípios. Enfim, não é a prática profissional o único ponto de partida para que ocorra a construção do conhecimento. A relação prática-teoria-prática deve ser priorizada, não havendo, no entanto, a necessidade de restringir essa sequência P->T ou T->P, mas sim P<->T.

Os problemas devem ultrapassar as questões técnicas, sendo provocativos, estimuladores, e despertando a paixão do discente em aprender. O problema torna-se um grande desafio para o tutor, responsável pela sua elaboração, tendo em vista que eles devem ser atuais, concatenados com os desafios do ensino-aprendizagem, sendo necessário despir-se de pontos de vista individuais, para a amplitude do pensamento coletivo (QUEIROZ, 2012, p. 10).

Assim, ainda assevera o referido autor:

De fato, a criação dos problemas representa breves momentos de autoria que requer conhecimento preciso dos conteúdos exatos que se pretende levar o aluno a saber. Um problema bem construído já é o começo de sua solução (QUEIROZ, 2012, p. 10).

Gadamer (1999, p. 535) menciona acerca da importância do questionamento correto, para que a pergunta não seja a própria resposta:

Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. O perguntado tem de pairar no ar frente

a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade.

Dada a importância do problema, sendo este o objeto central do ensino-aprendizagem, há que se observar a importância de seguir-se critérios de elaboração.

O problema deverá ser elaborado com muita atenção e dedicação, sendo observados temas que motivem o aluno, sem evidenciar o objetivo principal. Deverão ser observados padrões éticos, bem como, não deverão trazer termos pejorativos. Fazem parte da estrutura do problema, o título, as ilustrações e a situação-problema. Há que se observar a clareza e a coerência diante dos objetivos efetivados para a aplicação com os discentes (UNISC, 2016).

Os problemas deverão possuir termos concretos, buscando personagens humanos, sendo sintéticos, evitando termos, expressões ou situações que possam distrair os alunos do objetivo proposto (UNISC, 2016).

À formulação do problema, alguns cursos, como o de Medicina da UNISC, tomam por base a taxonomia de Bloom. Tal taxonomia possibilita a análise de problemas de maneira a observar o grau de complexidade que alcançam na PBL.

Verifica-se, neste caso, que a escolha do verbo utilizado à elaboração do problema está efetivamente interligada com a habilidade que se traçou como objetivo, facilitando ao elaborador, quer seja professor, tutor individualmente ou mesmo de forma coletiva, maior clareza no momento de sistematizar as informações da situação-problema e os objetivos que permearão o desenvolvimento de habilidades.

Quadro 7 – Os verbos e o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

CONHECIMENTO

Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.

Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: conhecimento de terminologia. Conhecimento de tendências e sequências. 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo. Conhecimento de convenção. Conhecimento de tendência e sequência.

<p>Conhecimento de classificação e categoria. Conhecimento de critério. Conhecimento de metodologia. e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento. Conhecimento de princípios e generalizações. Conhecimento de teorias e estruturas.</p> <p>Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
<p>COMPREENSÃO</p> <p>Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação.</p> <p>Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
<p>APLICAÇÃO</p> <p>Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p>Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>
<p>ANÁLISE</p> <p>Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p>Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.</p> <p>Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
<p>SÍNTESE</p> <p>Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações).</p>

Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.

Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.

Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.

AVALIAÇÃO

Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.

Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos.

Verbos: avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um *review* sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002), adaptado de Marcheti, Ferraz e Belhot (2010).

Na *Problem Based Learning* os problemas guiarão a busca pelo conhecimento, o que é indispensável que seja compreendido pelos tutores e professores, visando à solução de uma hipótese, ou mesmo novos problemas que darão continuidade aos trabalhos.⁴⁴

Nesse sentido, podem ser apresentados em forma de vídeos, fotografias, textos, imagens, entrevistas, dentre outros recursos, poderão apresentar objetivos diferentes, ainda que em áreas afins e, muitas vezes, podem perpassar por abordagens diferentes, com base no momento

⁴⁴ Para Habermas (2004, p. 57) “O conhecimento resulta de três processos simultâneos, que se corrigem entre si: a atitude de resolver problemas diante dos riscos impostos por um ambiente complexo, a justificativa das alegações de validade diante de argumentos opostos e um aprendizado cumulativo que depende do reexame dos próprios erros. Se o crescimento do conhecimento é uma função desses processos que interagem entre si, é errôneo postular uma separação entre o momento ‘passivo’ do ‘descobrir’ e os momentos ‘ativos’ de construir, interpretar e justificar. Não há a necessidade de ‘limpar’ o conhecimento humano dos elementos subjetivos e das mediações intersubjetivas, ou seja, dos interesses práticos e dos matizes de linguagem”.

vivenciado (RIBEIRO, 2010).

Partindo da análise de como os problemas são elaborados na área da saúde, conforme expõem Sebastiany e Bastos (2011), propõe-se que a elaboração dos problemas à área jurídica sigam os mesmos padrões. Assim, o problema será elaborado tendo por base a criatividade, não trazendo de modo explícito o objetivo principal, bem como primando pela preservação de condutas éticas, evitando termos pejorativos. Exemplo de um título de problema na Medicina (SEBASTIANY; BASTOS, 2011):

Sebastiany e Bastos (2011) elaboraram uma sinopse dos problemas utilizados no curso de Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul, os quais foram selecionados a partir da maior efetividade quanto aos objetivos. Importa mencionar que, segundo as autoras, nada obsta a utilização dos problemas por mais de uma vez, desde que propostos novos objetivos e/ou delineado o contexto em que o problema será inserido, respeitando-se perspectivas inovadoras.

Cita-se abaixo um exemplo de problema, aplicado no curso de Medicina, da UNISC, na Tutoria I, no Módulo I: Fundamentos conceituais do curso de Medicina da UNISC:

Menino diferente

Dona Luiza, 30 anos, encontra-se na Unidade Básica de Saúde de seu bairro, aguardando a vez de seu filho Lúcio, de 10 meses, ser atendido pelo médico. Lúcio é portador de *Osteogenesis Imperfecta*, que é resultante de um defeito genético humano que envolve colágeno. Durante a espera, dona Luiza é abordada por um estudante de medicina, que deseja realizar uma pesquisa. O acadêmico parte logo para diversas perguntas que a mãe se recusa a responder, porque não sabe o que ele pretende fazer com tais questionamentos.

Objetivos de aprendizagem:

- 1) Compreender a estrutura e composição do colágeno.
- 2) Identificar que alterações podem determinar as patologias relacionadas ao colágeno.
- 3) Identificar aspectos éticos da pesquisa com sujeitos humanos em saúde (SEBASTIANY; BASTOS, 2011, p. 29).

Percebe-se que nem todos os problemas visam à formação técnica, mas, muitas vezes, devem ser utilizados como mecanismos de promoção de visões diferenciadas da realidade (SEBASTIANY; BASTOS, 2011, p. 22).

Essa visão ampliada acerca dos problemas do mundo permite que o discente, voltando-se à sua formação, prepare-se para os desafios que se prostram a sua frente e saiba atendê-los com propriedade. Existirão,

entretanto, momentos em que os questionamentos ultrapassarão alguns limites, sendo que, nesse instante, a prática desenvolvida na resolução de problemas complexos, tende a permitir o delinear de um procedimento exitoso, na busca por resoluções.

3.6 PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE DIREITO: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NO SÉCULO XXI

No Brasil, atualmente, observam-se as exigências em relação ao egresso dos cursos de Direito, pautadas em afirmativas que indicam que ele deve estar devidamente preparado para enfrentar o universo de desafios que lhes for apresentado.

Da Resolução CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004, p. 2) retira-se a descrição da “referência para o perfil do egresso”, o qual deve possuir “[...] características, indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

Tais características são indicações de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas durante a graduação em Direito, as quais vêm descritas no artigo 4º, da referida Resolução, abaixo transcrito:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes **habilidades e competências**:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito

(BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso).

Ainda, tal Resolução refere-se a eixos de formação, os quais devem estar interligados, bem como estabelecer a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do saber, promovendo aplicações do Direito de maneira contextualizada, de acordo com a realidade, efetivando a integração entre conteúdos teóricos e práticos (BRASIL, 2004, p. 2).

Note-se que a visão anteriormente explanada, pautada na resolução de problemas, valoriza a formação efetiva e qualitativa, com significados ao aluno. Não se refere à formação técnica, sem sentido, dissociada da realidade, que não permite a atuação na sociedade de maneira adequada.

Cumpre-nos ressaltar que essas habilidades e competências são utilizadas como critérios em provas como o Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE), sendo descritas no Edital convocatório, como indicativos objetivos à avaliação realizada.

Insta mencionar, entretanto, que provas para o ingresso no quadro da OAB, e concursos públicos, por exemplo, apresentam resistência a avaliações que priorizem essa formação reflexiva. Não se questiona a prova da OAB em si, mas a falta de alinhamento, percebido na dissonância entre as avaliações na área jurídica, verificando-se essa controvérsia quanto ao que se espera do egresso do curso de Direito.

Percebe-se, a partir dos exemplos abaixo dispostos, que enquanto algumas avaliações priorizam a verificação do desenvolvimento ou não de habilidades e competências de cunho reflexivo e significativo, outras preocupam-se com saberes extremamente técnicos, “decorebas”, muitas vezes pautadas na memorização⁴⁵ de conceitos e artigos de lei. Não se percebe a criação de grupos de estudos, de núcleo de pesquisas, na mesma proporção que são criados “cursinhos” preparatórios presenciais

⁴⁵ De acordo com o Relatório Delors (1998, p. 92), “[...] o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos”. Nesse sentido, tem-se consciência de que memorizar, é algo importante.

e a distância.

QUESTÃO DISCURSIVA 3 – ENADE 2015 – COMPONENTE ESPECÍFICO

Em uma união homoafetiva entre duas mulheres, uma delas teve um filho, fruto de inseminação artificial heteróloga. Passados dezesseis anos, mediante acordo de dissolução de união estável homologado em Juízo, em 10/02/2013, convencionou-se o pagamento de verba alimentícia para o filho, correspondente a 20% do salário percebido pela mãe não biológica, não detentora da guarda. Em 20/01/2015, o filho completou dezoito anos de idade. A mãe devedora dos alimentos propôs ação de exoneração, afirmando que, além de ter atingido a maioridade, o filho passara a ser bolsista de iniciação científica na faculdade.

Com base na situação apresentada, responda as perguntas a seguir:

- a) O filho tem direito à manutenção dos alimentos devidos pela mãe não biológica? Apresente dois argumentos ético-jurídicos para embasar sua resposta. (valor: 6,0 pontos)
- b) Na hipótese de constatação de real impossibilidade da mãe não biológica em cumprir com a totalidade da verba alimentar, a quem caberia o alimentando recorrer alimentos complementares? Justifique as resposta. (valor 4,0 pontos) (INEP, 2016).

QUESTÃO 08 – ENEM 2015 – PROVA AZUL

O reconhecimento da união homoafetiva levou o debate à esfera pública, dividindo opiniões. Apesar da grande repercussão gerada pela mídia, a população ainda não se faz suficientemente esclarecida, confundindo o conceito de união estável com casamento. Apesar de ter sido legitimado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o reconhecimento da união homoafetiva é fruto do protagonismo dos movimentos sociais como um todo. ARÊDES, N.; SOUZA, I.; FERREIRA, E. Disponível em: <http://reporterpontocom.wordpress.com>. Acesso em: 1 mar. 2012 (adaptado). As decisões em favor das minorias, tomadas pelo Poder Judiciário, foram possíveis pela organização desses grupos. Ainda que não sejam assimiladas por toda a população, essas mudanças:

- A) contribuem para a manutenção da ordem social.
- B) reconhecem a legitimidade desses pleitos.
- C) dependem da iniciativa do Poder Legislativo Federal.
- D) resultam na celebração de um consenso político.
- E) excedem o princípio da isonomia jurídica (INEP, 2016).

QUESTÃO 58 DA OAB UNIFICADA – PROVA TIPO 2 – VERDE

Brenda, atualmente com 20 anos de idade, estudante do 2º período de direito, recebe mensalmente pensão decorrente da morte de seu pai. Sucede, contudo, que ela recebeu uma correspondência do fundo que lhe paga a pensão, notificando-a de que, no dia 20 do próximo mês, quando completará 21 anos, seu benefício será extinto. Inconformada, Brenda ajuizou ação judicial, requerendo em antecipação de tutela a continuidade dos pagamentos e, por sentença, a manutenção desse direito até, pelo menos, completar 24 anos de idade, quando deverá terminar a faculdade. Tal demanda, contudo, é rejeitada liminarmente pelo juiz da 3ª Vara, sob o argumento de que aquela matéria de direito já está pacificada de forma contrária aos interesses da Autora na jurisprudência dos Tribunais Superiores e, ainda, por ele já ter proferido, em outros casos com a mesma questão de direito, diversas sentenças de improcedência. Sobre os fatos descritos, assinale a afirmativa correta.

A) A decisão acima mencionada, se transitada em julgado, não faz coisa julgada material, na medida em que a ausência de citação do Réu impede a formação regular do processo.

B) No caso de eventual recurso de Brenda, o juízo que proferiu a sentença poderá, se assim entender, retratar-se.

C) Se a matéria de mérito estivesse pacificada nos Tribunais Superiores em favor da autora, poderia o magistrado, ao receber a petição inicial, sentenciar o feito e julgar desde logo procedente o pedido (FGV, 2016).

PROVA CONCURSO JUIZ SUBSTITUTO – CESPE 2015

Com relação ao direito de família, assinale a opção correta à luz da jurisprudência dominante do STJ.

a) O princípio da imutabilidade absoluta de regime de bens é resguardado pelo Código Civil de 2002.

b) A separação de fato não põe fim ao regime matrimonial de bens.

c) É admissível o levantamento do saldo de conta vinculada ao FGTS para a satisfação de crédito alimentar atual.

d) A constituição de nova família, independentemente de alteração da possibilidade do alimentante, é causa suficiente para a revisão do valor da prestação de alimentos prestados aos filhos havidos na união anterior.

e) O curador é competente para fixar a sua remuneração pela administração do patrimônio do interdito. Parte inferior do formulário (CESPE, 2015).

PROVA ANALISTA DE DIREITO – CESPE 2016

A respeito das obrigações, dos contratos, dos atos unilaterais, do reconhecimento dos filhos e da sucessão, julgue o item subsequente. Não se anula o registro de nascimento de filho não biológico que tenha sido efetivado em decorrência do reconhecimento espontâneo de paternidade, mesmo quando inteirado o pretense pai de que o menor não era seu filho.

() certo ou () errado

Não há total divergência entre elas e uma perspectiva reflexiva, porém, não há total sintonia entre o que se propõe e o que se espera do egresso dos cursos de Direito.⁴⁶

De todo modo, há que se observar que, os cursos de Direito no Brasil, pautados em metodologias estanques, descritas como esgotadas à realidade, não parecem suficientes para atender ao disposto na Resolução CES/CNE nº 9/2004.

O Relatório Delors (1998) enfatiza pontos cruciais à educação no século XXI. Refere-se ao desenvolvimento de aptidões tidas como substanciais ante a realidade vivenciada. Para tanto, restaram indicados os quatro pilares da educação, sendo eles:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, **aprender a ser**, via

⁴⁶ Redes como LFG, possuem mais de 300 unidades no Brasil, tendo aprovado, segundo o site, mais de um milhão de pessoas em concursos e provas na área jurídica. Já o Damásio Educacional possui atualmente mais de 50 mil alunos matriculados. Não há dúvidas que esses cursos de tamanha extensão, priorizam a memorização.

essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89).

Há, nessa perspectiva, um aceno favorável ao estabelecimento de uma educação mais reflexiva, a qual rompa com os padrões atualmente utilizados, pautados na fragmentação de saberes, práticas reducionistas, dissociadas dos problemas hodiernos. Importa que se volte a um ensino-aprendizagem mais humano, construtivo, significativo. Vive-se tempos em que aprimorar-se constantemente é fundamental, bem como faz-se indispensável promover-se “estratégias que possibilitem o desenvolvimento das competências” (PERRENOUD et al., 2002, p. 160-163).

Pretende-se que o professor observe sua prática reflexivamente, sendo que, a partir de um olhar crítico, atento às subjetividades e individualidades, partes do processo, possa auxiliar no desenvolvimento das habilidades, gerando competências indispensáveis. Nesse sentido, o docente desenvolverá competência de ensinar e o aluno a de aprender (PERRENOUD et al., 2002, p. 160-163).

As competências deverão ser viabilizadas de acordo com a realidade, pois em tempos de mudanças constantes, o aperfeiçoamento deverá ser constante também (PERRENOUD et al., 2002, p. 160-163).

Entretanto, convém questionar: Existe diferença entre “competência” e “habilidade”?

A resposta é afirmativa, sendo que, a palavra competência tem origem no latim, advindo de *competentia*. Perrenoud et al. (2002, p. 164-165) assim descreve o que se pode entender como competência:

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir, a fim de atuar da melhor maneira possível.

Já a habilidade, por sua vez, precisa ser desenvolvida, com o fito de obtenção de competências à atuação, e à realização de objetivos. Dessa maneira, é preciso desenvolver habilidades, para que seja possível ter a competência de agir efetivamente.

[...] é uma aptidão que tem o ser humano de lidar, operar, entender, interferir e dialogar destramente com o outro, a natureza, os artefatos criados e a se criar, a sociedade, e consigo mesmo (AGUIAR, 2004, p. 17).

[...] provém, etimologicamente, da palavra *habilitas*, *habilitatis*, que significa habilidade e aptidão, pertencendo à família do verbo latino *habeo*, *haes*, *habui*, *hbitum*, *habere*, cuja ‘raiz’ Hab é apresentada com a grega *Aph* e *Ap*, que significa tocar, pegar, adaptar (AGUIAR, 2004, p. 17).

Convém mencionar os apontamentos de Bauman (2001, p. 69-71) acerca do que pode ser entendido como aptidão, qual seja:

O estado de “aptidão”, ao contrário, é tudo menos “sólido”; não pode, por sua natureza, ser fixado e circunscrito com qualquer precisão. Ainda que muitas vezes tomado como resposta à pergunta “como você está se sentindo?” (se estou “apto” provavelmente responderei “ótimo”), seu verdadeiro teste fica para sempre no futuro: “estar apto” significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão. [...] a aptidão está sempre aberta do lado do “mais”: não se refere a qualquer padrão particular de capacidade corporal, mas a seu (preferivelmente ilimitado) potencial de expansão (BAUMAN, 2001, p. 69-71).

A habilidade, por sua vez, não sobrevive isoladamente, é observável, sendo que a palavra inglesa *skills* pode ser considerada sinônima, adquirindo neste caso o caráter de experiência (AGUIAR, 2004, p. 18).

As habilidades são diferentes de talento ou competência, de maneira que:

O sentido de talento é genérico, expressando mais um conjunto de aptidões e habilidades, podendo se referir tanto a aptidões naturais, quanto a

habilidades adquiridas, quase sempre ligado ao reconhecimento de inteligência acima da média e à engenhosidade de quem o tem. A competência está ligada à externalidade, à habilidade de apreciar e resolver certo assunto ou fazer determinada coisa [...] (AGUIAR, 2004, p. 19).

Na educação jurídica, entende-se que é necessário o desenvolvimento de habilidades, as quais partem da necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver situações-problema e atuar qualitativamente no meio em que vive.

O Direito exige o exercício de várias habilidades que guardam similitudes e analogias entre si [...]. Daí a necessidade de repensarmos e rearticularmos os cursos jurídicos, não somente em seus conteúdos temáticos e estruturas pedagógicas, como também na episteme que os preside (AGUIAR, 2004, p. 34).

Aguiar (2004) discorre sobre os tipos de habilidade, sendo que realiza a síntese exposta abaixo, com o fito de esclarecer e exemplificar a enormidade de habilidades que tendem a ganhar nome e explicação.

Quadro 8 – Verbos: habilidades e competências.

Habilidades	Conceito
HABILIDADES BÁSICAS OU DE SOBREVIVÊNCIA	
Habilidade de ser	Habilidade de autoconhecimento, de compreensão acerca de sua existência em relação a outros e ao mundo. Ex.: Habilidade recuar, de identificar potencialidades e fragilidades.
Habilidade de procurar	Habilidade de procurar conceitos e significados para o saber, habilidade de promover constante procura por respostas e transformações. Ex.: Habilidade de criticar e de promover a reflexão.
Habilidade de se desinstalar	Habilidade de lidar com as incertezas, de rever paradigmas, de sair da zona de conforto, adentrando para o mundo das inovações paradigmáticas.
Habilidade de se comunicar	Habilidade de se comunicar, de encantar, de argumentar e convencer. Ex.: Atendimentos de clientes, defesas de direitos.
Habilidade de se doar	Habilidade de interessar-se pelo outro, promover a

	alteridade, dedicar-se a causas alheias. Ex.: Defesa de direitos de outros.
Habilidade de amar	Habilidade de amar aquilo que faz, de emocionar-se.
Habilidade de se abrir	Habilidade de abrir os sentidos, habilidade de romper com o conservadorismo, promovendo a superação.
Habilidade de se disciplinar	Habilidade de conseguir disciplina na busca pelos objetivos propostos.
Habilidade de hierarquizar/priorizar	Habilidade de escolha e controle das situações importantes.
Habilidade de decidir	Capacidade de, diante dos fatos tomar decisões, apontar caminhos, promover escolhas.
Habilidade de se emocionar	Habilidade de trabalhar com as emoções, de sensibilizar-se.
Habilidade de conviver com transformações	Habilidade de sobreviver, de conscientizar-se diante das mudanças do mundo, de vislumbrar interligações entre passado, presente e futuro.
Habilidade de aguçar os sentidos	Habilidade de perceber o mundo, seus cheiros, jeitos, olhares, acontecimentos.
Habilidade de ser ingênuo	Habilidade de despir-se de pré-conceitos, possibilitando abordagens que eram tidas como absolutas e que podem ser objeto de inovações.
Habilidade de autocontrole	Habilidade para não cair no desespero advindo da adversidade, possibilitando a tomada de decisões com objetividade e racionalidade.
Habilidade de conservar	Habilidade de compreender o passado, a fim de promover a evolução.
Habilidade de mudar	Habilidade para dar abertura a novos paradigmas, adaptar-se ao contemporâneo.
Habilidade de ser efetivo, eficaz, eficiente	Habilidade de utilizar os meios adequados e legítimos para resolver os problemas, habilidade de encontrar as resposta efetivas às questões sociais, observando os efeitos da atuação.
HABILIDADE DE SE RELACIONAR	
Habilidade de encantar	“Habilidade de abrir corações e mentes”. Trata-se da habilidade de encantar na fala, na escrita, promovendo emoções que nos diferenciam das máquinas.
Habilidade de se adaptar	Habilidade de sobreviver, de compreender a necessidade de mudanças e adaptar-se a elas. Adaptar saberes a realidades, a grupos, a situações.
Habilidade de retórica e jogo	Habilidade de jogar, de saber esperar, de convencer, de saber o local e o momento certo,

	incutir reproduções críticas de atuação no mundo.
Habilidade de estratégia e tática	Habilidade de desenvolver estratégias para alcançar objetivos. Habilidade de desenvolver táticas, estratégias para se obter êxito.
Habilidade de identificação do problema	Capacidade de diagnóstico, de identificar e compreender os problemas que deverão ser objeto de enfrentamentos.
Habilidade de estar atento	Habilidade de perceber o que está ao redor, de interagir com o mundo, criando novos caminhos, novas possibilidades, fugindo da passividade.
Habilidade de entender o outro, o mundo e a si mesmo	Habilidade de autoconhecimento, de entendimento do mundo, das pessoas, do contexto.
Habilidade de organização e articulação	Habilidade de dar sentido às coisas, aos movimentos, integrando grupos, organizando ideias e pessoas, prevendo fatos, mudanças, necessidades.
Habilidade de jogar e assumir riscos	Habilidade de negociação, de enfrentar os riscos, de trabalhar com probabilidades.
Habilidade de conviver com a diversidade	Habilidade de conviver com o diferente, de compreender virtudes nas diferenças, administrando-as.
HABILIDADE DE PENSAR	
Habilidade de questionar	Habilidade de contestar ideias, de se contrapor, de indagar, de testar, de conferir, até mesmo de duvidar.
Habilidade de criar	Habilidade de desprender-se de verdades prontas e acabadas e construir, criar, promovendo novas soluções, novos olhares, de experimentar, de acreditar no novo.
Habilidade de enriquecer o repertório	Habilidade de atualizar-se constantemente, de aperfeiçoamento contínuo, compreendendo a realidade e as necessidades do meio a sua formação.
Habilidade de trabalhar linguagens	Habilidade de dominar as linguagens, sejam elas verbais ou não verbais, preparando-se para as mais variadas e complexas formas de comunicação.
Habilidade de operar com lógicas	Habilidade de trabalhar com raciocínio lógico.
Habilidade de interpretar (o mundo, as normas, os conflitos, os outros, a	Habilidade de entender, de assimilar, de dar sentidos. Habilidade que nos diferencia de outros seres. Permite a comunicação efetiva, a interligação de saberes, a organização das ideias.

si mesmo	
Habilidade de criar novos pressupostos	Habilidade de onde advém a coragem de buscar novos pressupostos, de contestar o habitual, arriscando-se as incertezas.
Habilidade de conviver com as transformações	Habilidade de sentir as mudanças, de quebrar paradigmas, de não resistir ao novo, sem fundamentos.
Habilidade de refletir sobre o acumulado	Habilidade de compreender o passado, vivenciar o presente, a fim de planejar o futuro, de maneira crítica e reflexiva.
Habilidade de analisar e sintetizar	Habilidade de compreender e resumir, de retirar as partes fragmentadas e sem sentido, dando-lhes novo rumo. Caminho para a criatividade.
Habilidade de trabalhar com a quantidade e com a qualidade	Habilidade de trabalhar com quantitativos e com a qualidade ao mesmo tempo.
Habilidade de reter e memorizar	Habilidade de reter conteúdos, de a partir deles poder tomar decisões acertadas, sopesando posicionamentos, liderando com a concatenação de raciocínios.
HABILIDADES DE ENXERGAR	
Habilidade de aguçar sentidos (ser humano, natureza e si mesmo)	Habilidade de perceber, de aguçar os sentidos.
Habilidade de enxergar o outro sob um ângulo diferente	Habilidade de análise sob pontos de vista diferentes, ângulos diversos.
Habilidade de se livrar dos <i>standards</i>	Habilidade de romper com padrões, sempre que isso se fizer necessário.
Habilidade de estar atento	Habilidade de atenção ao mundo e aos acontecimentos.
HABILIDADE DE FAZER	
Habilidade de realizar tarefas	Habilidade de desempenhar funções, assumir responsabilidades, efetivar tarefas específicas, enfrentando as dificuldades.
Habilidade de criar produtos e artefatos	Habilidade de fazer bens, objetos materiais.
Habilidade de usar tecnologias	Habilidade de utilizar criticamente as tecnologias, sabendo os princípios fundantes, o valor da criatividade. Conhecer a tecnologia permite não ser escravo dela.
Habilidade de criar tecnologias	Habilidade de ser interlocutor com as ciências, adequando a tecnologia às necessidade humanas,

	pautando-se na ética , solidariedade e compaixão.
Habilidade de adaptar tecnologias	Habilidade de adaptar práticas, processos e tecnologias ao tempo, o contexto.
Habilidade de escrever	Habilidade de se comunicar pela escrita sem os ruídos que interferem na comunicação, como o uso de linguagem rebuscada, arcaica, prolixa, livrando-se da reprodução da colagem, da cópia. Primar por linguagem de convencimento, de argumentação, de coerência, de coesão, de polidez teórica e abordagem crítico-reflexiva.
Habilidade de falar	Habilidade de comunicar-se adequadamente por meio da fala. Trata-se de zelar pela postura, pelo timbre, pela entonação, pelos gestos, pela imagem.
Habilidade de convencer	Habilidade de argumentar com vistas ao convencimento quanto às concepções apresentadas. Habilidade de justificar os acontecimentos, de indicar-lhes valor.
Habilidade de agir, de pensar multidisciplinarymente	Habilidade de pensar multidisciplinarymente, fugindo de especificidades reducionistas.
Habilidade de relacionamento	Habilidade de relacionar-se, do trabalho em grupo, do pensamento coletivo, do intercâmbio de ideias.
Habilidade de jogar	Habilidade de driblar as dificuldades, como jogadores de xadrez.
Habilidade de (se) organizar	Habilidade de liderar, de administrar, reunir-se em grupos, discutir, agrupar.

Fonte: AGUIAR (2004, p. 36-107). Elaborado pela Autora.

Note-se que o quadro 8 indica apenas alguns exemplos de habilidades que podem ser desenvolvidas, as quais vão do campo pessoal, afetivo, ao técnico profissional. Essa nova visão educacional tem surgido como uma proposta à mudança na educação.

Atualmente, diante de um novo cenário mundial, pautado em tecnologias, na retomada de valores perdidos, na certeza de que o desenvolvimento científico não é um fim em si mesmo, mas precisa servir as pessoas, é que surge a perspectiva do desenvolvimento de competências (PERRENOUD et al., 2002. p. 138-139).

Há que se observar que competência é atribuída a pessoas e não a máquinas, por exemplo. Dessa maneira, “A personalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência” (PERRENOUD et al., 2002, p. 141).

As pessoas são avaliadas de acordo com as competências que possuem. Nesse sentido, ler um livro demonstra apenas a habilidade

para a leitura, sem que isso signifique a capacidade de expressão do conteúdo deste livro. Isso não significa a necessidade de se criar uma disciplina e de se ter um professor para cada competência a ser alcançada, mas que se deve compreender, no conjunto de disciplinas, a necessidade do desenvolvimento de habilidades, que efetivem a competência de expressar-se (PERRENOUD et al., 2002, p. 143).

Observa-se que as competências estão diretamente relacionadas com a forma de ensinar e aprender e não com as disciplinas ou mesmo o currículo, posto que se pode desenvolver competências de fala, de argumentação, de escrita, de resolução de problemas, independentemente do nome ou da ementa, mas a partir dos objetivos formativos e da metodologia a tal conquista.

Muitos alunos frequentam os cursos de Direito durante cinco anos e não conseguem apresentar adequadamente seus trabalhos de conclusão de curso, denotando-se claramente o não desenvolvimento da capacidade de expressão, de argumentação.⁴⁷

A competência resta relacionada, também, com o contexto, com o âmbito em que ela é exercida. “As competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas [...]” (PERRENOUD et al., 2002, p. 144).

As primeiras noções acerca de competência surgiram na Europa, após 1980. “É um termo polissêmico, originado das Ciências da Organização, que surge em meio à crise do modelo de organização taylorista/fordista”, o qual busca a mundialização econômica. Surge da necessidade de qualificar produtos e processos de produção (ALMEIDA, 2004, p. 2).

Diante disso, compreender as competências necessárias ao egresso do curso de Direito, para fins de estabelecer as habilidades que deverão ser desenvolvidas e, para tanto, a metodologia pela qual esse objetivo será buscado, é fundamental.

3.7 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA MORIN: PBL E AS INCERTEZAS DO CONHECIMENTO

O delinear de uma educação jurídica com base no desenvolvimento de habilidades e competências resta condicionado à compreensão de elementos formativos fundamentais aos egressos dos

⁴⁷ Como professora, presenciei muitos momentos de dificuldade de formandos, com pouca ou nenhuma competência comunicativa, ainda que em fase final de graduação.

curso de Direito no Brasil. Para além da Resolução CES/CNE nº 9/2004, parte-se para uma análise da abordagem feita por Edgar Morin, acerca de habilidades e competências, a fim de embasar o que se compreende por esses conceitos, interligando-os com a metodologia PBL.

Vive-se em uma época em que a fragmentação de saberes, o compartimento de disciplinas, o agir totalmente desconexo, apresentam-se inadequados aos anseios hodiernos, diante de cenários cada vez mais diversificados, complexos e transfronteiriços (MORIN, 2011, p. 13). Para ele, “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2011, p. 15).

Enfatiza-se a importância de que o ensino se preocupe mais com a qualidade do que com a quantidade de informações, com a necessidade de compreender e lidar com os problemas, por meio de princípios organizadores que façam com que os saberes tenham sentido, interliguem-se, conversem entre si (MORIN, 2011, p. 21).

Ressalta-se, nesse sentido, que “a dúvida é fermento de toda atividade crítica”, sendo que desde muito cedo há de desenvolver a aptidão para questionar, para responder problemas atinentes ao meio em que se vive (MORIN, 2006, p. 13).

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.

De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2011, p. 10).

Assim, o conhecimento pertinente deverá ser privilegiado, ou seja, valorizar o saber pelo qual se consegue compreender o contexto, alcançar a capacidade de englobar o conhecimento à realidade, dando-lhe sentido (MORIN, 2011, p. 11).

A fragmentação dos saberes, aliada à incapacidade dos estudantes de aplicar o saber em situações práticas, articulá-los, estando na maioria das vezes dissociados da realidade, da concretude dos problemas humanos, traz o atrofiamento da mente, não permitindo que ela se desenvolva (MORIN, 2011, p. 12).

Note-se que os apontamentos feitos por Morin, coadunam com as perspectivas da PBL, a qual, como já demonstrado, pretende o aprendizado significativo, baseado em casos reais, gerando autonomia ao estudante. Nesse vértice, evidencia-se, mais uma vez, a necessidade de se repensar a educação jurídica, para que esta se apresente como instrumento de enfrentamento dos problemas da sociedade, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências à atuação crítica, reflexiva e preparada dos egressos dos cursos de Direito.

Atualmente, é impossível democratizar um saber fechado e esotérico por natureza. Mas, a partir daí, não seria possível conceber uma reforma do pensamento que permita enfrentar o extraordinário desafio que nos encerra na seguinte alternativa: ou sofrer o bombardeamento de incontáveis informações que chovem sobre nós, quotidianamente, pelos jornais, rádios, televisões; ou, então, entregarmo-nos a doutrinas que só retêm das informações o que as confirma ou o que lhes é inteligível, e refugam como erro ou ilusão tudo o que as desmente ou lhes é incompreensível. (MORIN, 2011, p. 16).

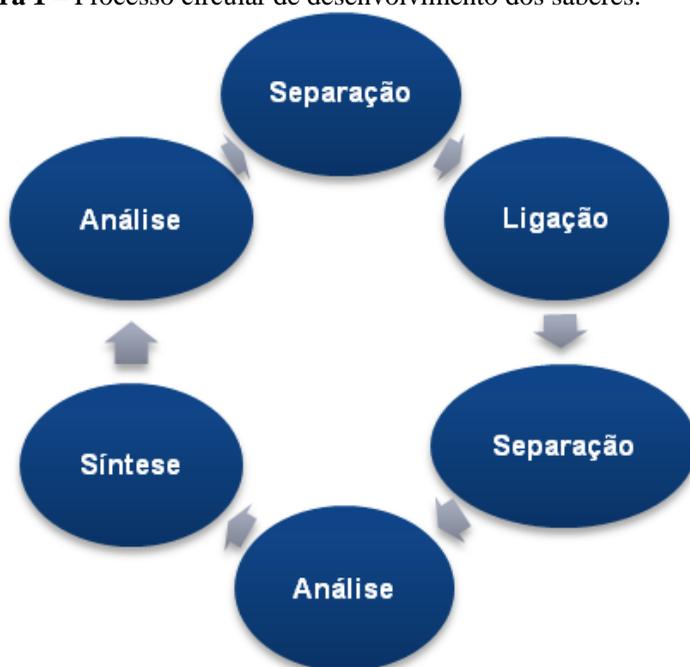
Nesse sentido, Morin (2011, p. 17) enfatiza a necessidade de, em detrimento de uma aprendizagem baseada na acumulação de informações dissociadas da realidade, implementar e incentivar a resolução de problemas, dando sentido ao conhecimento.

Todas as reformas concebidas até o presente giraram em torno desse buraco negro em que se encontra a profunda carência de nossas mentes, de nossa sociedade, de nosso tempo e, em decorrência, de nosso ensino. [...] A reforma do

ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (MORIN, 2011, p. 18).

O conhecimento, de acordo com Morin (2011, p. 20), desenvolve-se a partir da compreensão de símbolos e signos, existentes nos discursos, nas teorias, comportando, um processo circular, de separação e ligação, análise e síntese, sendo que, atualmente, a educação prioriza a análise em detrimento da síntese e a separação em detrimento da ligação.

Figura 1 – Processo circular de desenvolvimento dos saberes.



Fonte: Morin (2011), elaborado pela autora.

Dessa maneira, percebe-se que os saberes isolados tendem a ser frágeis diante das complexidades, pelo que, buscar uma educação, um ensino que enfatize a síntese e a ligação entre os conhecimentos, parece indispensável à implementação do ensino para além das práticas tradicionais.

Na PBL, o estudante constrói saberes. Em todas as etapas, com

base no problema em estudo, ele separa informações, liga-as a outros contextos, separa novas informações, analisa-as, sintetiza-as, parte para nova análise e isso segue, num ciclo de novos saberes, interligados, significativos.

De todo modo, a dificuldade que se verifica é a de compreender a maneira como desenvolver as “relações de reciprocidade entre partes e todo” (MORIN, 2011, p. 21).

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2011, p. 82).

Entretanto, para que se possa reformar esses pensamentos fragmentadores, torna-se necessário a reforma das mentes. De todo modo, “não se *pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições*” (MORIN, 2011, p. 91, grifo do autor).

Outrossim, Morin (2011, p. 91) menciona que existem “resistências inacreditáveis a essa reforma”, sendo que a educação apresenta-se envolta em procedimentos burocráticos, inflexíveis, rígidos, assim como “muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”, sem interesse que mudanças aconteçam.

Nesse sentido, é preciso compreender as inúmeras dificuldades de se promover a luta pela reforma educacional. De todo modo, vislumbra-se o aceno tímido da academia no sentido de engajamento nesse novo universo que se apresenta e exige atualizações.

Morin (2011) indica a necessidade de que se demonstre amor por ensinar e pelos alunos e que se tenha fé nas possibilidades do ser humano. “Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos” (MORIN, 2011, p. 95).

Ensinar, nesse sentido, passa por pontos essenciais:

- * Fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles;

- * Preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas

impõe ao conhecimento humano;

* Preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor;

* Educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; [...]

* Ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria à era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais (MORIN, 2011, p. 95).

Dessa maneira, prepondera o entendimento de que a reforma do pensamento, do ensino, perpassa pela problematização do mundo, da realidade, “o progresso, a ciência, a técnica, a razão”, com a finalidade de preparar cidadãos “[...] capazes de enfrentar os problemas de sua época e frear o enfraquecimento democrático”. Precisa-se enfrentar os reducionismos, o pensamento fracionado, visões míopes e abstratas (MORIN, 2011, p. 95). Ora, capacidade para responder a problemas complexos está na essência da PBL, em seus princípios basilares, pelo que resta evidente ir ao encontro do pensamento de Morin. Nas palavras desse autor:

Precisamos, estar intelectualmente rearmados, começar a pensar a complexidade, enfrentar os desafios da agonia/nascimento de nosso entre-dois-milênios e tentar pensar os problemas da humanidade na era planetária. Essa é uma reforma vital para os cidadãos do novo milênio, que permitiria o pleno uso de suas aptidões mentais e constituiria não, certamente, a única condição, mas uma condição *sinequa non* para sairmos de nossa barbárie (MORIN, 2011, p. 96).

De um modo geral, Morin (2011) indica aptidões que deverão ser desenvolvidas, as quais se resumem em:

- Aptidão para resolver problemas, dar-lhes sentido.
- Aptidão para contextualizar.

- Aptidão para promover a separação – a ligação – a análise – a síntese, preponderando a ligação e a síntese.
- Aptidão para problematizar e interligar conhecimentos.
- Aptidão para transformar informações em conhecimento.
- Aptidão para ser autônomo.
- Aptidão para o exercício da cidadania.

Na área jurídica, muitas dessas aptidões restam não ou mal desenvolvidas, sendo que não faltam discursos a apontar o despreparo dos egressos⁴⁸, a inaptidão de muitos estudantes ao exercício profissional, a resolução de problemas. Não se trata apenas dos altos índices de reprovação no exame de ordem ou das muitas dificuldades de aprovações em concursos públicos ou mesmo dos resultados insatisfatórios nos exames nacionais de cursos, mas também ao fato de que muitos abandonam à área jurídica ante a incapacidade de atuar, ante as dificuldades advindas de uma formação fragmentada, alheia à realidade.

São alunos e mais alunos que leem, mas não compreendem, escrevem, mas não permitem com isso o entendimento, não sabem aplicar o conhecimento, na maioria das vezes decorado, em casos concretos.

Assim, aprimorar a aptidão para problematizar, permitirá a ligação dos conhecimentos, à significação do saber por meio da sensibilização com aspectos do tempo e do espaço e não alheios ao universo em que vivem. Desse modo, os alunos conseguem “meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si (MORIN, 2011, p. 29).

Nesse contexto, aquilo que eram apenas informações desconexas, sem sentido, passam a ser conhecimento (MORIN, 2011, p. 42). E as discussões, os contrapontos, as diversidades de pensamento, permitem novas abordagens, reflexivas e críticas.

É preciso ilustrar os casos de memorização demasiado segura, que se autoconfirma na

⁴⁸ Em 2016, OAB entregou 169 selos a cursos de Direito em todo país, indicando-os como as que a Instituição recomenda. De todo modo, sem adentrar nas discrepâncias de tal selo, de seus critérios, importante mencionar, que existem no Brasil 1.266 cursos de Direito registrados no MEC, sendo que, desses, 1.071 foram avaliados pela OAB.

repetição de uma lembrança deformada. Da mesma maneira, é preciso observar que uma preocupação de inteligibilidade, demasiado fraca, leva a ignorar a significação de um fato ou de um acontecimento, ao passo que uma preocupação excessivamente forte de inteligibilidade leva a um erro racionalizador que altera essa significação. Serão dados exemplos de decisões desastrosas, tomadas não apenas por irreflexão, cinismo ou irresponsabilidade, mas também por processos psíquicos de racionalização absurda ou ocultação inconsciente, destinados a preservar a nossa paz de espírito (MORIN, 2011, p. 47).

É necessário, nesse sentido, debruçar-se sobre as incertezas, testando hipóteses, reformulando conceitos, inovando. Habilidades e competências devem ser desenvolvidas, a fim de que passem a ser o fio condutor de significados às experiências dos egressos junto à sociedade.

De todo exposto, pode-se afirmar que a metodologia PBL possui características que coadunam com o desenvolvimento de habilidades e competências nos egressos dos cursos de Direito.

De modo sintetizado, apresentam-se algumas dessas características da *Problem Based Learning*, quais sejam:

1) Integração disciplinar: capacidade de compreender os conteúdos ministrados em cada disciplina de maneira conjunta, primando pela interdisciplinaridade dos saberes. Permite a visão holística.

2) Aulas em pequenos grupos, o que permite reduzir a área de interesse de cada estudante, promovendo o saber relevante, bem como a capacidade de desenvolvimento no coletivo: as atividades são desenvolvidas em pequenos grupos, permitindo maior comunicação entre os participantes, que passam a conversar mais, conhecerem-se melhor. Desta maneira, as inseguranças são superadas com maior facilidade, pelo que, os erros não são considerados como insanáveis, mas como parte do processo de busca pelo saber.

3) Maior retenção do conhecimento, memória longa: tendo em vista que o aluno é motivado por meio do problema, a determinar os objetivos do seu aprendizado, dando significado a ele, assim como encontrando meios eficazes de resolvê-lo, o conhecimento prolonga-se.⁴⁹

⁴⁹ Na Universidade de Santa Cruz, no Rio Grande do Sul, foram promovidos

4) Aperfeiçoamento de atitudes, aprendizado continuado, conhecimento significativo: a *Problem Based Learning* permite que o estudante reveja seus conceitos e atitudes, por meio da discussão promovida no grupo, após a verificação das respostas para as hipóteses fixadas. Assim, caso seja percebido que, mesmo após todo o procedimento de busca pelas respostas, ainda existem incógnitas, então, é possível traçar novo plano de estudos, com novas estratégias, muitas vezes com objetivos mais complexos, com exploração de caminhos teóricos e/ou práticos mais profundos. Nesse sentido, o aluno dará significado para o que estuda, pois o saber faz sentido ao discente e essa será a sua motivação a continuar suas buscas.

5) Desenvolvimento de método de estudo próprio pelo discente: tendo em vista a abordagem individual necessária, cada estudante buscará os meios que julga pertinentes ao alcance das respostas, das resoluções ao problema proposto. Desse modo, o discente promove as escolhas do método, da metodologia, do tempo que dispensará, da atenção que necessitará, tornando-se sujeito autônomo de seu aprendizado.

6) Oportunidade de, diante das incertezas, não ter medo de errar, aprender com o erro e não só com os acertos: na PBL as incertezas são parte do processo. Instiga-se o aluno a construir novas possibilidades, sendo desafiado a ir além dos conceitos tidos como única forma de verdade. Abre-se espaço às refutações, aos testes, pelo que, errar é algo que não compromete o aprendizado, mas torna-o sólido.

7) Experiência em resolver problemas, de onde advém suporte para a resolução de problemas reais, os quais terão como base a metodologia de resolução adotada na *Problem Based Learning*. Nesta metodologia os alunos têm contato com situações adversas, advindas dos problemas apresentados. Essa constante necessidade em buscar soluções, pautada na postura ativa do estudante, desenvolve a tranquilidade, a paciência, a responsabilidade, bem como o conhecimento técnico que ele precisa para responder problemas da vida real em grupo ou sozinho. Tomar decisões fundamentadas passa a ser algo que não lhe causa estranheza.

8) Capacidade de sistematizar o saber teórico à necessidade

estudos que confirmam que o conhecimento adquirido por meio da metodologia PBL, prolonga-se, sendo mais eficaz, neste caso, que a pura memorização, embora os dados ainda não estejam disponíveis e a informação fora obtida junto à professora Giana Diesel Sebastiany, coordenadora pedagógica do curso de Medicina, em entrevista, em março de 2016.

prática, aliando conceitos técnicos às soluções práticas necessárias. Tendo em vista que os alunos são desafiados a falar, a redigir, a interpretar, a apresentar resultados, ele aprende a dar sentido para o conhecimento teórico, técnico recebido, aliando-o constantemente à atuação prática.

9) Autonomia discente: o estudante é o protagonista neste processo, pelo que se torna ativo na construção do conhecimento, assumindo responsabilidades pelas suas conquistas e pelos seus fracassos. O aluno compreende seu verdadeiro papel e deixa de ser passivo, receptor somente, refletindo criticamente, contrapondo-se se necessário, de maneira autêntica.

10) Desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, sociais, dentre outras: tem-se que, tanto alunos, quanto professores, bem como a universidade deve ter claras quais as habilidades e competências que espera do graduando. A partir disso, por meio dos problemas, é possível fixar objetivos que permitam o desenvolvimento destas habilidades e competências. Muitas são desenvolvidas durante a aplicação da *Problem Based Learning*, mas muitas dependerão dos objetivos propostos. Não se considera duvidoso que se possa desenvolver as habilidades e competências necessárias ao egresso do Direito, motivo pelo qual é o cerne deste trabalho.

Por outro vértice, existem algumas desvantagens ou, pode-se dizer, dificuldades à implementação desta metodologia:

1) Resistência do corpo docente: muitos professores estão acomodados com os processos tradicionais de ensino-aprendizagem, não estando dispostos a participar das mudanças que a *Problem Based Learning* exige. Trata-se de professores que foram ensinados tradicionalmente, sendo defensores do ensino que consideram satisfatórios, posto que muitos são, de fato, grandes profissionais.

2) Dificuldade em aperfeiçoar professores à metodologia: a PBL exige conhecimento sobre os procedimentos a serem adotados. Exige compreensão do papel de cada envolvido, sejam professores, tutores ou alunos. É preciso partir e assumir uma docência reflexiva.⁵⁰

3) Resistência dos alunos: tendo em vista que a *Problem Based Learning* é uma metodologia centrada no estudante, gera para os discentes, grandes responsabilidades. Muitos alunos, envoltos desde muito pequenos no ensino da aula expositiva, do saber repassado,

⁵⁰ Sobre docência reflexiva, sugere-se a leitura da obra “ O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico, de Adriana de Lacerda Rocha (2011).

entregue pelo professor, não compreendem a inversão necessárias de papéis, posto que, de fato, receber informações, muitas vezes esquematizadas, ainda que não lhe façam nenhum sentido, exige menos esforço, maior facilidade. A PBL exige dedicação, superação, participação e não são todos que estão dispostos a sair da zona de conforto e assumir suas responsabilidades.

Nesse sentido, pensar uma proposta de PBL ao Direito, demonstra-se como viável, como pertinente aos novos contextos globais, transfronteiriços e complexos.

3.8 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO

Percorrendo os caminhos previamente delineados, nessa terceira etapa, promoveu-se a descrição da metodologia PBL e, ainda, a análise das convergências e divergências entre o que se tem entendido por habilidades e competências.

Ainda, à compreensão e caracterização do perfil do egresso dos cursos de Direito no Brasil, tornou-se necessária a consubstanciada análise da legislação em vigor, bem como compreender o pensamento de Edgar Morin, Philippe Perrenoud, dialogando com suas proposições à educação no século XXI. Tais autores sintetizam perspectivas que vem ao encontro de uma formação jurídica sólida, humanística, atemporal, crítica, dinâmica, uma vez que os ter como aporte teórico permitiu a ampliação da compreensão que valorizou e qualificou as abordagens subsequentes.

No que se refere à PBL, insta salientar que, embora ela não seja por absoluto desconhecida, não há como negar que, no Direito, ela atinge um alto grau de ineditismo. Diante de tal fato, a escassa bibliografia nacional, deu azo à busca por diversos referenciais estrangeiros à compreensão pormenorizada desta metodologia, primando pelo enfoque interdisciplinar, envolvendo, basicamente, as áreas: Direito, Saúde e Educação.

Descrever a metodologia, ponto a ponto, permitiu a compreensão não só dos pontos positivos da PBL mas, também, dos percalços À sua utilização na área jurídica.

Tendo por base as experiências desenvolvidas nos cursos de Medicina, com currículos PBL e/ou híbridos, tornou-se cristalina a necessidade de um modelo pedagógico diferenciado ao ensino jurídico, posto que um currículo integralmente PBL, interpõe alguns óbices que merecem atenção. Tal afirmativa resta fundamentada, por exemplo, no

necessário desenvolvimento de habilidades e competências docentes, na mudança de posturas, em uma nova compreensão de ensino do Direito.

Não há dúvidas de que isso seja possível, mas é preciso compreender que mudanças bruscas podem ocasionar rupturas, visto que é preciso ter-se prudência para com o novo, adotando-o paulatinamente, para que se torne conhecido, sólido, seja testado, contraposto, modificado, num ciclo que permite que a mudança seja progressiva.

Além do mais, a alteração do currículo para o modelo PBL, acarretaria a necessidade de ampliação da carga horária dos docentes, bem como ensejaria um efetivo aporte pedagógico, não podendo descuidar de que tal metodologia requer tempo, estrutura e muita dedicação. Ante ao descrito, esses e outros argumentos, embora questionáveis, contestáveis, tornam-se alicerces à inxequibilidade da PBL.

Não obstante, as características que delineiam essa metodologia, deixam transparecer quão importante e atual ela se apresenta, não restando dúvidas de que sua implantação nos cursos de graduação em Direito seria fator preponderante à qualificação esperada.

A PBL prioriza: a integração disciplinar, uma maior retenção de saberes, o aperfeiçoamento constante; o conhecimento significativo; a autoavaliação; a autonomia e criatividade; a sincronia com a realidade; o desenvolvimento de experiência em resolver problemas complexos; a capacidade de sistematizar o saber teórico à necessidade prática, dentre outros.

São pontos fortes na PBL o desenvolvimento da oratória, da interpretação, da escrita, bem como do raciocínio teórico-prático. Não convém dizer que a PBL desconsidera a necessidade de que os saberes técnicos sejam desenvolvidos, sendo que memorizar, ouvir, receber informações, não são estranhos procedimentos nesse processo, apenas não são os únicos, permitindo-se visões ampliadas, compreensões elásticas.

O desenvolvimento de habilidades e competências tornou-se primordial, de forma que a PBL pode ser entendida como uma possibilidade, nos termos que serão explicitados no próximo capítulo.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA *PROBLEM BASED LEARNING* NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Vive-se um momento de grandes mudanças, avanços tecnológicos e novas posturas sociais que não admitem condutas estanques e dissociadas da realidade. Nesse universo de inovações, a educação como um todo, perpassa por momentos de reflexão quanto aos rumos a serem percorridos.

A educação jurídica, que já enfrentava dificuldades há muitos anos, vê a situação agravar-se diante dos tempos fluídos⁵¹, decorrendo em instabilidades que afetam diretamente ao egresso, que vivencia o momento em que o saber necessário é aquele que atende as demandas imediatas da sociedade, podendo e devendo reinventar direitos se necessário.

Nesse cenário, adveio a Resolução CES/CNE nº 9/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, elencando a necessidade de que os projetos pedagógicos indicassem dentre outros, o perfil do formando, as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação. Asseverou ainda, a importância de que os cursos de graduação tenham claras suas concepções, adequando-as às realidades locais.

Além do mais, a referida Resolução⁵² enfatizou a necessidade de

⁵¹ “Os fluídos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluídos é o que os associa à idéia de ‘leveza’. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos ‘pesados’ que qualquer sólido. Associamos ‘leveza’ ou ‘ausência de peso’ à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 4).

⁵² Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais,

uma formação sólida, a qual permita ao estudante de Direito, o desenvolvimento de aptidões, tais como, a de interpretar, de refletir, de criticar, desenvolvendo a autonomia discente, primando pelo saber dinâmico, fomentando a capacidade de análise e possibilitando a efetiva atividade social e profissional.

Nesse viés, com base nos elementos constitutivos e características diferenciadas vislumbrados na PBL, apontar-se-ão os limites e possibilidades de sua implementação no ensino do Direito, com base no desenvolvimento de habilidades e competências.

Entende-se que a escolha de uma metodologia não significa “[...] fórmulas, nem receitas neutras, não são práticas que possam ser mecanicamente aplicadas”, mas um reflexo das escolhas e leituras sobre o conhecimento, sobre a universidade, sobre o ensino-aprendizagem (GHIRARDI, 2012, p. 53).

De todo modo, compreendendo a *Problem Based Learning*, é possível afirmar que ela objetiva e oportuniza, durante o desenvolvimento de suas sete etapas, a ampliação de cenários, momentos de reflexão, incentivo a descobertas, o autodesenvolvimento dos discentes, a construção de saberes.

Insta mencionar, que é possível percebê-la como metodologia que vem ao encontro do perfil desejado ao egresso dos cursos de Direito, pois tem em seu núcleo, proposta de inovação pela modificação de posturas, que faz brotar uma nova forma de compreender o ensino jurídico, que passa de passivo para ativo, de estático para dinâmico, de simples para complexo, de ineficiente ou insuficiente para aquele que permite a construção do conhecimento.

Para tanto é preciso empreender esforços a um trabalho que exige desempenho coletivo, que nasce dos desejos de mudança e passa a ser parte de um novo cenário. Em nenhum momento pode-se considerá-la tarefa fácil mas, sim, possível. Depende de quem? De alunos, professores, da universidade, enfim, de que a proposta seja abraçada conjuntamente, por todos os atores do processo educacional.

Resta evidente que as práticas tradicionais, base da educação de muitos pais e professores, difundida há anos, tende a relutar na mente daqueles que nunca vivenciaram uma nova experiência. O novo pode parecer equivocado e o incerto, de difícil adaptação.

aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. [*] (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse contexto, valem como exemplos as experiências vivenciadas no curso de Medicina da Universidade de Santa Cruz, Rio Grande do Sul, em que não são poucos os questionamentos quanto à efetividade da *Problem Based Learning*, adotado como base do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (SEBASTIANY, 2016) e, ainda, alguns percalços ocorridos na Universidade Londrina (UEL), no ano de 2009, em que o método foi questionado por alunos, descontentes com a ausência dos professores (GARCIA, 2009, p. 1). Além disso, mesmo o modelo PBL aplicado na Universidade de Mc Master, pioneira na metodologia, foi duramente criticado por Colliver⁵³ (2000), que questionou a PBL e os resultados positivos que são atribuídos a ela.

No caso da UNISC, segundo a professora Giana Diesel Sebastiany⁵⁴, semestralmente, eles precisam efetivar conversas com pais – muitos médicos formados pela metodologia tradicional – que encontram dificuldades em compreender por que os filhos ainda não decoraram alguns conceitos que, em seus tempos universitários, eram pauta já no primeiro semestre, bem como, por que a metodologia de ensino adotada se distancia dos antigos padrões pedagógicos. (SEBASTIANY, 2016).

Ainda, muitos pais e professores questionam a autonomia discente, sob o argumento de que as mensalidades são pagas para que os professores repassem o conhecimento que possuem aos alunos. Trata-se de uma realidade vivenciada na área médica, mas é preciso perceber que a pedagogia da transmissão, que perpassou e ainda predomina na maioria dos cursos jurídicos no Brasil, está presente também na mente de egressos, assim como dos graduandos, eis que, envoltos intimamente desde os primeiros passos escolares, em uma educação bancária⁵⁵, de

⁵³ O professor Colliver (2000, p. 5) publicou o resultado de sua pesquisa sobre PBL, no qual afirma que “a revisão da literatura não revelou nenhuma evidência convincente de que PBL melhora a base de conhecimento e desempenho clínico, pelo menos não da magnitude que seria de esperar tendo em conta os recursos necessários para um currículo PBL. Os resultados foram considerados à luz da teoria educacional que subjaz PBL e sua pesquisa básica. O autor concluiu que os laços entre a teoria educacional e de pesquisa (básica e aplicada) estão soltos na melhor das hipóteses”.

⁵⁴ Informações obtidas mediante conversa com a professora Giana, coordenadora pedagógica do curso de Medicina da UNISC, em visita realizada na Instituição, em busca de informações sobre a PBL, em março de 2016.

⁵⁵ Segundo Freire (1987, p. 37) “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de

mera transmissão/recepção de saberes (SEBASTIANY, 2016).

De todo modo, mesmo diante de algumas dificuldades, há que pensar o ensino do Direito em uma outra ótica. São tempos em que, o conhecimento acrítico, desprovido de sentido, não encontra mais espaço, diante de tantas inovações e das necessidades de uma sociedade globalizada, em constante transição. São novos saberes, novos momentos, novas necessidades, que clamam por construções teórico-práticas que ultrapassem a reprodução.

Isto posto, efetiva-se uma análise dos limites e possibilidades de implementação da *Problem Based Learning* à Educação Jurídica, propondo, por fim, um modelo pedagógico para tanto. Com a humildade acadêmica que o assunto requer e não existindo a pretensão de resolver de imediato, e em absoluto, questões que necessitam de respostas, ainda não vislumbradas, apresenta-se uma opção pedagógica diferenciada ao ensino do Direito.

depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de ‘experiência narrada ou transmitida’.

4.1 *PROBLEM BASED LEARNING*: SUPERANDO AS CEGUEIRAS DO SABER FRAGMENTADO

“É preciso recompor o todo para compreender as partes” (MORIN, 2006, p. 36-37).

A modernidade trouxe consigo a necessidade de enxergar o mundo de modo mais abrangente. Além de vê-lo, precisa-se também conhecê-lo, enquanto contexto em que estão inseridas as bases de todo conhecimento (MORIN, 2006, p. 35).

Hodiernamente, vivenciam-se momentos de fragilidade, uma vez que as mudanças ocorrem com tamanha rapidez que desencadeiam uma sensação de instabilidade quanto aos saberes adquiridos, pois a passagem do que se considera novo para o desatualizado perpassa por períodos curtos, que muitas vezes nos impedem até mesmo, da mera assimilação.

No campo do Direito, a legislação tem sido criada ou alterada com tamanha frequência que não há muitas vezes tempo de sequer aplicá-la, sendo modificada, antes mesmo de entrar em vigência.⁵⁶

De outro norte, o conhecimento pertinente promove o enfrentamento das singularidades, demonstrando que “existe complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, 2006, p. 38). Nesse sentido, cria-se uma referência para o conhecimento contextual, favorecendo a aptidão natural para “resolver problemas e de forma correlata, estimular o uso da inteligência total” (MORIN, 2006, p. 39).

Muitos saberes fragmentados fazem com que o conhecimento seja reduzido a memorizações de conceitos técnicos, artigos de lei, em um saber metalinguístico que valoriza a pedagogia da transmissão, em que o aluno reproduz aquilo que o professor explica. De acordo com Chalita (2005, p. 229-245):

O século XXI apresenta uma enorme gama de desafios para o estudioso e o cientista do Direito. A sociedade em transformação exige uma resposta constante na solução de seus conflitos. A pessoa

⁵⁶ Caso exemplificativo é o da **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**, que foi alterada mesmo antes de entrar em vigor, pela Lei nº 13.256, de 4 de fevereiro de 2016.

humana não é estática, não se satisfaz, e isso gera um conflito continuado de expectativas individuais e coletivas. Novas tecnologias, novas fontes de informação, novos domínios da ciência, e o Direito não pode ficar à margem pois que trata do mister de fazer justiça, de restabelecer o sentido e a opção de vida em grupo que gerou a própria sociedade. Evidentemente, a sociedade contemporânea não tem um sentido de opção, o Estado se configura uma necessidade. Não há alternativa de se fazer parte ou não do Estado, a questão é de solução dos conflitos que se repetem e dos novos desafios gerados por novas posturas da sociedade.

Importa mencionar que um ensino reducionista, com base em especialidades, promove a perda da responsabilidade em relação ao todo e a falta de solidariedade para com as necessidades para além das individuais, sendo que “as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que integrá-los a seus conjuntos naturais” (MORIN, 2006, p. 40).

Nesse vértice, compreende-se que as metodologias ao ensino do Direito devem proporcionar condições para que o saber não seja compreendido como algo que se aprende apenas em salas de aulas, por meio de disciplinas isoladas, especificações conceituais que muitas vezes são fáceis de memorizar, mas difíceis de atribuir-lhes sentido. À inserção da PBL nos cursos de Direito existe a necessidade de rompimento com perspectivas de formação alheia à realidade, com pouca ou nenhuma relevância para os alunos.

Isso também se refere à necessidade de compreender o estudante individualmente, valorizando-o em suas singularidades, as potencialidades, porém, compreendendo também a existência de limitações ou de limitadores, quer sejam eles decorrentes das condições sociais culturais, econômicas ou outras, que o tornem sujeito ímpar.

A PBL essencialmente propõe a valorização da “bagagem cultural” dos estudantes, com base nos problemas relacionados aos contextos, pautando-se na formação acadêmica para atuação no meio em que ele está inserido.

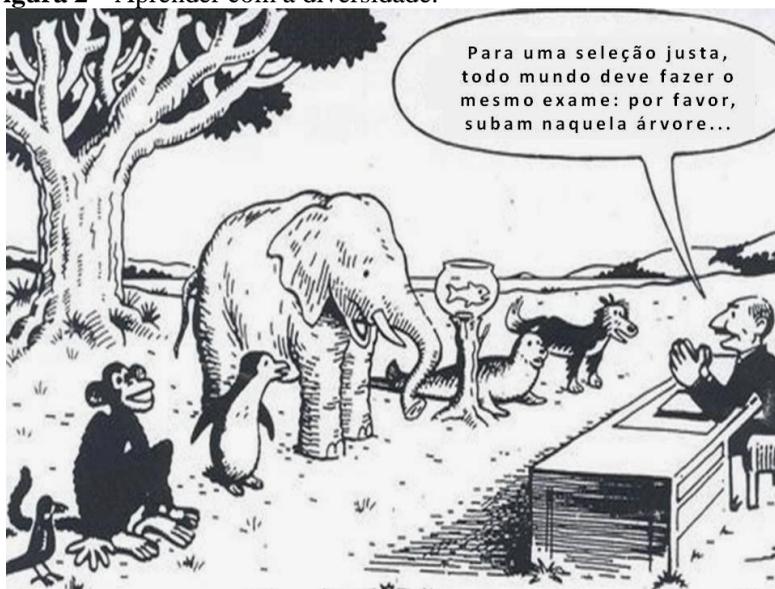
Hargreaves (2004, p. 45) comenta:

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem

cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo, desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

A figura 2, embora envolvida em sarcasmo, humor crítico, retrata situação que em muito se assemelha ao sistema educacional atual, haja vista a disparidade entre a educação que se pretende e o processo em que o discente desde logo é inserido. Retrata, por exemplo, os processos de seleção para ingresso nas Instituições de ensino, nos quais, na maioria das vezes se desconsideram as potencialidades individuais, priorizando provas unificadas, pautadas na memorização. Embora a isonomia deva prevalecer, o que se pretende apontar é o descompasso que se estabelece quando os objetivos fixados são os mesmos para todos, do mesmo modo que as estratégias tendem a ser uníssonas, pelo que, muitas vezes, sem sentido ao estudante.

Figura 2 – Aprender com a diversidade.



Fonte: Comitê Rafaela Segundo (2014).

Em tal contexto priorizam-se metodologias em que o docente se apresenta como detentor exclusivo de saberes, centro das atenções, não se exigindo reflexões sobre os conteúdos abordados e os sujeitos a quem eles serão dirigidos. Na PBL, por sua vez, o estudante faz parte de todo processo de construção do conhecimento, visto que será convidado a refletir sobre sua maneira de adquirir saberes, considerando sua trajetória, seus interesses, ou seja, deverá aprender a aprender.

Na PBL o estudante aprende a determinar o que ele precisa saber, passando proporcionalmente, a ser responsável pela aprendizagem. Identificando suas necessidades, o aluno passa a compreender seu ritmo, a promover escolhas, reconhecer a sua melhor maneira de construir respostas. Na aprendizagem centrada no professor sabe-se exatamente o que se precisa aprender, ou seja, limita-se o conhecimento, especificando-o, fragmentando-o, enquanto que no aprendizado centrado no estudante, o problema e os objetivos iniciais servem apenas como guias, como pauta à reflexão e ao reconhecimento dos melhores recursos a serem usados ou adaptados na resolução dos problemas (BARROWS; TAMBLYN, 1980, p. 11).

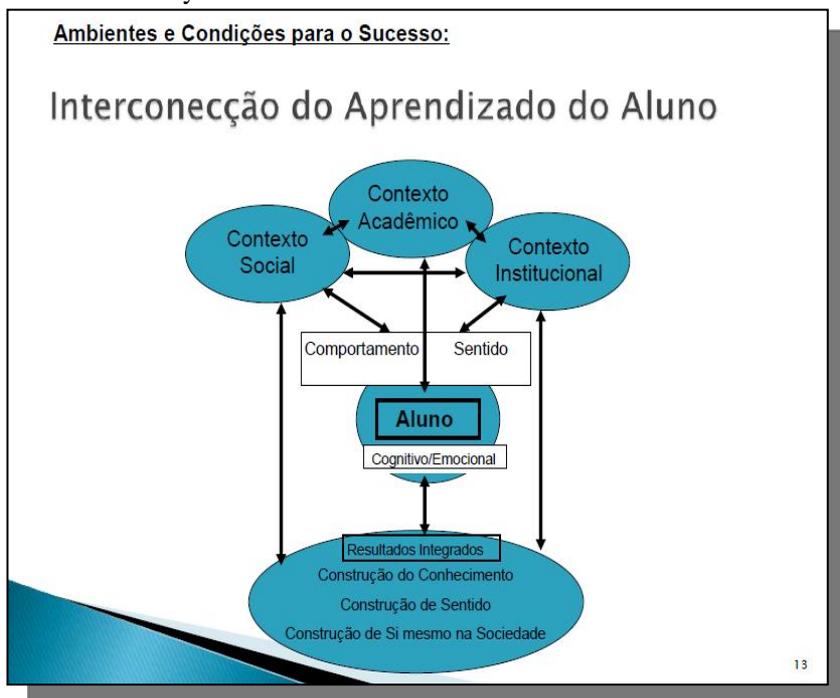
Os estudantes, por meio dos debates estabelecidos no grupo, poderão apresentar os enfoques do problema que mais lhe interessarem, desafiem, destoando da tradicional cultura do certo e errado, uma vez que, na PBL não há pontos que não possam ser revistos, questionados, instigando-se a descoberta de novas teorias, possibilidades. Fixam-se as hipóteses e abre-se espaço para a busca de respostas, de argumentos, em grupo e individualmente, sem especificações que fragmentem o tema, sendo feitos apenas direcionamentos para que os estudantes não fujam dos objetivos fixados de acordo com o problema inicial.

A inteligência não deve ser compartimentada, eis que a indevida fragmentação do mundo complexo poderá acarretar respostas simplificadas e, muitas vezes, inconsistentes. Essa inteligência torna-se tão “míope que acaba por ser normalmente cega” (MORIN, 2006, p. 43).

Nesse trilhar, entende-se que o saber contextualizado dependerá de uma visão ampliada de educação, na qual seja considerada a necessária análise crítica dos problemas do mundo, permitindo adotar as incertezas e a complexidade planetária como ponto de partida para a aquisição do conhecimento. Não é preciso abandonar o conhecimento das partes, basta sobrepor a ele o conhecimento “daquilo que é tecido junto” (MORIN, 2006, p. 46).

A figura 3 demonstra os meios como a Universidade de Toronto compreende a conexão necessária entre todos os envolvidos na implementação de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem⁵⁷. Demonstra a necessidade de integração entre o contexto social, econômico, institucional, com o aluno e os resultados pretendidos.

Figura 3 – Imagem exemplificativa de integração proposta pela OISE/University of Toronto.



Fonte: Chambers (2014, p. 8).⁵⁸

A *Problem Based Learning*, como exposto, possui características que vem ao encontro da educação pertinente. Tal metodologia permite que os estudantes analisem os problemas coletivamente, considerando,

⁵⁷ Imagem não alterada, razão pela qual se mantém a grafia de “interconecção”.

⁵⁸ A Universidade de Toronto utiliza-se de metodologias ativas, sendo Tony Chambers professor nesta Universidade. Ele expôs em seminário, realizado na Bahia, como eles pensam a integração necessária à implementação desta no ensino superior.

todavia, pressupostos individuais de investigação, eis que as respostas pretendidas não são estanques, não há conhecimento absoluto, tampouco não deve preponderar o egoísmo científico que muitas vezes reduz os saberes àquilo que se apresenta como verdades indiscutíveis.

Na PBL os estudantes, em grupo ou individualmente, debatem os problemas e buscam estratégias que podem variar consideravelmente, diante do incentivo criativo que é despertado nos primeiros encontros, uma vez que os discentes são instigados a buscar não só respostas já existentes, mas criar, inovar, desconstruir, reformular, criticar, quanto for possível, dando significado ao objeto de estudo.

Entretanto, o sucesso dessa perspectiva de ensino-aprendizagem, centrada nos estudantes, dependerá da dedicação desses em trabalhar com os problemas que lhes forem apresentados, a fim de que desenvolvam suas habilidades de resolução de problemas (BARROWS; TAMBLYN, 1980, p. 14).

A Aprendizagem Baseada em Problemas não é a solução de todos os problemas metodológicos no ensino do Direito, mas tende a contribuir para que ocorram mudanças significativas nas práticas docentes, nas condutas discentes, incidindo, posteriormente, na atuação profissional mais efetiva em sociedade.

4.2 *PROBLEM BASED LEARNING* E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO

Diante de uma nova realidade, pautada em grandes e complexos problemas sociais, muitas vezes desconhecidos e prementes por novos amparos legais, surge a necessidade de uma visão holística do Direito, a qual permita uma formação mais ampliada, com enfoque crítico-reflexivo.

O ensino fragmentado deve ser substituído por um “um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2006, p. 14).

Isso pressupõe a necessidade de se revisar o atual padrão de ensino no Direito, “[...] a partir de propostas pedagógicas que propiciem a formação pluridimensional do jurista” (MACHADO, 2009, p. 237).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade advém da integração realizada entre as diversas disciplinas, compreendendo que, dissociar saberes tornou-se ineficaz ao ensino-aprendizagem para um mundo complexo, com inúmeros fenômenos isolados (ALVES, 2005, p. 21).

A interdisciplinaridade no ensino jurídico apresenta-se como

elemento fundamental. De todo modo, para além do cumprimento da Resolução CES/CNE nº 9/2004, que de modo algum pode ser desconsiderada, surge a necessidade de que ela seja compreendida e aplicada de uma maneira efetiva⁵⁹.

Não basta incluí-la no Programa de Aprendizagem/Plano de ensino, tampouco dividir créditos disciplinares entre dois professores. Também, não é suficiente formular trabalhos ou avaliações em que todas as disciplinas sejam contempladas, sem a devida reflexão. Compreende-se que essas ideias de interdisciplinaridade, muitas vezes utilizadas para ludibriar a própria consciência docente, tornam obsoletas práticas tradicionais, mas não podem se sobrepor ao verdadeiro intento: a busca pela não fragmentação do conhecimento.

Convém esclarecer que a perspectiva de integração, de junção, que se contrapõe ao ensino fragmentado, pode ser caracterizado da seguinte maneira: a) Interdisciplinaridade: disciplinas relacionadas entre si, buscando compartilhar saberes. b) Pluridisciplinaridade: as disciplinas se complementam, estabelecendo objetivos pedagógicos comuns. c) Multidisciplinaridade: conteúdos interligados para um mesmo objetivo, sem que as disciplinas conversem entre si. d) Transdisciplinaridade: construção de um sistema maior, comum, mas sem limites à comunicação de conteúdos ou à fragmentação, transcendem ao conceito de disciplinas (ALVES, 2005, p. 22).

Uma perspectiva atual sobre educação jurídica, advinda de um universo em constantes modificações, em que a formação generalista prepondera às especialidades, diante das exigências de um universo complexo, impõe a formação de um egresso preparado para atuar em situações, casos, ações, que necessitam de conhecimentos diversos, ultrapassando os limites interdisciplinares, atingindo áreas distintas do conhecimento.

Isso ocorre, com frequência, apenas à guisa de exemplo, em ações relacionadas à família, onde a atuação conjunta entre o serviço social, psicologia e direito tendem a demonstrar melhores resultados, bem como, em ações de direito tributário, previdenciário, empresarial, trabalhista, criminal, dentre outros, em que o conhecimento matemático torna-se fundamental à realização de cálculos, os quais muitas vezes são

⁵⁹ Resolução CES/CNE 9/2004 Art. 2º [...] “§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais [...] IV - formas de realização da interdisciplinaridade; [...]” (BRASIL, 2004, p. 2).

o próprio objeto a ser discutido na lide.

Desse modo, é preciso compreender que a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares pressupõem não só a integração entre as disciplinas, mas também entre os conteúdos, entre diversas ciências, pautando-se na ideia de uma educação contínua e não finda em si mesma (GADOTTI, 2000, p. 222).

Martins (2005, p. 5) enfatiza os entraves à interdisciplinaridade, os quais propagam o conservadorismo de uma metodologia tradicional, reducionista, ineficaz aos tempos hodiernos. Trata-se de uma postura rígida, conservadora, que não permite alterações no paradigma tradicional, defendido por muitos alunos e professores, em que o estudo resta atrelado basicamente a leis e doutrinas sem relações com a realidade.

A interdisciplinaridade não busca a exclusão de disciplinas, mas que professores e alunos transponham a perspectiva do saber pronto, finito em si mesmo, compreendendo que as respostas para as mais diversas questões podem estar no Direito, mas também além dele, numa completude que qualifica, pois amplia o olhar, as ações, dando maior solidez às respostas.

Nesse contexto, a *Problem Based Learning* tende a contribuir imensamente. Os problemas apresentados incentivam à busca por soluções, não necessariamente encontradas na área jurídica. Os acadêmicos são instigados a procurar respostas a situações complexas por meio da fixação de hipóteses e da consideração de seus conhecimentos prévios, do meio em que vivem, o que permite ao estudante compreender suas limitações ou mesmo as limitações encontradas na legislação em vigor, nas doutrinas, na jurisprudência, onde comumente transitam os estudantes de direito à busca de respostas.⁶⁰ Há maior comodidade em partir-se daquilo que melhor se conhece. Essa abertura para as experiências muitas vezes não é feita no Direito.

De todo modo, para que isso ocorra, de fato, há que se trabalhar com a humildade acadêmica, muitas vezes inexistente nos meios jurídicos, posto que é preciso ter consciência de que, muitas vezes, o Direito não terá a solução, encontrada na Economia, na Psicologia, na

⁶⁰ No Direito é muito comum alunos que estão cursando uma segunda graduação e tendem a olhar para o Direito a partir de suas formações. Contadores com olhares para os aspectos financeiros, economistas, para o lado econômico, etc. Além disso, o meio em que vivem ou atuam profissionalmente tendem a ser fatores importantes nas suas escolhas.

Engenharia, enfim, em saberes diferentes.

Trabalhar com a interdisciplinaridade permite que os estudantes estejam cada vez mais preparados não só para atuações coletivas, mas também para que, diante da necessidade, compreendem suas limitações e, diante disso, busquem um saber cada vez mais efetivo. Não raros casos de advogados que, atuantes na área empresarial, também buscam graduação em Ciências Contábeis, bem como advogados criminais que se especializam em medicina legal, adentrando em campos de saberes diferentes, mas que são complementares ou, ainda, sobressaem-se quanto ao fundamento jurídico.

A *Problem Based Learning* permite essa aproximação entre as diferentes áreas de conhecimento, proporciona o rompimento de barreiras limitadoras ao conhecimento, amplia o olhar aberto, crítico, a fim de que se alcance o resultado pretendido da maneira mais efetiva possível, modificando conceitos, inovando, desconstruindo padrões, se necessário. Isso se deve porque na PBL o conhecimento será construído pelo aluno e, metaforicamente, caberá a ele a escolha do melhor material “a edificar sua casa”.

De fato, à implementação da interdisciplinaridade nos cursos de Direito, a organização curricular pode ser apontada como entrave⁶¹, porém, compreende-se que mesmo em um currículo tradicional possa ser possível a organização interdisciplinar, pautando-se nos objetivos comuns dos docentes de que a interdisciplinaridade ocorra.⁶²

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver aptidão para a organização do conhecimento, encontrando métodos de acessá-lo, articulá-lo e organizá-lo. Isso se refere à compreensão de um ensino com enfoque interdisciplinar, bem como de que o conhecimento precisa de situações imbuídas em um contexto, as quais remetam à condição de um saber significativo⁶³ ao discente, o chamado conhecimento pertinente.

⁶¹ Sebastiany e Bastos (2010, p. 12) indicam como meio de superar os obstáculos para implementação da interdisciplinaridade, a proposição de módulos temáticos interdisciplinares, “organizados a partir de uma estruturação curricular semestral, de forma a atender os objetivos do curso”.

⁶² Vide explanação próximo capítulo.

⁶³ Para Ausubel (2001, p. 6) “A aprendizagem por recepção significativa é, por inerência, um processo ativo, pois exige, no mínimo: (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições

A PBL surge como uma possibilidade metodológica que pode promover avanços significativos quanto à interdisciplinaridade.

4.3 *PROBLEM BASED LEARNING* E A ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Não há inovação quando se expressa que o ensino do Direito não deve ser apenas teórico, mas deverá aliar-se às práticas, essas indispensáveis a uma educação qualitativa.

De todo modo, insta mencionar que abordagens teóricas não só são priorizadas, como tendem a excluir, equivocadamente, a possibilidade de aplicação prática dos saberes adquiridos. Não bastasse isso, a ideia de que a aplicação prática do direito se resume a estágios, também compromete a criatividade que pode ser empreendida nas atividades, as quais, aliando teoria e prática, poderiam ser mais efetivas na formação dos estudantes, para a atuação nas mais diversas profissões jurídicas.⁶⁴

novos e já enraizados; e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular. A natureza e as condições da aprendizagem por recepção significativa ativa também exigem um tipo de ensino expositivo que reconheça os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora nos materiais de instrução e que também caracterize a aprendizagem, a retenção e a organização do conteúdo das matérias na estrutura cognitiva do aprendiz”.

⁶⁴ Algumas Universidades, como a “FGV DIREITO SP, implementam atividades práticas para além de estágios, tais como as que constam no site do curso, elencadas abaixo de modo exemplificativo: * “Alunos da FGV DIREITO SP debatem privatização com representantes do presídio de Ribeirão das Neves. * Clínica de Direito Público dos Negócios da DIREITO SP participa de consulta pública sobre o Plano Geral de Outorgas de concessões de aeroportos regionais DIREITO SP chega à fase final do Willem C. Vis *International Commercial Arbitration Moot*, em Viena * Alunos da DIREITO SP trabalham com as mulheres da APAF formas consensuais de solução de conflitos. * Equipe da DIREITO SP vence rodada regional da *Elsa Moot Court Competition* WTO Law * Calouros da DIREITO SP visitam Tribunal de Justiça em São Paulo * Escritórios participam de Feira de Estágios * DIREITO SP promove 7ª edição da Feira de Estágios * DIREITO SP premia alunos por desempenhos em competições internacionais * Clínicas da DIREITO SP recebem análises de especialistas DIREITO SP participa de debate sobre Plano de Bairro Bela Vista 2020 * Alunos da Clínica de Direito Penal Econômico apresentam primeira versão do Guia de Prevenção à Lavagem de Dinheiro a profissionais do Coaf e IBGM” (FGV, 2016).

A prática no ensino do Direito ultrapassa os limites da implementação dos cartórios jurídicos simulados, escritórios jurídicos modelo, práticas simuladas efetivadas nas universidades. Esta relação está diretamente interligada com a necessidade de não dissociar teoria e prática, como se fossem contraditórias entre si (TAGLIVIANI, 2013, p. 194).

Para Ghirardi (2012, p. 47), convém compreender que a problemática envolvendo teoria e prática está basicamente delineada na maneira como o estudante articula esses termos. Sendo geral o entendimento de que o direito se aprende na prática, espera-se que esta proporcione condições de que o estudante possa “oferecer uma reflexão consistente sobre os problemas jurídicos” (GHIRARDI, 2012, p. 47). A própria questão metodológica deve ser objeto de reflexões, tendo em vista que o principal interessado é o discente e este precisa compreender os rumos de sua formação, tornando-se responsável por ela e não apenas coadjuvante neste processo.

Nesse sentido, Arruda Junior (1996, p. 63) assevera que “entre a teoria e a prática dos operadores do direito não há, como possa parecer um abismo intransponível, como se houvesse teorias imunes às práticas e vice-versa”. Indispensável se faz, nesse norte, compreender que teoria e prática se completam, complementam-se, posto que a soluções de situações concretas, há que se buscar fundamentos teóricos, bem como a teoria teria pouco sentido, sem que a ela fosse dada uma finalidade, uma pertinência.

Segundo Tagliviani (2003, p. 185), a *Problem Based Learning* permite que o aprendizado ocorra concretamente, partindo da investigação da realidade, advindo dela aperfeiçoamentos teóricos e até mesmo, sua evolução. Rodrigues (2007, p. 185), enfatiza que:

O estágio supervisionado também se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões, mas é necessariamente realizado em ambiente real e de forma supervisionada; ou seja, é inerente à natureza do estágio supervisionado que ele seja uma atividade prática, mas necessariamente desenvolvido em ambiente real e acompanhado de supervisão, pedagógica e profissional. No exemplo dado anteriormente, apenas a atividade dos NPJ pode ser considerada como atividade de

estágio; o laboratório não passa de aula prática, e em nenhuma hipótese pode ser considerado estágio. Nesse sentido, é o estágio uma espécie do gênero atividade prática, e não seu equivalente.

Metodologias centradas no estudante, nesse trilhar, tal como a *Problem Based Learning*, desenvolvem um feixe de habilidades e por decorrente, muitas competências, haja vista que impulsionam o estudante a desafiar-se, a superar limites, a desenvolver desde a habilidade de trabalho em grupo quanto de solução de problemas individualmente.

A capacidade de pensar, desenvolvida por meio da busca por respostas consistentes, incute no aluno a sensação de que, mesmo os problemas de origem mais remota, desconhecidos, podem ser desbravados, eis que, diante do inesperado, tendem a não se sentir despreparados, mas que já foram sujeitos às incertezas, adotando métodos próprios para sanar suas dúvidas, alcançar seus objetivos. Isso decorre da autonomia na construção do saber, um dos pontos centrais da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Denota-se que a Resolução CES/CNE nº 9/2004 estipulou em seu artigo 5º, III, um eixo específico de formação prática. De todo modo, importante verificar que essa separação em eixos diferentes pode induzir a percepção de que as atividades práticas não são parte dos eixos anteriores, mas sim um eixo a parte. Ao menos, essa interpretação tem sido feita por grande parte das Instituições de ensino, nas quais a prática se resume em estágios, e esses, por sua vez, são expressões da formação centrada no exercício da advocacia.

A prática diversificada deixa evidente os problemas com escritórios modelos universitários que não incluem em suas práticas a elaboração de sentenças, de denúncias ou outras que não perpassam pela rotina advocatícia, deixando evidente a falha na formação prática para as demais profissões. Lopes (2006, p. 47) expõe que:

[...] o direito se aprende como uma linguagem, se consideramos que usamos o direito para fazer algo, do mesmo modo que quem usa a língua, o faz para comunicar-se. Se começarmos por aí, veremos que aprender direito, tal como aprender

uma língua, tem um propósito prático.⁶⁵

Outro fator que se apresenta à discussão, é o fato de que muitas Instituições estão sendo influenciadas a adotarem posturas pedagógicas voltadas a resultados. Os resultados, entretanto, permeiam a busca pelo maior índice de aprovação nos exames da OAB, maior conceito na prova do ENADE, maior aprovação em concursos e outros, que, como se passa a discorrer, tendem a representar muito pouco daquilo que se propõe à educação jurídica.

No campo das ideias, muitas Instituições são consideradas “ruins”, meramente por seus alunos não alcançarem alto índice de aprovação na OAB. De todo modo, diante do caráter técnico da avaliação promovida, não resta difícil perceber que, um aluno formado com base em um ensino reflexivo, humanista, que não priorize a memorização, pode ter dificuldades na resolução da prova, ao menos a primeira fase.

Compreende-se que, ante a tantas possibilidades de escolhas profissionais advindas da formação como Bacharel em Direito, limitar-se à preparação para o exame da OAB ou para concursos, é reduzir as possibilidades de realização de um ensino crítico, reflexivo e qualitativo. Outrossim, não preparar para as provas, nos moldes ainda exigidos, é sujeitar-se à inclusão no rol das Instituições não recomendadas⁶⁶. Assim, a formação plural, voltada para a amplitude de habilidades e competências, é um grande desafio advindo com o século XXI.

De todo modo, convém mencionar que não é mais possível continuar-se com discursos de fim, mas não alterar os meios, ou seja, se de fato o que se busca é um egresso com perfil crítico, reflexivo, há que modificar os indicadores de qualidade para os cursos de Direito no Brasil. É notório que um bacharel em Direito aprovado na OAB, não necessariamente está apto a atuar profissionalmente. O exposto, que mais parece um descompasso, resta evidenciado em casos como o da

⁶⁵ Tradução livre: “[...] el derecho se aprende como un lenguaje si consideramos que usamos el derecho para hacer algo, del mismo modo que quien usa la lengua, la usa para comunicarse. Si comenzamos por allí, veremos que aprender derecho, como aprender una lengua, tiene un propósito práctico. Aprendemos derecho para resolver cuestiones, cuestiones jurídicas, y no por *divertissement*. Aprendemos una lengua para pronunciar discursos”.

⁶⁶ Nesse caso, refere-se ao Selo da OAB, recebido por Instituições que apresentam altos índices de aprovação na OAB e no ENADE, sendo que, em 2016, 139 Instituições receberam o selo. No Brasil, existem, atualmente, 1.266 cursos de Direito registrados no MEC, tendo sido avaliados, desses, 1.071.

estudante Taís Guimarães⁶⁷, que, no ano de 2014, estando na segunda fase do curso de Graduação em Direito, em Porto Velho, Rondônia, aos 18 anos, foi aprovada na segunda fase do exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Esta situação ocasionou muitos questionamentos sobre a credibilidade da prova da OAB, considerada, nesse caso, como ineficiente ao auferir qualidade dos egressos à vida profissional, ante ao fator de sorte e memorização que o exame deixou transparecer, ao aprovar uma iniciante na graduação, que sequer havia cursado a maioria das disciplinas exigidas na prova.

Atuações antagônicas, em que se prega o moderno e se atua no tradicional, não podem continuar sendo regra na maioria dos cursos de Direito. Essa figura do professor que forma, mas na verdade deforma, deve ser demonstrada como a face daquele que ensina, mas que na verdade engana, sob a luz da autoridade que lhe foi dada pela palavra docência. Esses professores, tendem a tratar seus alunos como meros seguidores, caracterizando-os como seres sem luz⁶⁸ e não como seres a serem nutridos pelo conhecimento.

Do mesmo modo, caracterizam-se como grandes profissionais, donos de melhores argumentos, aulas decoradas, saberes prontos em que, a única tarefa é evitar questionamentos que lhe retirem da zona de conforto. Freire (1996, p. 11) apresenta exemplos da ação em uma pedagogia crítica, em que se busca o desenvolvimento de habilidades.

⁶⁷ Reportagens diversas foram feitas sobre o caso, que repercutiu nacionalmente. A reportagem tida como base foi a realizada pelo site G1, possível de ser encontrado no site do G1, da Rede Globo, endereço completo nas referências.

⁶⁸ Luckesi (2004, p. 6) explica o significado da palavra aluno, tida por muitos como sem luz, mas que na verdade, etimologicamente tem outro significado e conclama: “[...] vamos substituir o nome ‘aluno’ por estudante ou educando. O termo aluno, segundo os filólogos, vem do verbo alere, do latim, que significa alimentar; porém, existe uma forma de leitura desse termo mais popular e semântica do que filológica que diz que ‘aluno’ significa ‘aquele que não tem luz’ e que teria sua origem também no latim, da seguinte forma: prefixo ‘a’ (=negação) e ‘lummen’ (=luz). Gosto dessa segunda versão, certamente, não correta do ponto de vista filológico, mas verdadeira do ponto de vista da prática cotidiana de ensinar”.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

Assim como cozinhar, a prática no ensino do Direito deve ter objetivos claros, os quais, poderão ser desenvolvidos por meio da *Problem Based Learning*. Esta metodologia poderá ampliar as possibilidades de atuação, haja vista que um de seus fundamentos é ensinar o aluno a aprender a aprender, possibilitando melhor inserção e permanência no mercado de trabalho, cada vez mais complexo e permeado de adversidades. Na PBL os papéis vão se invertendo ao longo das atividades e os alunos têm a oportunidade de coordenar, e, assim, desenvolver habilidades de liderança; secretariar, e assim habilitar-se na comunicação escrita e no poder de síntese; e, ainda, simplesmente atuar no grupo como membro, aprendendo a trabalhar em equipe.

Por meio da resolução de problemas, o aluno escolhe seu próprio método de ensino aprendizagem, aquele que reconhece como mais efetivo e o qual poderá ser utilizado nas mais diversas situações de sua vida. A criação da autonomia do estudante é, por sua vez, um processo, partindo de posturas, de procedimentos estabelecidos na PBL, que ensejam o desempenho de um feixe de habilidades e, decorrente disso, de competências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Flagg (2002, p. 138) assevera que por meio da PBL o estudante

torna-se responsável por identificar os objetivos pessoais e profissionais, as áreas de atuação, suas prioridades, empreendendo empenho nos aspectos do problema escolhido que mais atendam a esses objetivos. Isso o tornará mais preparado para sua vida futura e, por decorrente, poderá desenvolver habilidades e competências que lhe permitam melhor atuação.

Na PBL o aluno é levado, por exemplo, a falar com eloquência. Em diversos momentos ele precisará expressar-se e, ante isso, perceberá que deverá estar habilitado para falar com entonação, timbre adequado, postura, correção linguística. Muitas habilidades e competências serão de desenvolvimento pessoal, outras profissionais, cabendo ao aluno a escolha e ao articulador, guiá-lo, sem interferir, aos recursos necessários.

Exemplo: Objetivo: Compreender os fundamentos do Tribunal do Júri – possibilidade de o articulador contemplar nas primeiras fases da PBL (1 a 5), a simulação de um júri, para o qual o problema será preparado a fim de que isso seja possível. Nesse caso, PBL e outra metodologia ativa, simulação, seriam utilizadas.

Como exposto, a PBL permite a inserção de outras metodologias consideradas ativas, tais como a Simulação, o *Role Play*⁶⁹, dentre outras, as quais, durante a PBL ou complementando-a, podem alcançar valiosas possibilidades de inserção no mundo jurídico. Nesse caso, o articulador pedagógico poderá planejar o desenvolvimento da PBL, inserindo outras metodologias, com finalidades específicas, como poderia ser a questão da comunicação. É situação possível e pode se apresentar como necessária a utilização da aula expositiva dialogada e/ou do *BrainStorm* para esclarecer termos difíceis e necessários encontrados no problema, ou seja, na primeira fase da PBL.

Nesse pensamento, conhecer outros métodos participativos de ensino, tende a ser fator muito importante.⁷⁰

Na PBL teoria e prática tendem a ocorrer sem que se precise separá-las (agora é a teoria, depois teremos a prática), pois elas se integram em ações conjuntas.

Pensar a associação entre teoria e prática não é propor o fim dos estágios, dos núcleos de prática jurídica. Ao contrário, é acrescer conceitos do aprender fazendo, em específico, durante o desenvolvimento da PBL.

⁶⁹ A metodologia está descrita no segundo capítulo.

⁷⁰ Sugere-se à leitura de Ghirardi (2009).

4.4 ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: SALA DE AULA INVERTIDA⁷¹ À IMPLEMENTAÇÃO DA *PROBLEM BASED LEARNING*

A inversão da sala de aula, denominada em inglês como *Flipped Classroom*, deve ser compreendida, nesta pesquisa, como mudança de espaços de ensino-aprendizagem, embasados na necessidade de alteração do modelo pedagógico tradicional, centrado no professor, para o modelo centrado no estudante.

São tempos em que é muito difícil para os professores conseguirem a atenção dos estudantes em sala de aula, sendo que os docentes disputam ferrenhamente a atenção dos estudantes com os meios eletrônicos de comunicação, tais como *facebook*, *whatsapp*, *instagran*, dentre outros.⁷²

O fato de esse debate permanecer periférico – sobretudo em boa parte da academia – sugere que a obrigatoriedade da presença física de professores e alunos na Universidade é ainda percebida como um *fato*, não uma escolha. A longevidade dessa crença é testemunho, por sua vez, de um longo e complexo sistema de legitimação do saber e de suas instituições que, gestado na modernidade, informa ainda nosso imaginário social e molda nossa forma de pensar a educação, desde o Infantil até a Universidade (GHIRARDI, 2015, p. 24).

Compreender que a sala de aula não mais expressa limites físicos ou geográficos ao aprendizado é fundamental, pois a busca por respostas tem ambiente ampliado, eis que a tecnologia, no século XXI, aproxima pessoas, espaços, territórios, culturas, rompendo barreiras até então existentes.

Segundo Ghirardi (2015, p. 33) “esse movimento duplo de *conceituação-individualização* e de *hierarquização em sistema* em diferentes áreas da ciência moderna” advém na mesma lógica em que é dividida a tabela periódica, a classificação dos seres vivos e, no ensino

⁷¹ *Flipped Classroom* é termo que tem sido usado como sala invertida em casos de domínio do ensino-aprendizagem à distância.

⁷² Sobre o tema, recomenda-se a leitura da obra “ainda precisamos de sala de aula” de José Garcez Ghirardi (2015), referenciada ao final.

jurídico, por exemplo, a divisão em disciplinas, nas doutrinas, a divisão em tópicos sequenciais multiplamente estruturados e por fim, a divisão das salas de aula.

Importante explicar que a inversão da sala de aula proposta à PBL não se refere somente ao estudo prévio de conteúdos extraclasse, com base nos denominados métodos face-a-face (estudo em sala) e *online* (estudos via plataformas virtuais), posto que não se busca apenas a ampliação do acesso, dos canais de comunicação, mas a ampliação e diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem.

A inversão da sala de aula decorre dos encaminhamentos metodológicos que ampliam as possibilidades de o estudante ir em busca do conhecimento de acordo com as necessidades advindas dos objetivos fixados à resolução dos problemas propostos.

De todo norte, pensar na inversão é, aliando-a à PBL, centrar o ensino-aprendizagem no estudante, bem como, atribuir-lhe confiança na sua capacidade de autodesenvolvimento. Nas palavras de Ghirardi (2015, p. 55), se o aluno for à aula por conta de uma aula expositiva interessante ou pela qualidade de quem a ministra, exercerá um papel secundário. “Para exercer esse papel residual que lhe é atribuído, papel que não afeta substancialmente o objeto da palestra, não é mesmo imperativo que o aluno esteja fisicamente presente na sala de aula”.

O rompimento com a perspectiva individual, para a diversidade de metodologias, promove ao estudante o desafio de superar as dificuldades de práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades de aprendizado, possibilitando ao discente ser autônomo, exigindo criatividade a suas descobertas, escolhendo o método de estudo e averiguações. Nesse novo papel, ele exerce o protagonismo, logo, em sala de aula ou extraclasse, o que importa é o alcance dos objetivos delineados que como já exposto, podem estar, por exemplo, na habilidade de trabalhar em grupo.

A inversão da sala de aula, nessa perspectiva, exigirá do estudante maior envolvimento, dedicação, bem como, exigirá do professor maior reflexão quanto às atividades propostas, um vez que os objetivos delineados visam ao envolvimento e desenvolvimento do discente.

Compulsando-se no relatório *Flipped Classroom Field Guide*⁷³

⁷³ 1. Paráfrase efetivada com base no texto que segue; tradução livre. “The in-class activities involve a significant amount of quizzing, problem solving and other active learning activities, forcing students to retrieve, apply, and/or extend the material learned outside of class. These activities should explicitly use, but not merely repeat, the material in the out-of- class work. 2. Students are

(2014, p. 5), verificam-se algumas características que norteiam a inversão da sala de aula e se aproximam do proposto a um ambiente de aprendizagem PBL, tais como um efetivo e significativo trabalho realizado pelos estudantes, a ampla resolução de problemas, o predomínio das metodologias ativas, as quais não restam restritas à sala de aula.

Ainda, essa inversão coaduna com a necessidade de um processo de avaliação permanente, baseando-se em *feedbacks* e no incentivo aos alunos em desafiarem-se quanto ao que se propõe, exigindo alto grau de planejamento das atividades e dos materiais a serem utilizados e disponibilizados aos alunos (FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE, 2014, p. 5).

Embora a sala invertida não priorize a divisão *face-to-face* e *online*⁷⁴, em tempos em que a tecnologia surpreendentemente faz parte da vida da maioria das pessoas no mundo⁷⁵, entende-se que atividades PBL que agreguem o ensino a distância, agregarão, e muito, na qualificação do processo de ensinoaprendizagem nos cursos de Direito.

Como exposto, não basta mudar o currículo ou os nomes das disciplinas, ou apenas pensar como um professor inovador. É necessário mudar posturas, desfiar-se nas incertezas, usar a criatividade, empreender busca de novas metodologias, agir para que a mudança ocorra.

Paralelamente, há que se considerar que o caráter de liberdade que se instaura, deixa, perigosamente, “nas mãos do aluno decidir se quer ou não se empenhar no processo do próprio desenvolvimento porque se acredita que, no fim, será ele o prejudicado, e mais ninguém.” (GHIRARDI, 2015, p. 52). Diz-se perigoso porque desconsidera a relevância social que o descaso, que a displicência discente poderia

provided with real-time feedback. 3. Completion of work outside class and participation in the in-class activities are worth a small but significant amount of student grades. There are clear expectations for students to complete out-of-class work and attend in-person meetings. 4. The in-class learning environments are highly structured and well-planned”.

⁷⁴ Denominação utilizada para ensino presencial e a distância.

⁷⁵ “As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2005, p. 18).

ocasionar.

Nesse caminho, muitos erros ocorrerão, mas como salienta Demo (2001, p. 50) “[...] o erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo”.

Muitas instituições já têm percebido a necessidade de rever os espaços, os tempos, as formas e é comum observar que as salas de aulas, no formato tradicional, já não correspondem aos anseios de um mundo que tem abolido as visões reducionistas os posicionamentos estanques.⁷⁶ Tem-se como exemplo a Universidade de Harvard University, que vem mudando seus espaços universitários à luz dessa nova perspectiva interativa, participativa.

Figura 4 – Imagem de uma sala de aula tradicional.

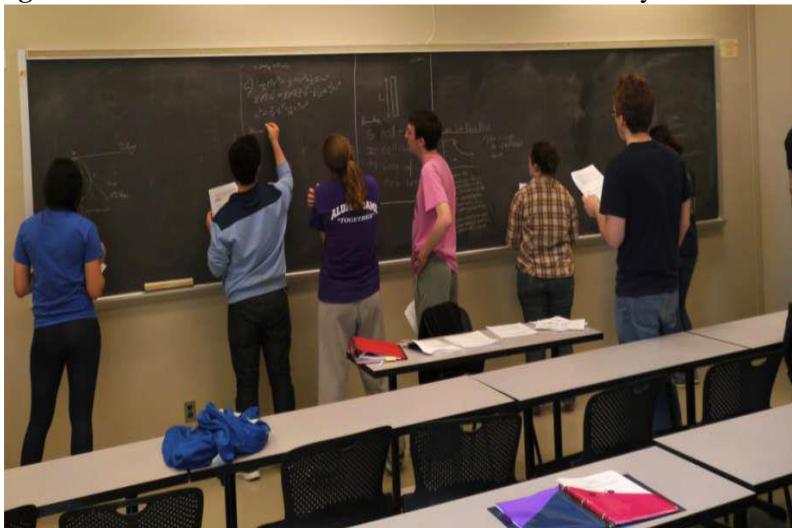


Fonte: Caldas (2014).

O alinhamento em fileiras, voltadas para a frente da sala, onde se encontra o professor, tende a ser o padrão das salas de aula no Brasil. Em algumas, inclusive, existe um local em destaque, geralmente um palco, onde o professor fará sua apresentação. As portas das salas muitas vezes colocadas na frente, próxima ao professor, a fim de promover maior controle nas entradas e saídas. O professor é o centro, o líder, o dono do saber.

⁷⁶ Vide o filme americano *The Paper Chase*, de 1973, dirigido por James Bridges, que se refere muito ao ensino tradicional.

Figura 5 – Tradicional sala de aula em Harvard University.

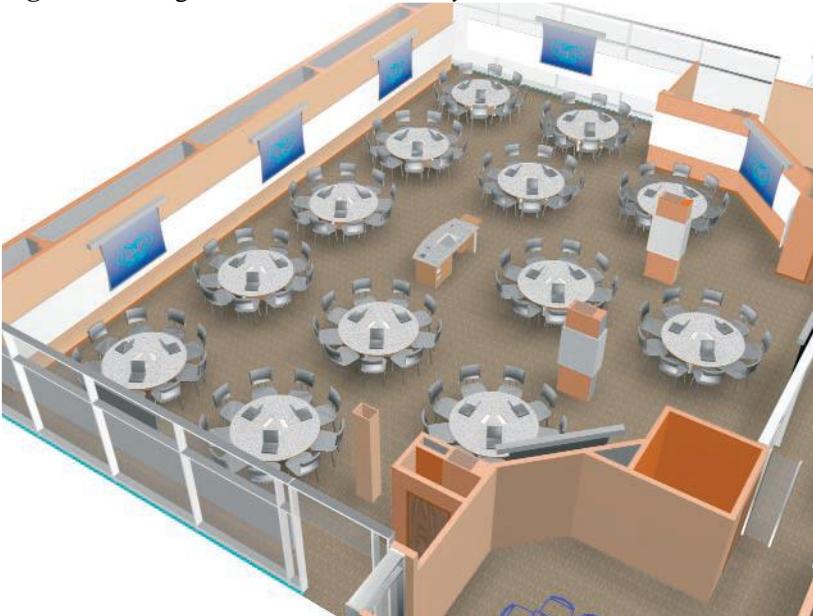


Fonte: Fredericks (2014, p. 12). Slides da apresentação do autor em seminário sobre novas metodologias de ensino, promovido pelo Instituto *Expertise* Salvador, Bahia, em Fortaleza-CE.

Como demonstração de bons resultados, em “Harvard, nas classes de cálculo e álgebra, os alunos inscritos em aulas *invertidas* obtiveram ganhos de até 79% a mais na aprendizagem do que os que cursaram o ensino tradicional” (RAMAL, 2015, p. 1).

Já no Departamento de Física do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), implementou-se um formato diferenciado de sala de aula para as disciplinas introdutórias de mecânica, eletricidade e magnetismo, baseadas na inversão que ora se discute. Foram criadas duas salas, de três mil metros quadrados, alocando-se treze mesas redondas. Nesses espaços os alunos se reúnem para apresentar seus estudos, geralmente de maneira muito criativa (animações, simulações, etc.) realizados previamente ou posteriormente às aulas. Com tal experiência foram alcançados índices satisfatórios relacionados ao aumento da permanência dos estudantes em sala de 50% e a queda nas desistências, de 15% (BELCHER, 2001, p. 3).

Figura 6 – Imagem do TEAL/*Studio Physics Classroom*, no MIT.



Fonte: Becker (2001, p. 3).

Como exposto em diversos momentos, a inovação não é excludente, sendo que a tradicional sala de aula não deve ser entendida como algo que não possa existir. Até porque apresenta-se como utopia acreditar que o modelo será alterado imediatamente e em completude, pelo simples apontamento de um novo rumo a ser seguido.

São exemplos de inversão da sala de aula, sendo estratégias perfeitamente possíveis na PBL: a) visitas orientadas (a Fóruns de Justiça, a Penitenciárias, espaços legislativos, áreas desapropriadas pelo Estado, conjuntos habitacionais, dentre muitas outras possibilidades); b) viagens de estudos (congressos, seminários, intercâmbios, dentre outros); c) atividades com base no uso de tecnologias (videoconferências, criação de blogs, fórum de debates, elaboração de documentários, plataformas *online* de conhecimento, dentre outras).

Além do mais, exigirá grande esforço de professores e alunos, eis que a inversão da sala de aula pressupõe um empenho extraclasse maior dos estudantes e maior preparação dos professores quanto às atividades, conteúdos, mediação e acompanhamento do desenvolvimento das atividades.

O professor será instigado ao novo, porém estará sujeito a

descobertas que muitas vezes exigirão equilíbrio, eis que poderão surgir situações desconhecidas até mesmo ao docente. Isso não deve ser entendido como uma desvantagem de se adotar a PBL, embora em princípio possa parecer, pois são muitas vezes diante dos descompassos entre aprender e ensinar que docente e aluno assumem uma maior cumplicidade.

Tem-se que ter consciência que tais mudanças serão efetivadas levando em consideração o contexto, a estrutura existente, a realidade, quem são os discentes, os docentes, a cultura, dentre outros. Entretanto, embora as dificuldades, é necessário começar, com a consciência de que boas práticas, tais como as de Harvard e do MIT, podem ser disseminadas, que a mudança exige dedicação, coragem, confiança e, acima de tudo, esperança de que o que se pretende pode ser alcançado.

4.5 PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA PBL AO ENSINO DO DIREITO: MODELO PEDAGÓGICO HÍBRIDO

A proposta metodológica a seguir apresentada considera o perfil do egresso dos cursos de Direito no Brasil, com base na Resolução CES/CNE 9/2004. Propõe-se um modelo com fito ao desenvolvimento das habilidades e competências, com base nas seguintes características:

- a) **Ensino-aprendizagem:** centrado nos estudantes.
- b) **Ensino-aprendizagem:** baseado em problemas interdisciplinares.
- c) **Ensino-aprendizagem:** em que teoria e prática se articulam, são conexas.
- d) **Ensino-aprendizagem:** baseado em modelo pedagógico híbrido (metodologia tradicional + metodologia PBL).
- e) **Ensino-aprendizagem:** que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências discentes, por meio da resolução de problemas.
- f) **Professor:** reflexivo, mediador, crítico, criativo.
- g) **Discente:** autônomo, responsável, criativo, ativo, crítico, reflexivo.
- h) **Conhecimento:** pertinente; significativo; contextualizado, crítico.
- i) **Sala de aula:** prioriza-se a inversão da sala de aula (*flipped classroom*).
- j) **Avaliação:** diferenciada, de diagnóstico, interdisciplinar, formativa, dinâmica, versátil.
- k) **Articulação pedagógica:** inserida à condução da metodologia.

Não se tem a pretensão de apresentar algo finito em si mesmo, posto a ampla consciência de que o ensino e a aprendizagem devem ser flexíveis, devendo ser moldados, renovados, construídos constantemente, a partir da reflexão de seus pares, diante do contexto em que estão inseridos.

Como ressaltado em diversos momentos desse trabalho, para a implementação da PBL requer-se muito comprometimento. Não se trata apenas de aprender e seguir os sete passos que ela propõe, mas sim, adentrar em um universo de mudanças, de reflexões, assumindo posicionamentos que indicam, desde logo, os objetivos pretendidos com tal escolha.

A opção primeira não é pela metodologia, mas pelo perfil de egresso que se pretende formar, pois se o desejado perpassa pelo que determina a Resolução CES/CNE nº 9/2004, no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências, bem como quanto a uma formação sólida, prática, humana, há que se buscar metodologias que possibilitem o alcance de tais objetivos.

Pautando-se em tal perspectiva, decorrente da reflexão acerca das necessidades, limites e possibilidades de um modelo pedagógico PBL para o ensino jurídico no Brasil, que ultrapassasse o campo das ideias e das boas intenções, o modelo pedagógico que se propõe é o PBL híbrido⁷⁷.

Convém esclarecer que o PBL híbrido é apenas umas das diversas variações da *Problem Based Learning*, consistente na implementação da PBL concomitantemente com uma proposta metodológica convencional.

Pode-se citar, ainda, o formato PBL parcial, em que a metodologia é utilizada em alguns componentes curriculares convencionais (no máximo 3) assim como o denominado *post-holing*, quando a PBL é utilizada em um ponto/conteúdo específico de um componente curricular convencional (RIBEIRO, 2010, p. 21).

Em que pese ainda exista um predomínio do modelo PBL puro⁷⁸, diante das avaliações pelas quais a metodologia tem passado, visando adequá-la aos cenários e objetivos, isso tem-se alterado consideravelmente nos últimos anos. O México, por exemplo, um dos primeiros a implementar um modelo PBL “puro” passou a descrever seu

⁷⁷ Como ensino híbrido também se conceitua a mescla entre o ensino *online* e presencial (*blended learning*) em sua versão simplificada, o que não é o caso.

⁷⁸ No site das Escolas Médicas no Brasil, pode-se perceber que dos cursos que utilizam a PBL, o fazem no modelo PBL puro, sendo pouco os que adotam no modelo híbrido. <<http://www.escolasmedicas.com.br/>>.

curso como “híbrido”, nos últimos anos, introduzindo tutoriais. Em Harvard introduziu-se um novo currículo em 2006, com base no PBL híbrido, bem como, os pioneiros da PBL, McMaster, que recorreram a uma abordagem baseada na investigação para consolidar seu sistema PBL à luz das expectativas dos alunos (TAYLOR; MIFLIN, 2010, p. 5).

Para além desses argumentos à escolha do modelo híbrido, foi considerado o fato de que os alunos e professores precisam compreender e se adaptar a uma nova metodologia, nesse caso, a PBL. Diante do predomínio da metodologia tradicional nos cursos de Direito, manter alguns procedimentos metodológicos convencionais, ainda que inicialmente, proporcionaria maior estabilidade para alunos e professores e permitiria que fosse estabelecido, com cautela, um período de adaptação, de transição. Gradativamente, isso pode ser modificado, para o modelo PBL puro ou, ainda, para o parcial, conforme o nível de atingimento dos objetivos de cada curso para com a metodologia.

Moesby (2009, p. 48) salienta a necessidade de se levar em consideração as dificuldades de uma proposta de mudanças, requerendo-se tempo para que sejam aceitas, sendo importante que o currículo seja alterado gradativamente.

De acordo com Sebastiany (2016), no curso de Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), foi feita a escolha pelo modelo híbrido, optando para que algumas aulas se mantivessem expositivo-dialogadas. Atualmente, o curso ratifica a escolha, por permitir a compreensão de termos, conceitos, abordagens teóricas, sem as quais considera complicado aplicar a PBL e que ela corresponda aos objetivos propostos.

No caso em tela, a proposta para o ensino do Direito corresponde a um modelo PBL híbrido, baseado em módulos interdisciplinares paralelos a uma parte convencional do currículo. Esta opção encontra respaldo na própria metodologia PBL, eis que, permite abordagens diversas, buscando o alcance da maior efetividade no ensino aprendizagem.

Figura 7 – Representação do modelo pedagógico híbrido.

Etapas	Modelo pedagógico	Tempo médio
Etapa I	Aulas modelo convencionais – centradas no professor	50%
Etapa II	Aulas modelo PBL – centradas no aluno	50%

Fonte: A autora.

O modelo pedagógico em questão está pautado na compreensão acerca das dificuldades de implantação de uma proposta exclusivamente PBL, quer seja, pela falta de conhecimento acerca da metodologia, que demandaria tempo e treinamentos; as dificuldades do ser humano em adaptar-se a mudanças repentinas; as resistências por parte de professores e alunos que possam não se adaptar a esta metodologia; questões financeiras relacionadas à ampliação de recursos humanos (muitos tutores); questões de estrutura física, que precisaria ser ampliada e adaptada por completo à PBL, dentre outros fatores.

Nesse sentido, em suma, a fim de que a metodologia proposta seja mais que um apontamento utópico, propõe-se um modelo pedagógico PBL híbrido, o qual não desconsidera as aulas no modelo convencional, mas aponta caminhos para que o ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

4.5.1 Fase inicial de planejamento: conhecendo a *Problem Based Learning*

A implantação da *Problem Based Learning* implica, inicialmente, uma larga etapa de planejamento. Com base na literatura⁷⁹, sugere-se que a implantação desta metodologia seja procedida de pelo menos um ano de planejamento antecedente, envolvendo gestores, professores, articuladores pedagógicos, coordenação pedagógica, bem como os discentes em uma etapa de sensibilização e capacitação sobre a metodologia.

Haverá de se pensar nas mudanças curriculares necessárias, nos recursos humanos, na estrutura física, na avaliação, nas questões administrativas, enfim considerar todos os aspectos ao desenvolvimento da metodologia.

Muitas universidades, como a UEL (2016, p. 5), por exemplo, criam algumas comissões de gerenciamento:

- COMISSÃO DE CURRÍCULO: Propõe currículo e as atividades, supervisiona os tutores, os métodos pedagógico-didáticos, assim como, estratégias avaliativas.
- COMISSÃO DE PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS: Reúne grupo técnico à elaboração dos “problemas adequados ao desenvolvimento dos temas elaborados pela comissão de currículo.

⁷⁹ Barrows e Tamblyn (1980); Samford University (2000); Neufeld e Barrows (1974).

Recebe retroalimentação contínua dos tutores, dos alunos e das avaliações dos módulos temáticos”.

- COMISSÃO DE AVALIAÇÃO: Gerencia todo processo avaliativo. “As questões de avaliação são requisitadas aos departamentos e compõe um banco de dados do qual as questões são retiradas em proporções adequadas à estratégia de avaliação determinada pela Comissão de Currículo”.

- COMISSÕES DIRETIVAS “São os conselhos superiores dos Centros de Estudo e da Universidade. [...] No caso da UEL, estas comissões diretivas são o Colegiado de Curso e o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão”.

Trata-se de momento importante, que definirá, por exemplo, a divisão temática dos módulos PBL, a qual não seguirá nenhum padrão rígido de divisão, mas dependerá do alinhamento motivado para que se possa obter sucesso no desenvolvimento das atividades.

Em que pese haja ciência quanto à necessidade de que se alterem os padrões para que se possa avançar, buscando a atualização indispensável diante de um universo em constante modificação, isso não ocorrerá, sem que seja dispensado um esforço consciente e efetivo por parte dos envolvidos.

Necessário que exista convencimento quanto aos objetivos pretendidos e os caminhos ao alcance destes. A escolha de uma metodologia como a *Problem Based Learning* requer clareza e pleno discernimento quanto à necessária mudança do perfil docente e discente, posto que, a inversão de papéis, a modificação de posturas, o rompimento de barreiras metodológicas, a imersão nas incertezas, são apenas alguns dos elementos que serão vivenciados.

Como enfatizam Bauman e May (2010, p. 64), “mudar pode significar perder a segurança e isso é algo que não somos capazes de aceitar de coração leve”.

Nessa etapa de planejamento, que envolve a sensibilização, a capacitação docente, abordar-se-ão os argumentos que sustentam a utilização da PBL, bem como os desafios que por certo se apresentarão, para o que, as consultorias são possibilidades que não devem ser descartadas. A Universidade de Londrina, por exemplo, quando de sua implantação, contou com a *expertise* dos canadenses, das Universidades de McMaster e Sherbrooke, sendo que doze professores foram para Maastricht e os professores de lá também vieram para a UEL, a fim de promover consultoria acerca do método. Atualmente a UEL promove

consultorias PBL⁸⁰ em todo país, para cursos que desejam implementar a PBL em seus currículos.

Propõe-se, ainda, a realização de leituras e discussões sobre a *Problem Based Learning*, com textos específicos, analisando os desafios e possibilidades de inseri-la nos cursos jurídicos⁸¹, a promoção de visitas orientadas a Instituições que já aplicam a PBL, a fim de promover a troca de experiências, workshop sobre a temática, oficinas de capacitação.

De outro norte, enseja à implementação de PBL uma ampla reflexão sobre a Resolução CES/CNE nº 9/2004 e os objetivos da metodologia em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências dos egressos, o que poderá ser promovido nos mesmos moldes da fase de conhecimento.

Caberá ao grupo de envolvidos na implementação, identificar as fragilidades e as potencialidades e buscar meios de vencê-las e valorizá-las respectivamente. Não há uma fórmula exata, uma vez que dependerá de muitos aspectos subjetivos, tais como o perfil do grupo, os cenários, a motivação, dentre outros.

4.5.2 Fase preparatória para o desenvolvimento da metodologia: alinhando o modelo pedagógico ao ensinoaprendizagem

Vencida a fase de conhecimento, parte-se para a preparação do desenvolvimento da metodologia PBL.

Nesse instante, propõe-se a organização de encontros para planejamento do semestre⁸² letivo, juntamente com os articuladores pedagógicos, coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos,

⁸⁰ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia obteve consultoria da UEL em sua implantação.

⁸¹ Literatura sugerida acerca da temática:

* Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior (RIBEIRO, 2010);

* Aprender e ensinar Direito: para além do direito que se ensina errado (TAGLIVIANI, 2013);

* Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate (GHIRARDI, 2009);

* O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico (ROCHA, 2012).

* Ensino jurídico para (quem)? (RODRIGUES, 2000).

* Pensando o ensino do Direito no século XXI (RODRIGUES, 2005).

⁸² Bimestre, trimestres, ano letivo, enfim, dependerá da organização curricular de cada Instituição de ensino.

colegiados de curso, núcleo docente estruturante, enfim, junto aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa fase deverá ocorrer, também, o planejamento da articulação entre as disciplinas que integram cada módulo temático, sendo que os professores de cada disciplina modular e os articuladores poderão interagir, alinhando as estratégias convencionais à PBL. A interação ocorrerá, principalmente, por meio do diálogo, dos debates, das reflexões coletivas efetivadas.

Por decorrente, passa-se a verificação das temáticas a serem abordadas na PBL, elencando os respectivos graus de abrangência e especificidade e, por fim, pautando-se nas discussões anteriores, fixam-se os objetivos de ensino-aprendizagem que nortearão a elaboração dos problemas. Os problemas, por sua vez, deverão ser elaborados por pessoa ou equipe/comissão com a expertise necessária à elaboração nos termos necessários.⁸³

Convém mencionar que a carga horária a tais atividades deverá ser pensada de acordo com a realidade de cada curso. Em regra, essa etapa inicial pressupõe empenho dos gestores, da coordenação pedagógica à mobilização para a nova metodologia, embora seja possível que essa não ocorra em sua totalidade de imediato. Persistir, difundir, envolver, agregar, compreender, passam a ser verbos constantes nesse processo de implantação em que muitas são as dúvidas e até contraposições.

Ressalta-se que uma vez iniciada esta etapa de compreensão pode e deve ser estendida de modo permanente, posto que a metodologia prevê a necessidade de avaliação constante das ações docentes, do processo e dos procedimentos.

Caso os envolvidos não estejam dispostos a experimentar, a apoiar a mudança, possivelmente será muito mais difícil conseguir êxito, mas como disposto, ainda é possível. Sabe-se que nem todos neste processo pensarão da mesma maneira, sendo a diversidade importante, porém, é necessário laborar para que as convergências sejam cada vez maiores. Na UEL, o gestor, na época de implantação, efetivou cursos de administração de conflitos e gerência de grupos.

Planejar, nesse ínterim, torna-se algo muito significativo, eis que permite a reflexão sobre a prática docente, sobre a educação, sobre o agir discente, sobre o mundo, sobre os seres. Os docentes deverão responder questões pertinentes, tais como, o que queremos, quando,

⁸³ Vide capítulo 3.

como, por quê, para quê (quem). Sugere-se a atuação coletiva dos envolvidos, numa atuação crítico-reflexiva permanente, que priorize o diálogo e as avaliações frequentes.

Diante do exposto, promovem-se alguns apontamentos sobre a estrutura física, as funções do articulador pedagógico, dos discentes, dos docentes à implementação do Modelo Híbrido PBL no ensino do Direito.

4.5.3 Modelo PBL híbrido: a questão estrutural

Primeiramente, quanto à estrutura, pode-se afirmar que um projeto PBL demandará organização estrutural que facilite o desenvolvimento de atividades.

Na Universidade de Santa Cruz (UNISC), por exemplo, existem salas de tutorias, as quais são equipadas com mesas redondas, cadeiras, quadro, projetor, computadores, murais, com espaço suficiente aos encontros dos grupos de alunos. Além disso, continuam a ser utilizadas as tradicionais salas de aula, incluindo-se o uso frequente de auditórios para mini-palestras (UNISC, 2016).

A Universidade de Londrina (UEL) disponibiliza informações no sentido de que, embora reconheça que a PBL promova “o uso de laboratórios-modelos, de computadores e de boas bibliotecas representa necessidade não desprezível de investimentos”, indicando que isso não é uma exigência apenas desta metodologia, mas uma tendência “para qualquer modalidade de currículo que se queira implementar” (UEL, 2016, p. 2).

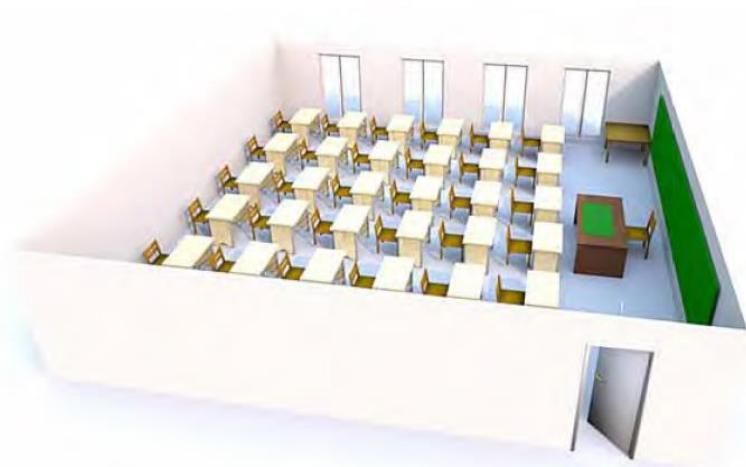
Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), que adota a PBL como metodologia, percebe-se a descrição no Plano Político Pedagógico, de recursos estruturais um pouco mais aprimorados, tais como,

laboratórios climatizados [...], cadeiras individuais com possibilidade de articulação. [...] lousa interativa e equipamento multimídia. É equipado com equipamentos, utensílios e materiais diversos específicos para cada atividade desenvolvida (UFRR, 2014, p.85)

De um modo geral, a PBL exigirá: a) salas adaptadas à metodologia, com tamanho, mesas e cadeiras que facilitem atividades em grupo; b) investimentos em equipamentos de informática e internet,

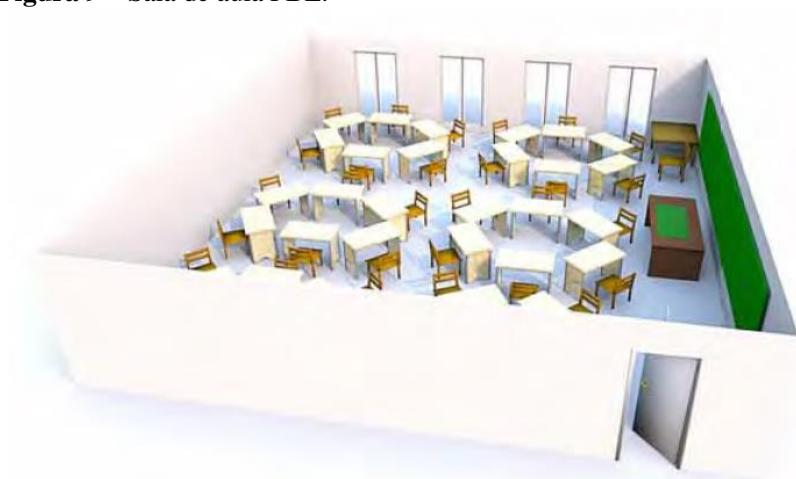
tendo em vista a sala invertida, as atividades diversas de pesquisa, investimento em acervo bibliográfico; c) estrutura tecnológica às aulas, tais como caixas de som, projetores, microfones, quadros, gravadores, câmeras de filmagem entre outros equipamentos que comumente existem na maioria das instituições de ensino. Apenas para fins exemplificativos, seguem algumas demonstrações, feitas comparativamente entre o que geralmente se possui e o que seria necessário à PBL.

Figura 8 – Sala de aula tradicional.



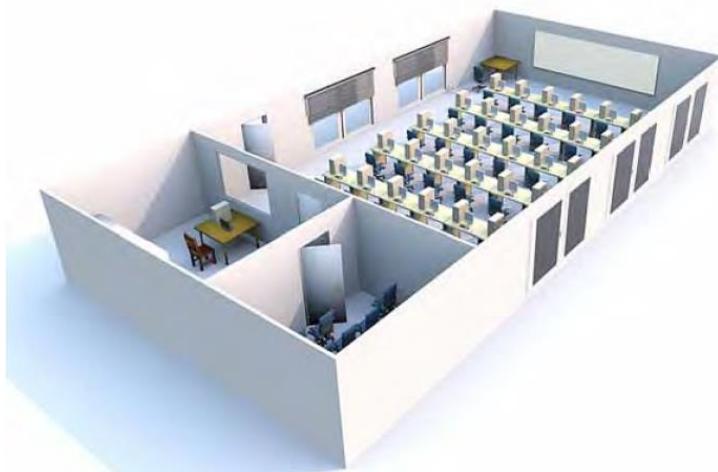
Fonte: Sousa (2011, p. 90).

Figura 9 – Sala de aula PBL.



Fonte: Sousa (2011, p. 91).

Figura 10 – Laboratório de informática tradicional.



Fonte: Sousa (2011, p. 100).

Figura 11 – Disposição ideal das cadeiras em laboratório de informática à PBL.



Fonte: Sousa (2011, p. 101).

4.5.4 Modelo PBL híbrido: o papel do articulador pedagógico

Quanto à inserção de um componente de articulação pedagógica, pode-se afirmar que este possibilitará a “conversa” entre os componentes disciplinares, bem como o desenvolvimento da etapa PBL, por meio de atividades de integração, de acompanhamento permanente. Elencam-se algumas funções básicas do articulador pedagógico⁸⁴:

- Ter conhecimento acerca do conteúdo modular, embora não precise ser um *expert* no assunto⁸⁵.

⁸⁴ O articulador ou os articuladores, são uma questão de gestão universitária, desde que adequados aos objetivos de formação..

⁸⁵ “Quanto o tutor deve conhecer a respeito do módulo temático? É possível um leigo tutorar um grupo sem conhecer o tema em questão? Este tipo de dúvida realmente existiu durante um certo período do desenvolvimento da técnica do PBL, já que se atribuiu à qualidade do problema a virtude de motivar o aluno para o estudo individual. Hoje já se pode dar respostas empíricas a esta questão. Não há dúvidas de que um tutor que domine os temas do módulo temático desempenhará melhor seu papel que um tutor que não domine estes temas. Entretanto, o tutor não necessita de ser um especialista em cada um dos temas a serem desenvolvidos no módulo temático. Há uma pequena tendência do especialista a se tornar professoral, isto é, a ‘dar aula’, o que não é apreciado pelos alunos e atrapalha o desenvolvimento do trabalho do grupo. Contudo, o indivíduo que não domina o assunto do tema não tem condições de reorientar a discussão do grupo quando ela se desvia do eixo proposto pelo problema. Por outro lado, mesmo um tutor que conheça aprofundadamente o tema não poderá

- Ter ciência quanto aos recursos disponíveis, sejam eles de estrutura física, financeira, pedagógica, etc..
- Conhecer claramente os problemas e os objetivos fixados para cada módulo, participando ativamente do planejamento.
- Obter informações principais sobre a vida pregressa dos alunos que farão parte de seu grupo.
- Promover a acolhida do grupo e a apresentação entre os membros.
- Criar um ambiente de aprendizagem agradável e profícuo aos estudos;
- Indicar as funções de cada membro, tais como quem será, o coordenador e secretário, garantindo a alternância entre os alunos.
- Garantir o desenvolvimento organizado das sete etapas da PBL por meio do acompanhamento permanente das atividades.
- Guiar as discussões, incentivando debates desafiadores de novas proposições.
- Incentivar o trabalho em grupo e o bom relacionamento interpessoal (articulador x alunos x alunos).
- Valorizar o conhecimento prévio de cada estudante.
- Aplicar avaliações, alinhando-as com as promovidas pelos professores de cada disciplina modular.
- Promover as devolutivas aos alunos com brevidade;
- Promover avaliações contínuas, compartilhando as informações com os professores, com a coordenação do curso e coordenação pedagógica, dentre outros interessados.
- Usar de sua experiência para indicar novos desafios aos estudantes.
- Controlar o tempo e não deixar que as aulas de devolutivas das pesquisas individuais virem monólogos, primando pelo debate.
- Ser um bom condutor de dinâmicas de grupo.
- Deverá equilibrar suas participações no grupo.

Walsh (2005, p. 11) elenca algumas estratégias que o articulador deverá realizar e mediar quando da formação dos grupos, as quais exigem algumas habilidades, conforme segue:

salvar a discussão quando o problema estiver mal estruturado para atingir os objetivos propostos” (UEL, 2016, p. 7).

Fase 1: Formação

Quando os grupos são formados pela primeira vez, os membros geralmente precisam saber seus papéis no grupo e compreender o seu funcionamento, a fim de que se sintam parte, criem confiança e alcancem aceitação entre si.

Fase 2: De divergências

Inicia-se uma fase de competição e conflito entre os membros do grupo. “Trata-se de um desenvolvimento normal e saudável”.

O articulador deverá verificar os motivos dos conflitos, buscando a normalizar a situação, ajudando-os a garantir o funcionamento do grupo. Para tanto, deve incentivar o grupo para ouvir ativamente uns aos outros, garantindo que todos estejam sendo tratado com justiça e com compaixão.

Fase 3: De identificação e apego

Passadas as dificuldades, os grupos desenvolvem a coesão e identificação entre si, passando a expressar sentimentos de apego. É importante que o articulador continue a definir os objetivos do grupo, oferecendo *feedback* quando necessário.

Etapa 4: Execução eficiente

“Nem todos os grupos conseguem atingir esta fase, em que o grupo é mais que a soma de suas partes. Os membros trabalham bem em conjunto, com confiança e subsídio de atividades independentes. Sentindo-se parte o grupo passa a não desejar a desconstrução do grupo.

Fase 5: Despedida

“Como mencionado, os membros do grupo podem resistir a mudar para um novo grupo e podem tentar continuar no grupo por meio de interações sociais. O papel do tutor é identificar o que está acontecendo dentro do grupo, para que os membros possam formar novos grupos e processos produtivos.

A escolha dos articuladores, o número de articuladores, dependerá de cada curso, de acordo com as suas peculiaridades, sugerindo-se ao menos um para cada grupo, primando pelo atendimento dos objetivos de formação. O aperfeiçoamento do articulador e o desenvolvimento de habilidades e competências também deverá ser promovido constantemente. Compreende-se que o tutor deverá apropriar-se dos fundamentos da PBL por meio de leituras dirigidas,

participação em oficinas, troca de experiências, enfim, dos mais diversos modos teóricos e práticos.

4.5.5 Modelo PBL híbrido: o papel dos discentes

A escolha pelo modelo PBL híbrido deu-se também em virtude do papel dos estudantes nesse processo. Como já exposto, na PBL o ensino-aprendizagem passa a ser centrado nos estudantes, pelo que, esses passam a ter papel fundamental ao sucesso desta metodologia.

Assim, em um modelo híbrido pode-se dizer que o aluno teria mais tempo para assimilar as mudanças e compreender a PBL e, desse modo, progressivamente poderia desenvolver as habilidades necessárias a um melhor desempenho.

Elencam-se, abaixo, algumas das habilidades necessárias aos estudantes na PBL, sendo que, caso o estudante não possua tais habilidades, deverá desenvolvê-las, na perspectiva do aprender a aprender, do aprender fazendo do aprender coletivamente, com os pares, com as experiências. Segue rol exemplificativo:

- Habilidade para trabalhar em grupo.
- Habilidade de liderar grupos.
- Habilidade de redação e síntese.
- Habilidade de apresentação de resultados.
- Habilidade de análise e síntese.
- Habilidade de promover raciocínios críticos.
- Habilidade de comunicação.
- Habilidade de autoaprendizagem.
- Habilidade de inovar.
- Habilidade de pesquisar.
- Habilidade de aplicação de novos conhecimentos.
- Habilidade de interpretação.
- Habilidade de organização.
- Habilidade para resolver problemas.
- Habilidade de cooperação.
- Habilidade de decisão.
- Habilidade de concentração.
- Habilidade de reflexão.
- Habilidade de planejar.
- Habilidade de autoavaliação.
- Habilidade de ouvir.

Todas essas habilidades são importantes tanto para vida acadêmica, quanto para a vida social e profissional dos estudantes, baseando-se numa formação sólida, permanente, qualificada. Entretanto, é fato que a implementação da PBL, por si só, não será responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que, sendo centrada no estudante, ela dependerá do empenho despendido por ele. A PBL proporcionará caminhos, indicará possibilidades, oportunidades para que o estudante possa desenvolver essas e muitas outras habilidades e competências.

Levando-se em consideração as sete fases da PBL, pode-se dizer que os estudantes serão responsáveis, basicamente, por:

Quadro 9 – Responsabilidades discentes na PBL.

Etapas PBL	Atividades de responsabilidade discente na PBL	Habilidades e competências Necessárias
Etapa 1	Ler e indicar as dúvidas, compreendendo os termos que lhe causem estranhamento	Leitura Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão
Etapa 2	Identificar as questões de maior pertinência, as hipóteses	Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Análise de textos, dados, contexto Sintetização Definição Raciocínio crítico
Etapa 3	Tentar identificar possíveis soluções, tendo por base seus conhecimentos prévios	Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Exposição Identificação
Etapa 4	Fazer síntese das hipóteses do grupo	Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Redação Síntese
Etapa 5	Elencar os objetivos de	Interpretação

	aprendizado, os aprofundamentos necessários partindo das hipóteses definidas pelo grupo, promovendo as escolhas, os recortes necessários.	Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Síntese Decisão Ponderação Determinação Flexibilidade Planejamento
Etapa 6	Estudar individualmente; Buscar esclarecimentos Resolver o problema, utilizando-se dos mais diversos recursos Inovar Desafiar-se a novas descobertas.	Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Autoaprendizagem Planejamento Organização Administração do tempo Concentração Raciocinar criticamente Criatividade Argumentação Determinação Leitura; Autoavaliação Síntese; Análise.
Etapa 7	Discussão em grupo, apresentação de resultados, avaliação do alcance dos objetivos	Interpretação Compreensão de enunciados Comunicação e expressão Reflexão Racionar criticamente Argumentação Decisão Autoavaliação e avaliação geral Análise e apresentação de resultados

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 9 exemplificativo, demonstra que muitas serão as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Note-se que o aluno, será colocado diante de situações que o levarão à compreensão de seus limites, de seus pontos fortes e fracos, de suas necessidades pedagógicas.

O articulador não deverá interferir nesse processo de maneira direta, pois a PBL requer o encorajamento do estudante para vencer seus próprios desafios, sendo isso um grande aprendizado. O discente escolherá seus caminhos e muitas vezes compreenderá a necessidade de desenvolver habilidades para que possa adquirir competências em sua vida acadêmica, social e profissional. Sabe-se que isso demandará bastante maturidade e que nem todos os estudantes estarão preparados, em um primeiro momento, mas parte-se do pressuposto de que até mesmo maturidade possa ser alcançada em uma metodologia que atribui confiança e permite ao aluno errar, sem ter medo dos resultados. Errar faz parte do processo de amadurecimento.

O desenvolvimento de habilidades e competências será um processo permanente, porém, há que se observar dois momentos em específico, quais sejam:

a) Durante o desenvolvimento da PBL: tendo em vista o respeito para com a história do estudante, para com as suas singularidades em aprender, bem como, pelo fato de esta metodologia compreendê-lo como sujeito capaz de gerir sua vida acadêmica, atribuindo-lhe responsabilidades, confiando em seu potencial, muitas habilidades serão desenvolvidas em virtude das atividades da metodologia. Tratando-se de um grupo pequeno, em que todos têm seus papéis bem definidos, em que exerce atividades de coordenação, do mesmo modo que todos serão coordenados, tem-se que a motivação e a autoestima se fortalecem e tendem a incentivar o estudante a ser cada vez melhor, a buscar seus objetivos com maior afinco. Aprender individualmente, com o grupo, com as vivências, etc.

b) Paralelamente à PBL: uma vez que os alunos podem sentir dificuldades em relação a algumas habilidades, as quais não são sanadas com a sua participação nos grupos e nas atividades regulares, bem como, a fim de que isso não se torne desmotivação, frustração, sentimento de exclusão, pode-se ofertar atividades para o desenvolvimento de habilidades, em horários paralelos às aulas. Aos alunos podem ser disponibilizados recursos, estratégias, momentos de aperfeiçoamento. Isso poderá ser escolha individual, coletiva ou, ainda, da própria Instituição, que entende porque dar ênfase a algumas habilidades, conforme seus objetivos formativos e as disponibilizará. Exemplos de atividades para desenvolvimento das habilidades acima descritas, dentre outras possíveis e importantes:

- a) Oficinas de oratória.
- b) Oficinas de redação.
- c) Oficinas de lógica.

- d) Oficina para uso de tecnologias.
- e) Oficina de análise de leis, de jurisprudência, de uso de códigos, etc..
- f) Oficinas de regras das Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
- g) Oficinas de elaboração de projetos.
- h) Oficinas de leitura e interpretação.
- i) Oficinas de trabalho em equipe.
- j) Oficinas de gestão de pessoas.
- k) Oficinas de Administração de tempo.
- l) Oficinas de organização pessoa.
- m) Oficinas relacionamento interpessoal.
- n) Oficinas de administração de conflitos.
- o) Oficinas de análise e síntese.
- p) Oficinas de resolução de problemas.
- q) Oficina de argumentação.

Mais uma vez, embora o articulador possa indicar caminhos, motivar os alunos à participação, serão os estudantes que precisarão decidir entre trilhá-los ou não.

4.5.6 Modelo PBL híbrido: o papel dos docentes

No que se refere aos professores dos componentes curriculares, pode-se afirmar que por certo a mudança compreenderá uma tarefa de bastante dedicação. Para além do perfil reflexivo, já debatido no capítulo antecedente, os professores, no modelo pedagógico PBL, deixam de ser o centro do ensino-aprendizado. Mesmo que se mantenham as aulas no modelo convencional, pode-se afirmar que haverá a necessidade de os docentes refletirem sobre suas práticas.

Disso decorrem muitas mudanças, uma vez que, desde a sua criação, os cursos jurídicos brasileiros foram embasados em um projeto de poder, pautado na preparação dos estudantes para que assumissem cargos de chefia. “Em nossos cursos jurídicos, este influxo encontra e se molda a um diálogo singular entre os discursos do saber e do poder” (GHIRARDI, 2015, p. 40).

Essa mudança exigirá que o professor compreenda que a transmissão de informações deixa de ser um elemento primordial nas aulas, que deve ser priorizado o ensino para habilidades e competências, centralizando o processo de ensinoaprendizagem no discente.

Isso, por sua vez, pode acarretar a sensação de perda de poder, uma vez que a maioria dos professores ainda se reconhece como responsável pelo conhecimento que será recebido pelo aluno. Nesse sentido que o modelo PBL híbrido pode ser entendido, inicialmente, como melhor escolha, pois proporcionará que o professor possa ir se adaptando às mudanças, desenvolvendo habilidades, compreendendo a filosofia da PBL, para fins que isso não se torne algo forçado, algo doloroso.

Compreender-se-á que a inversão de papéis não desmerece a atividade docente, mas impulsiona novas perspectivas, abrindo um amplo espaço para a pesquisa, consultorias, para as trocas de experiências.

Caberá aos professores dos componentes curriculares teóricos e práticos:

- * O desenvolvimento das aulas teóricas, pautando-se na ementa do componente curricular, as quais servirão de suporte para a PBL.

- * Ter conhecimento acerca do conteúdo da ementa, bem como do módulo PBL, visando à interdisciplinaridade.

- * Participar do planejamento das atividades.

- * Conhecer claramente os problemas e os objetivos fixados para o módulo PBL.

- * Aplicar avaliações, alinhando-as com as promovidas pelo articulador pedagógico.

Importante dizer que os professores possuem liberdade para escolher a maneira como lecionarão os componentes teóricos, mas seria de suma importância que eles fossem alinhados com o módulo PBL, uma vez que, nessa perspectiva, geraria uma completude entre si, evitando qualquer tipo de competição ou hierarquização entre as etapas.

Sentindo-se parte do processo, o professor contribuirá, sempre que necessário, com as atividades, posto que, primando-se pelo desenvolvimento de habilidades e competências tem-se que ocorrerá maior aproximação dos discentes e docentes no que se refere a pesquisas, projetos de extensão, grupos de estudo, iniciação científica, dentre outras perspectivas, uma vez que o aluno será incentivado a novos desafios.

4.5.7 Modelo PBL híbrido: a questão da carga horária e estrutura modular

No que se refere à carga horária, esse também foi fator de

extrema relevância para a escolha do modelo PBL híbrido. Primou-se por uma proposta que não fosse onerosa em demasia, uma vez que, diante das dificuldades econômicas brasileiras⁸⁶, propostas que aumentem em grande escala os recursos tendem a ser rejeitados ou adiados.

Nessa perspectiva, não haverá necessidade de aumento de carga horária para implementação dos Módulos temáticos, haja vista a adequação curricular para atividades divididas em teóricas, práticas e PBL. Nesse caso o que se altera não é necessariamente o currículo, mas a metodologia de trabalho. Haverá de todo modo, a necessidade de destinação de horas para a articulação pedagógica, cujo montante variará de acordo com o número de alunos, sendo que o que se sugere é um articulador para um grupo de até dez alunos.

Assim, tendo por base uma matriz curricular exemplificativa⁸⁷, do primeiro período de um curso de Direito, realiza-se uma demonstração de inserção da PBL, conforme carga horária e composição modular. Ressalta-se a possibilidade de laborar com esse modelo em currículos diversos, sejam eles de Instituições Públicas ou Privadas, pois, como se demonstra, os módulos PBL estão inseridos nos componentes curriculares.

⁸⁶ Notícias relacionadas: “Em algumas instituições, chegou a 15% o número de alunos que abandonou o curso. Como consequência, aumentou a demissão de professores universitários. De acordo com informações do Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (Sinep-MG), somente em uma faculdade da cidade, 205 docentes perderam o emprego” (EVANS, 2016).

“Levantamento do G1 avaliou situação das 15 maiores em oferta de vagas. UFRJ tem o maior valor acumulado: R\$ 125 milhões. 02/03/2016 15h09 - Atualizado em 02/03/2016 15h33. Crise e redução do Fies pesam sobre matrículas no 1º semestre Consultoria diz que captação de matrículas caiu 25%. Instituições de menor porte são as mais afetadas (G1, 2016).

⁸⁷ Nesse caso, utiliza-se matriz do curso de direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), adaptada à PBL. Trata-se de matriz em que já estão separados, créditos teóricos e créditos práticos.

Quadro 10 – Modelo curricular de utilização da PBL no curso de Direito, por meio da criação de módulos temáticos, mediados pela articulação pedagógica.

P.	Nº	Componente Curricular	Crédito			C/H
			Teórico	Prático	Articulação Pedagógica	
1	1	Introdução ao Estudo do Direito I	30%	20%	Módulo temático I 50%	80
1	2	História do Direito e Antropologia Jurídica	30%	20%		80
1	3	Sociologia	30%	20%		80
1		Teoria Geral do Direito Civil	30%	20%	Módulo temático II 50%	40
1	5	Metodologia da Pesquisa no Direito I - (Iniciação científica)	30%	20%		40
1	6	Língua Portuguesa	30%	20%		80
Articulação Pedagógica						

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que tal modelo se constitui exemplificativo e não taxativo, eis que a própria metodologia, de caráter reflexivo, embasa a necessidade de que o currículo seja modificado sempre que necessário e adequado à realidade e aos objetivos pretendidos. Assim, a estrutura proposta demonstra uma possibilidade de aplicação da PBL sem grandes alterações curriculares.

4.6 *HANDS ON*⁸⁸: DEMONSTRAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA PBL

Compreendendo as características básicas da *Problem Based Learning*, é possível afirmar que ela coaduna com a formação de egressos dos cursos de Direito que agreguem habilidades e competências descritas na Resolução CES/CNE nº 9/2004.

Porém, importa salientar que não existe uma fórmula pronta e perfeita ou mesmo uma receita nesse sentido, haja vista o modelo PBL híbrido, visa indicar limites e possibilidades de implementar-se uma nova metodologia no ensino do Direito, que atenda às Diretrizes

⁸⁸ Expressão utilizada por John Dewey que representa a proatividade, traduzida do inglês, significa colocar as mãos na massa, mãos à obra para que as coisas aconteçam.

Nacionais. Embora se tenha ciência de que talvez o maior desafio a ser vencido seja o de inovar, diante de tantos argumentos e procedimentos firmados ao longo dos tempos, há que se acreditar em novas possibilidades, diante de realidades cada vez mais complexas.

Nesse sentido, descreve-se o desenvolvimento da PBL, como se estivesse sendo implementada em um curso de Direito, para o que foi necessária a criação de situações hipotéticas a fim de tornar possível a demonstração pretendida.

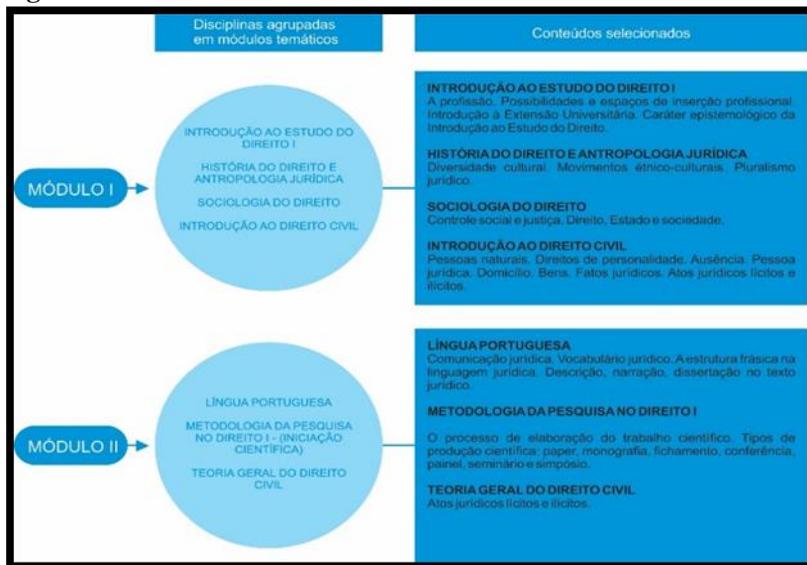
Quadro 11 – Programa resumido de aprendizagem – PBL híbrido.

Número de alunos	10		
Período	1º		
Carga horária do Módulo	60h		
Situações-problema por módulo	3		
Carga horária por situação-problema	1º 20h 2º 15h 3º 15h		
Divisão da carga horária situação-problema 1	1ª encontro: 4h 2º encontro: 4h 3ª encontro: 4h 4ª encontro: 4h 5ª encontro: 4h		
Horários	Das 13h30min às 17h30min		
Descrição resumida das atividades atinentes à situação-problema 1			Tempo
	1º encontro	Acolhida e apresentação	2h
		Combinações sobre o convívio e relações de aprendizagem	2h
	2ª encontro	Desenvolvimento PBL	4h
	3ª encontro	Desenvolvimento PBL	4h
	4º encontro	Desenvolvimento PBL	4h
	5ª encontro	Desenvolvimento PBL	3h
Encerramento das atividades		1h	

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante salientar que será explanado o desenvolvimento de uma única situação problema, parte do módulo temático II, abaixo especificado.

Figura 12 – Currículo dividido em módulos temáticos.



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades seriam desenvolvidas conforme cronograma letivo, considerando-se para tanto as aulas convencionais e o módulo PBL, conforme determinado no planejamento inicial.

Salienta-se que se poderia optar por concentrar as aulas PBL no início, no final das aulas convencionais ou intercalá-las. Novamente se ressalta que tudo deverá ser definido na fase de planejamento, conforme os objetivos de ensino-aprendizagem.

No caso em questão, considerou-se a concentração para após o término das aulas convencionais.

Quadro 12 – Cronograma de aulas convencionais e modulares PBL no modelo proposto.

Módulo II									
LÍNGUA PORTUGUESA									
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
4h	4h	4h	4h	4h	PBL 4h	PBL 4h	PBL 4h	PBL 4h	PBL 4h
METODOLOGIA CIENTÍFICA									
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
PBL Hab.	PBL	PBL	PBL	PBL	PBL	PBL Hab.	PBL	PBL	PBL
4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
TEORIA GERAL DO DIREITO CIVIL									
A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
PBL	PBL	PBL Hab.	PBL	PBL	PBL	PBL	PBL	PBL Hab.	PBL
4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h

Fonte: Elaborado pela autora.

O cronograma deverá ser muito bem planejado, a fim de que os componentes curriculares restem alinhados com a etapa PBL. No caso exposto, não haverá a necessidade de paralisar as atividades, pois os períodos PBL ficaram subsequentes nos horários.

Objetivos de aprendizagem Módulo II

Para o módulo II foram fixados os seguintes objetivos:

* **Conhecer** elementos fundamentais à comunicação jurídica, tais como o vocabulário, elaboração de textos, interpretação.

* **Compreender** aspectos fundamentais acerca da elaboração de trabalhos científicos, realização de trabalhos acadêmicos, produção de textos narrativos e dissertativos.

* **Reconhecer** aspectos de diferenciação entre atos jurídicos lícitos e ilícitos.

O Problema do Módulo II

O problema elaborado de acordo com os objetivos propostos foi o

seguinte:

João Bento recebeu de seu professor de Língua Portuguesa, o texto de Rodrigo Collaço, que segue:

ENTENDEU?

O vetusto vernáculo manejado no âmbito dos Excelso Pretórios, inaugurado a partir da peça *ab ovo*, contaminando as súplicas do petítório, não repercute na cognoscência dos frequentadores do átrio forense. *Ad excepcionem* o instrumento do Remédio Heróico e o *Jus Laboralis*, onde o *jus postulandi* sobeja em beneplácito do paciente e do obreiro. Hodiernamente, no mesmo diapasão, elencam-se os empreendimentos *in Judicium Specialis*, curiosamente primando pelo rebuscamento, ao revés do perseguido em sua *prima* gênese.

Outros atos análogos padecem da mesma incúria para com o jurisdicionado, *verbi gratia* a peça pugnante – por mais pulcra que se constitua, em nada socorre ao deslindamento semântico da *litiscontestatio*. Inclua-se mais, e não por demasia, o derradeiro e venerando pronunciamento silogístico máximo, nem sempre preclaro (mormente em seu *decisum*), da autoridade judicante, diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglottismo.

A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética meditabunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpados por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. Afigura-se até mesmo ignominioso o emprego da liturgia instrumental, especialmente por ocasião de solenidades presenciais, hipótese em que a incompreensão reina.

A oitava dos litigantes e das vestigiais por eles arroladas acarreta intransponível óbice à efetiva saga da obtenção da verdade real. *Ad argumentandum tantum*, os pleitos inaugurados pela Justiça Pública, preceituando a estocástica que as imputações e defesas se escudem de forma ininteligível, gestando obstáculo à hermenêutica.

Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do “juridiquês” deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito *Parquet*, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas” (COLLAÇO, 2007, p. 1).

O professor de João Bento pediu que elaborassem um *paper* ou

uma resenha crítica sobre o tema central do texto e enviasse, por e-mail para ele. José, um colega de João, tendo em vista a falta de tempo, emprestou um *pen drive* dele e ao perceber que dentro dele havia o trabalho solicitado, copiou-o integralmente, sem que o colega soubesse do ocorrido, entregando-o ao professor.

Ao corrigir os trabalhos e percebendo a situação, o professor atribuiu nota zero a ambos. João reclamou ao professor e ele pediu que ele fizesse um requerimento formal, fundamentado, a fim de que pudesse reavaliar o caso.

Tal problema será utilizado como base no primeiro ciclo PBL acima especificado e será apresentado ao grupo na etapa 1 da metodologia. Entretanto, antes de partir para o desenvolvimento das atividades, há que se receber os alunos e alinhar os rumos que serão seguidos. Como demonstrado no programa resumido de aprendizado, serão cinco encontros de quatro horas, estando reservas um encontro para acolhida, apresentação do grupo, bem como combinações de convívio e de ensino-aprendizagem.

Primeiro encontro: a acolhida e apresentação do grupo

Ao iniciar uma nova etapa, é muito importante que os discentes se sintam acolhidos. Desse modo, algumas estratégias podem facilitar esse processo.

Ao iniciar as atividades o articulador pedagógico deverá preparar uma estratégia diferenciada de recepção e apresentação, a fim de que os alunos percebam, desde o início, novas propostas pedagógicas, que o ambiente foi preparado para eles, sentindo-se valorizados.

Há muita importância na criatividade, existindo inúmeras possibilidades⁸⁹ de tornar isso efetivo, sendo uma delas, por exemplo, a técnica do autorretrato:

Técnica de apresentação pelo autorretrato

Recursos: Lápis de escrever e lápis de cores

Folhas de papel ofício

Tempo de duração: 40 min

⁸⁹ Sobre o tema, vide MIRANDA, Simão de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

1. O articulador solicitará que cada estudante elabore um desenho que represente, por meio de um objeto ou imagem, sua característica mais marcante.

2. Os alunos não deverão identificar seus desenhos, bem como, inicialmente, não deverão conhecer os desenhos feitos pelos demais colegas.

3. Após, o articulador recolherá os desenhos, distribuindo-os aleatoriamente entre os membros do grupo, com cuidado para que nenhum membro fique com o seu próprio desenho.

4. Organizados em círculo, o articulador solicitará, então, que cada estudante apresente, fundamentadamente, o desenho recebido, indicando a quem do grupo o atribui, levando em consideração qual seria a possível qualidade descrita e que, após, coloque-o em local visível a todos.

5. Quando todos terminarem de apresentar os desenhos recebidos, o articulador pedirá que cada aluno pegue o seu respectivo desenho, passando à explicação individual de sua produção.

Por meio dessa técnica, costuma-se incentivar a reflexão acerca das características dos membros do grupo, suas diferenças e semelhanças, as visões dos membros sobre si mesmos e como as pessoas os veem, os desafios de se autoavaliar e de avaliar outras pessoas. Ao final, pode-se avaliar o desenvolvimento da atividade, elencando pontos positivos e dificuldades percebidas.

Sugere-se que o articulador se apresente ao grupo ao final das apresentações dos discentes, quando poderá, a partir das observações feitas durante a atividade, priorizar algumas informações sobre si mesmo, que venham a contribuir para uma melhor interação com o grupo, tais como características que possui, semelhantes a dos alunos.

Combinações iniciais sobre o convívio e sobre o ensino-aprendizagem

Perpassada a fase de apresentações, é momento de efetivar com o grupo, as combinações relacionadas ao convívio e ao ensino-aprendizagem.

Referem-se a condutas que se esperam dos alunos e dos articuladores pedagógicos quanto ao respeito, à tolerância, à cooperação, à flexibilidade, dentre outros, estipulando limites que promovam o equilíbrio nas relações. Ainda, referem-se ao esclarecimento de condutas relativas à assiduidade, à pontualidade, à responsabilidade, bem como, quanto à definição das atribuições que cada membro deverá assumir no

grupo e nas atividades desenvolvidas.

O articulador deverá incentivar os alunos para que construam tais combinações, mediando as discussões. Poderá fazê-lo de modos diversos, mas deverá buscar estratégias que permitam o amplo debate e a reflexão crítica.

Na PBL torna-se fundamental que esta etapa seja construída com muito cuidado, uma vez que, diante da alteração significativa de procedimentos metodológicos, faz-se indispensável que os estudantes compreendam as regras de convivência, bem como, o que é a PBL, quais são as suas características, as funções de cada membro, os objetivos pretendidos e como ela será desenvolvida a fim de alcançá-los.

Acostumados com as aulas centradas no professor, o estudante precisará, por exemplo, compreender-se como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Adotar a postura de incentivador, motivá-los à PBL, aos novos desafios, faz parte da tarefa do articulador, sendo fundamentais propiciar perspectivas positivas aos alunos quanto a que se propõe.

É preciso compreender que nem todas as dúvidas ou mesmo combinações serão feitas nesse momento, sendo importante retomar constantemente a tal debate, a fim de relembrar os combinados, acrescer tratativas, modificá-las se necessário. A partir da avaliação frequente, pode-se alcançar *feedbacks* que embasem novos posicionamentos, sempre primando pelo alcance dos objetivos propostos.

Quanto ao convívio

No que se refere às regras de convívio, dentre outras muitas possibilidades, uma boa estratégia para realização dessa etapa, pode ser a elaboração de um contrato didático.

Técnica do contrato didático

Técnica de elaboração de um contrato acadêmico

Recursos: Quadro branco;

Pincéis para quadro branco e atômicos (duas cores);

Duas cartolinas;

Tempo de duração: 1h30min

1. O articulador pedagógico solicita ao grupo que aponte as principais combinações relacionadas ao convívio, que eles acreditam que seriam importantes e necessárias, por meio de palavras chaves. Ex. Acredito que deveria ter cooperação entre o grupo.

2. Deverá o articulador incentivar a fala de todos os estudantes, escrevendo, as ideias expostas no quadro branco, por um período de 10 minutos.

3. O articulador deverá indicar um aluno (ou solicitar um voluntário) para secretariar as atividades, promovendo a redação das cláusulas oriundas do debate promovido, entregando a ele, duas cartolinas e os pincéis atômicos.

4. Feitos os apontamentos, os estudantes deverão ser incentivados pelo articulador pedagógico a refletirem sobre as indicações do grupo, propondo, por meio de frases curtas, modos de alcance dos objetivos. Buscando o consenso, as cláusulas contratuais serão elaboradas coletivamente pelo grupo oralmente, mediante auxílio do articulador, sendo repassadas ao secretário para que as reduza a termo, nas cartolinas.

Ex. Cooperação: todos os alunos deverão colaborar entre si quanto ao silêncio, sugestões, compartilhamento de recuos, etc.

5. O grupo deverá indicar procedimentos em caso de descumprimento, indicando onde e como as controvérsias serão dirimidas, bem como o prazo de duração.

6. O contrato final será lido e assinado pelo grupo, podendo ser fixado na parede ou à escolha, digitado por um voluntário e repassado por e-mail ao articulador e a todos os estudantes.

Combinações quanto ao ensino-aprendizagem

No que se refere ao ensino-aprendizagem, o articulador pedagógico deverá apresentar o programa de aprendizagem aos alunos, disponibilizando-o a eles para leitura e análise, com pelo menos uma semana de antecedência à primeira aula. Solicitar que os alunos tragam o arquivo impresso ou eletrônico, dispondo, assim, do material na primeira aula.

No primeiro encontro, conferir junto aos discentes sobre a leitura e análise solicitadas, esclarecendo dúvidas sobre: a estrutura dos módulos; a carga horária; local dos encontros presenciais; horário das aulas, dentre outras que possam surgir.

Ainda, haja vista que os estudantes não têm, na maioria das vezes, clareza quanto aos módulos, quanto à metodologia PBL de um modo geral, embora ela conste no programa de aprendizagem, há que se buscar estratégias que permitam a apropriação clara de seus fundamentos, etapas, papéis dos envolvidos, etc.

O articulador pedagógico, dentre outras estratégias, poderá disponibilizar textos sobre o tema em ambientes virtuais, poderá elaborar tutorias sobre a PBL *online* ou presenciais, poderá convidar alunos que já tiveram a experiência com a metodologia PBL para relatar suas experiências ao grupo, poderá criar um conjunto de perguntas e respostas mais frequentes e disponibilizá-las aos estudantes.

Para além de ser uma tarefa do articulador pedagógico, esclarecer os alunos sobre a PBL faz parte de uma tarefa institucional.

Quadro 13 – Situação-problema 1: as sete etapas PBL.

Passos PBL	Habilidades e competências a serem priorizadas
1º: Esclarecimento de termos difíceis, dos conceitos necessários à compreensão inicial do tema proposto.	“I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
2º: Definir os problemas que serão objeto de estudo, apontando-os ao grupo.	II - interpretação e aplicação do Direito;
3º: Analisar os problemas, promovendo explicações, descobrindo o que os alunos compreenderam.	III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
4º: Efetivar uma síntese das discussões realizadas, organizando ideias.	IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
5º: Construir objetivos do estudo e da aprendizagem.	V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
6º: Buscar novos esclarecimentos acerca do problema, partindo-se do estudo individual, em que o aluno busca informações em livros, na internet, em artigos, em outros grupos.	VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
7º: Retomada da discussão em grupo, apresentando os resultados, compreendendo se os objetivos foram alcançados.	VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (BRASIL, 2004, p. 2).

Fonte: Elaboração pela autora.

Etapa 1 – Apresentando o problema

O articulador pedagógico deverá apresentar o problema aos estudantes para que eles organizem as ideias, selecionando os termos difíceis para esclarecimento.

A apresentação poderá demonstrar o problema de diversos modos, podendo ser feita, por exemplo, por meio da entrega de uma cópia impressa para cada um dos alunos.

Sugere-se que a leitura e análise da situação-problema seja feita coletivamente, sendo que o articulador pedagógico mediará as atividades com o mínimo de interferência possível, efetivando perguntas tais como:

- Existem dúvidas quanto a algum termo?
- Alguém saberia explicar o que o termo significa?
- Gostariam de efetivar a leitura novamente?
- Alguma sugestão para encontrarmos o significado?
- Podemos continuar?
- O que você quis dizer com esta assertiva?
- Consegue relacionar com o problema?

Caso haja dúvidas, o articulador seguirá instigando os esclarecimentos necessários. Se não persistirem os questionamentos, os debates, passar-se-á para a próxima etapa.

Estimular o diálogo faz parte do desenvolvimento de habilidades no grupo, sendo que os estudantes precisam encontrar um ambiente seguro para poder se manifestar. Nessa etapa deverão ser escolhidos o coordenador e o secretário.

Aquele assumirá a orientação do grupo quanto ao desenvolvimento das atividades PBL e este quanto às anotações, síntese das ideias e objetivos debatidos pelo grupo. Os papéis deverão ser alternados entre os membros do grupo, com o fito de compartilhar a liderança e, por decorrente, as responsabilidades.

Etapa 2 – Definindo o objeto de estudo

Na segunda fase PBL deverão ser fixadas questões de aprendizagem, pautadas na análise de problema, aliando-as a situações que os estudantes conhecem e fixando pontos que desconheçam. Essa etapa o articulador incentiva as discussões do grupo, levando-os a refletir sobre o problema e sobre os seus desdobramentos.

Uma estratégia, das diversas possíveis é o *Roleplay*.

Role Play com adaptações

Recursos: Lápis de escrever, pincéis

Folhas de papel ofício

Tempo de duração: 1h

O *Role Play* consiste na dramatização de uma situação em que os alunos desempenham determinados papéis, com características específicas, podendo variar linguagem, escolher se as personagens serão eles mesmos ou serão criadas para a atividade, bem como inseri-las em diferentes contextos. Nesse caso, promoveram-se breves adaptações ao *Role Play*, visando aos intentos da etapa PBL.

1. O articulador pedagógico explicará em que consiste o *Role Play*, bem como, o que se pretende com ele.

2. Feito tal explanação, o articulador solicitará aos estudantes, voluntários a exercer os papéis de professor, José, João. Caso nenhum aluno se voluntarie a participar, o coordenador será solicitado a indicar os estudantes à tarefa.

3. O articulador dará um tempo de quinze minutos para que os estudantes-personagens preparem a dramatização, sendo que, os demais estudantes serão convidados a responder, nesse tempo, aos seguintes questionamentos:

- Vocês têm conhecimento de alguma situação semelhante à narrada?

- Se sim, quais foram os desdobramentos? Se não, o que acham que deve/pode ocorrer? O que precisamos saber sobre o tema?

- Se pudesse defender algum dos personagens, quem seria? Por quê?

4. Após a encenação, o articulador solicita ao grupo que apresente as respostas dos questionamentos efetivados.

5. O secretário deverá redigir uma síntese das respostas, a qual será lida por ele ao grupo.

6. O grupo fixará os pontos que geraram dúvidas ou ensejaram novos questionamentos, devendo o secretário sistematizar as informações. Compartilhando o resultado final com o grupo. Esse compartilhar poderá ser feito, escrevendo as novas questões-problemas no quadro ou projetando-as via data show.

7. Todas as opiniões deverão consideradas nesta etapa, pois os supostos erros deixam de ser excluídos, podendo ser consideradas

questões de investigação pelo grupo, afinal, quantas teorias já foram contestadas e deram origem a novos saberes.

Fixadas as questões de aprendizagem (*learning issues*), passa-se a terceira etapa da PBL.

Etapa 3 – Definindo questões à investigação

Na terceira etapa os estudantes deverão indicar hipóteses para solucionar as questões-problemas fixadas na etapa anterior. Deverão verificar quais as situações que de fato merecem ser priorizadas à investigação, quais serão feitas por todo grupo, bem como quais serão objeto de estudos individuais, de acordo com o interesse de cada estudante. Nessa etapa, uma das estratégias possíveis de se utilizar é a *Brainstorm*.

Brainstorm

Recursos: pincéis, cartolinas

Tempo de duração: 40 min

1. O articulador apresentará o objetivo da atividade.
2. O grupo escolhe um lugar para que a atividade seja desenvolvida (sala de tutoria, auditório, biblioteca...).
3. Em um tempo de dez minutos, o grupo fornecerá suas ideias, sem excluir nenhuma delas.
4. As ideias serão debatidas pelo grupo.
5. O secretário registrará as ideias em local visível.
6. O grupo eliminará as ideias que não correspondem aos objetivos.
7. O grupo escolherá as ideias restantes, indicando as que se referem a um consenso entre o grupo.

Etapa 4 – Sintetizando as ideias das etapas anteriores

Na quarta etapa será elaborada uma síntese do que fora definido nas etapas anteriores. O secretário do grupo deverá redigi-la de modo a sistematizar as ideias, organizando-as.

O grupo poderá contribuir, efetivando a correção da redação elaborada, individualmente e, após, coletivamente. Para tanto, o texto precisará ser compartilhado, quer seja por meio de cópias impressas e/ou digitais. O intento da correção é a aprendizagem pela troca de saberes entre o grupo, devendo tomar cuidado para que não ocorra o

desprestígio quanto ao texto elaborado.

Nesse instante, deverá ser estimulado o uso de regras metodológicas (ABNT), o uso correto da língua portuguesa, o domínio de linguagem culta, o uso de tecnologias.

Os estudantes poderão precisar de dicionários físicos e/ou recursos de pesquisa *online*.

Etapa 5 – Elencando objetivos

Nessa etapa deverá ser efetivada a verificação do interesse do grupo em efetivar recortes às questões de aprendizagem levantadas na etapa anterior ou se a opção será pelo trabalho com todas as hipóteses.

O articulador requer ao secretário que as apresente e deixe-as visíveis para que o grupo possa debater e definir. Muitas hipóteses ensejarão pesquisas coletivas e outras poderão indicar pesquisas individuais, de acordo com o interesse de cada estudante.

Nessa etapa definem-se os recursos a serem utilizados, verificando-se quais as possibilidades de acessá-los. É preciso responder a alguns questionamentos: o quê, como, quando, de que modo, por quê, dentre outros.

Questão problema	Hipóteses	Recursos
A utilização de expressões latinas é critério de acréscimo de nota na prova da OAB, segunda fase?	- Sim, uma vez que demonstra conhecimento técnico-profissional e riqueza vocabular.	- Pesquisa nos editais do exame de ordem; - Pesquisa em livros sobre redação jurídica; - Vídeos do <i>youtube</i> ; - Visitas às sedes administrativas da OAB; - Etc.

Etapa 6 – Buscando novos conhecimentos – o estudo individual

Esta etapa pode ser considerada uma das mais importante, posto que o estudante assumirá o protagonismo na construção de saberes. Será a etapa de estudos individuais.

O articulador poderá elencar algumas questões norteadoras, porém nenhuma que interfira na liberdade do estudante em ousar, em promover descobertas, em construir respostas e não apenas copiá-las.

- Qual o problema?
- Quais as hipóteses?

- Quais os fatos, evidências já conhecidas que serão o ponto de partida das buscas?
- Quais são os recursos que serão necessários? Quais os disponíveis? Como acessá-los?
- Como serão registradas as informações obtidas?
- Como serão apresentados os resultados?
- Quais as potencialidade ao desenvolvimento da atividades:
- Como explorá-las? Quais as fraquezas? Como superá-las?

Etapa 7 – A apresentação dos resultados

Nessa etapa deverão ser apresentados os resultados obtidos, as respostas para as questões de ensino-aprendizagem fiadas, bem como as confirmações ou refutações das hipóteses levantadas pelo grupo. Sugere-se como estratégia à apresentação das devolutivas, a realização de um seminário.

Seminário:

1. O grupo deverá ser organizado em círculo.
2. Deverá ser elencada ordem de apresentação, sugerindo-se para tanto o sorteio.
3. Deverá ser indicado o tempo de explanação, isonomicamente entre os estudantes.
4. Será estipulado tempo para questionamentos e respostas entre o grupo.

Para elaboração de seu relatório, o aluno poderá ter como guia as seguintes perguntas?

- Qual o problema?
- Quais a hipóteses fixadas?
- Quais as estratégias utilizadas para alcance dos objetivos;
- Qual(is) a(s) conclusão(ões) alcançadas?
- Foram encontradas dificuldades?
- Foram vivenciadas experiências?
- Alguma descoberta fora realizada?
- Quais foram as fontes consultadas?
- Houve facilidade na obtenção dos recursos?
- Houve o alcance dos objetivos educacionais?
- Houve integração de conhecimento?
- Ocorreu abordagens interdisciplinares?
- Houve integração entre teoria e prática?
- Existem novos desafios, fixados a partir dos resultados

apresentados?

Nessa etapa, também deverá ser estimulado o uso de regras metodológicas (ABNT), o uso correto da língua portuguesa, o domínio de linguagem culta, comunicação adequada (entonação, postura, linguagem, etc), o uso de tecnologias, bem como, que os alunos sejam criativos em suas apresentações, a fim de que não se tornem monólogos cansativos. O uso da criatividade deve ser estimulado.

Além do mais, faz parte dessa etapa a elaboração da avaliação. Embora na PBL ela deve ser progressiva, avaliando-se todos os procedimentos de maneira contínua, a fim de garantir o melhor desenvolvimento possível de cada etapa.

A avaliação na *Problem Based Learning*, assim, enseja uma maneira diferenciada de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que a inovação nos aspectos metodológicos exige uma mudança, uma reflexão efetiva acerca da avaliação proposta, eis que, diante dos objetivos fixados no início das atividades, a finalidade torna-se algo indissociável. Como ensina Luckesi (2004, p. 5), “o que vai dar suporte à mudança é a prática refletida, investigada.

Nesse cenário, objetivos iniciais e avaliação interligam-se de tal modo, que esta precisa ser pensada detalhadamente desde o seu início, restando, porém, flexível às necessidades que porventura possam surgir, haja vista as incertezas que delineiam os caminhos rumo ao conhecimento na PBL.

Assim, a fim de clarear os aspectos que devem ser verificados em uma avaliação advinda de um processo de ensino-aprendizagem com base na Aprendizagem Baseada em Problemas, apontam-se algumas características preponderantes, quais sejam:

1. Avaliação que verifica o desenvolvimento das habilidades e competências, permitindo, se necessário, a modificação das atividades a fim de adequar-se ao melhor aproveitamento.

2. Avaliação que proporciona aos estudantes e docentes um *feedback* acerca do seu desenvolvimento, permitindo que eles compreendam os limites e possibilidades alcançados por suas ações. Isso enseja uma avaliação que deve ocorrer continuamente, interligadamente, pautando-se na reflexão crítica de seus agentes.

3. Avaliação que permite averiguar o desempenho individual e também do grupo, promovida dinamicamente, levando em consideração aspectos gerais e não apenas específicos do processo de ensino-aprendizagem.

4. Avaliação diversificada, que leva em consideração a necessária versatilidade, da qual advém o respeito às diferenças quanto à aquisição de saberes, à diversidade de inserção e compreensão no/do processo de ensino/aprendizagem proposto.

5. Avaliação que leva em consideração os saberes interdisciplinares, sendo abrangente, não fragmentada, atinente à realidade, significativa.

6. Avaliação em que a autoavaliação (docente e discente) é fundamental ao melhor desenvolvimento da atividade, priorizando a autonomia discente e o aperfeiçoamento docente.

Levando em consideração o modelo curricular de utilização da PBL no curso de Direito, por meio da criação de módulos temáticos, mediados pela articulação pedagógica, a avaliação poderá ser realizada em duas etapas: a) avaliações realizadas nas aulas convencionais; b) avaliação dos módulos interdisciplinares PBL. A soma das notas das duas etapas constituirá a média geral dos estudantes.

Quadro 14 – Avaliação no modelo pedagógico híbrido.

Avaliação aulas convencionais	Avaliação interdisciplinar PBL
Abordagem de assuntos trabalhados nos componentes curriculares que compõem as aulas convencionais. Avaliação das habilidades e competências teórico-práticas necessárias à atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.	Avaliação do discente quanto aos objetivos propostos quando da elaboração do problema, primando pela verificação do desenvolvimento de habilidades e competências, aproveitamento e discernimento dos conteúdos abordados.
Nota 01	Nota 02
Média Geral:	

Fonte: Elaborado pela autora.

Não há dúvidas de que esse modelo exige conhecimento amplo quanto à metodologia e a avaliação pretendida, por parte dos discentes, docentes e dos articuladores pedagógicos⁹⁰. É fundamental que os dois eixos se articulem entre si, de modo a constituir a unidade avaliativa necessária, bem como, que prepondere na avaliação, os aspectos qualitativos aos quantitativos. Em um modelo onde o tradicional e o inovador coexistem, a compreensão, a reflexão e o comprometimento

⁹⁰ O curso de graduação em Medicina trabalha com tutorias.

dos envolvidos torna-se fator diferencial ao sucesso ou ao fracasso.

Habilidades e competências

Relatadas as etapas PBL percebe-se que nelas, os estudantes são direcionados a atividades que ensejam muito empenho, dedicação, atenção, assim como o uso de um feixe de habilidades e competências diversas.

O estudante, desde o primeiro encontro, será levado a assumir compromissos, quer sejam de convívio ou de aprendizagem. Além disso, será acionado a observar com atenção e responsabilidade os problemas que lhe forem apresentados, bem como, a refletir sobre eles criticamente, de maneira ampliada, interdisciplinar e contextualizada.

Desde a primeira etapa, o estudante será instigado a pensar, a assumir posicionamentos, a cooperar, a argumentar, a decidir, a expressar suas opiniões e pontos de vista sobre temas diversos.

Trabalhar em equipe torna-se, aos poucos, algo corriqueiro, pelo que, o estudante será levado a compreender a importância de avaliar posicionamentos, revê-los ou defendê-los diante do grupo, se necessário. Compreender pensamentos distintos e respeitá-los também será situação que se repete muito durante a PBL.

Ler, escrever, analisar, sintetizar, redigir, corrigir, são apenas algumas das tarefas relacionadas à comunicação, as quais são requisitadas em todas as fases. Prima-se pela adequada comunicação e isso se refere a escrever com clareza objetividade e correção, falar com eloquência, interpretar com reflexão e crítica, ler muito e diversificadamente, compreendendo as ideias constantes nos textos lidos.

Diante das constantes investigações, o aluno será acionado a desenvolver cada vez mais seu potencial para lidar com as tecnologias, uma vez que vídeos, pesquisas *online*, digitação de textos, elaboração de tabelas, gráficos, acesso a *blogs*, a fóruns de debates, a canais do *youtube*, a vídeos-conferência, serão apenas algumas das possibilidades, que ampliam os horizontes educacionais.

Ocorre que os alunos tendem a não estar preparados para tantas competências, sendo que isso pode gerar uma sensação de frustração em relação à metodologia, caso não seja adequadamente trabalhada.

Porém, desenvolver habilidades, requer, inicialmente, reconhecê-las como necessárias, bem como, desejar desenvolvê-las.

De todo modo, os estudantes nem sempre se sentirão aptos a

participar das etapas PBL, afinal, estando acostumados com a passividade, podem sentir dificuldades em agir como protagonistas, como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Algumas vezes a dificuldade estará em assumir-se como parte de um grupo, em outras, como assumir individualmente a construção de saberes. Nesse sentido que o desenvolvimento de habilidades e competências deverá estar alinhado com a PBL, não somente o seu desenrolar, mas também, paralelamente às atividades. A opção pela PBL, ainda que em um modelo híbrido, exige que se ampliem as possibilidades de evolução do discente, dos articuladores, dos docentes.

Desse modo, durante as etapas PBLs, ocorrerão momentos de desenvolvimento de habilidades e competências. Essas, por sua vez não estão relacionadas necessariamente com os conteúdos, mas com os objetivos educacionais. Assim, se o estudante precisa desenvolver “o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (BRASIL, 2004, p. 2), então o grupo ou mesmo o articulador pedagógico poderá indicar a realização, por exemplo, de uma oficina para tanto. Postman e Weingartner (1969, p. 1) afirmam que na PBL as lacunas de conhecimento passam a ser questões de aprendizagem.⁹¹

Existem muitas maneiras de desenvolver habilidades e competências, podendo ser utilizado o processo de *scaffolding*, “que consiste no suporte que é dado a uma pessoa de forma a possibilitar-lhe a realização de uma tarefa que não é capaz de realizar sozinho”. Esse processo não será permanente, sendo que o estudante poderá desenvolver cada vez mais autonomia para gerir suas dificuldades, encontrando meios de superá-las (MELO; VEIGA, 2013, p. 18).

Na PBL o conteúdo não será sistematizado, levando discente a enfrentar os problemas, sem que esses se apresentem esmiuçados, ou seja, deverá empenhar muito mais esforço a sua solução, gerando a necessidade de refletir, de pesquisar, de apropriar-se dos meios de

⁹¹ É claro que PBL pode ajudar a **preencher** uma grande lacuna na educação jurídica. Tendo em vista o momento em que a educação jurídica está sob descrédito e sofrendo alterações, as reivindicações da PBL podem ser capazes de preencher o vazio, e, portanto, não devem ser negligenciadas, pois possuem capacidade de aprimorar a educação jurídica e suas práticas, podendo proporcionar resultados que nenhuma outra forma de Educação jurídica tende a conseguir. Como esses resultados estão tão próximos das necessidades atuais da profissão e da comunidade, a PBL não deve ser negligenciada, novamente, ao se promover mudança curricular (TZANNES, 1997, p. 177).

resolvê-lo. O aluno deixa de ser passivo e isso o leva a desenvolver a autonomia cognoscente.

As atividades PBLs são desenvolvidas em um pequeno grupo de estudantes, com grande interação entre eles. Nesse sentido, os alunos passam a aprender uns com os outros, passam a contribuir com a formação dos membros, de modo que isso fortalece o aprendizado.

É preciso compreender, também, que a PBL é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo que, caso essas não sejam desenvolvidas em um ciclo, como o que foi exposto, os objetivos de aprendizagem podem ser retomados em instantes posteriores, independentemente da repetição do conteúdo se isso se fizer necessário.

Ainda, embora seja metodologia diferenciada, com características peculiares, insta mencionar a possibilidade (conforme demonstrado na descrição exemplificativa da Modelo PBL) de que, aliada a ela, estejam as demais metodologias ativas. O desenvolvimento dos sete passos da PBL permite perceber que ela proporciona uma flexibilidade didático-pedagógica, o que torna possível inserir novas metodologias conforme o objetivo proposto. No quadro 15, demonstram-se algumas possibilidades de interação entre PBL e outras metodologias ativas:

Quadro 15 – Etapas PBL, habilidades e possibilidades pedagógicas.

Passos PBL	Possibilidades metodológicas complementares à PBL
1º: Esclarecimento de termos difíceis, dos conceitos necessários à compreensão inicial do tema proposto.	Aula expositiva-dialogada <i>Brainstorm</i>
2º: Definir os problemas que serão objeto de estudo, apontando-os ao grupo.	Seminário Trabalhos em grupo Diálogo Socrático Aula expositiva-dialogada
3º: Analisar os problemas, promovendo explicações, descobrindo o que os alunos compreenderam.	<i>Brainstorm</i> <i>Feedback</i> Aula expositiva-dialogada Trabalho em grupo Roleplay
4º: Efetivar uma síntese das discussões realizadas, organizando ideias.	Trabalho em grupo: formação de grupos de trabalho, aleatoriamente, tendo no máximo 10 alunos Escolha de um coordenador de grupo e de

	um secretário. Os membros dos grupos e as funções ocupadas deverão ser alternadas entre os membros Seminário
5º: Construir objetivos do estudo e da aprendizagem.	Aula expositiva-dialogada <i>Brainstorm</i> <i>Debate</i> Trabalho em grupo
6º: Buscar novos esclarecimentos acerca do problema, partindo-se do estudo individual, em que o aluno busca informações em livros, na internet, em artigos, em outros grupos.	Estudo individual <i>Flipped Classroom</i> Visitas orientadas Viagens de estudos Role Play Simulação Leituras dirigidas Filmes Diálogo socrático
7º: Retomada da discussão em grupo, apresentando os resultados, compreendendo se os objetivos alcançados.	Seminários Apresentações orais Mesa redonda Aula expositiva-dialogada

Fonte: Elaboração pela autora.

Nesse sentido, outras metodologias centradas nos discentes, podem ser complementares à PBL, tornando-a ainda mais efetiva. A utilização de tais recursos metodológicos, entretanto, além de exigir um planejamento mais detalhado, requer do docente e do articulador pedagógico coerência didática, conhecimento metodológico ampliado, bem como, desenvoltura diante de tal cenário.

Implementar a PBL e, ainda, desenvolver habilidades e competências requer muita dedicação, empenho coletivo, organização, enfim, requer planejamento e compromisso com a execução.

Assim, pode-se concluir que a PBL é, de fato, metodologia que proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo, desse modo, uma valorosa opção pedagógica ao ensino do Direito no Brasil.

4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO CAPÍTULO

Cenários foram analisados, assim como, foi promovida a análise de vasta literatura acerca do ensino do Direito no Brasil, sobre o ensino tradicional, sobre novas metodologias e em específico sobre a PBL.

No quarto capítulo, entretanto, apresentou-se uma proposta metodológica ao ensino-aprendizagem do Direito, baseada no Modelo PBL híbrido. Para tanto, não é possível deixar de mencionar o necessário enfoque interdisciplinar, bem como a ampliação de saberes quanto às metodologias de ensino.

Tendo como mote, a percepção de que era possível pensar a PBL ao ensino do Direito no Brasil, a reflexão percorreu os motivos que embasam a mudança pedagógica, qual seja, da pedagogia tradicional para uma que é essencialmente ativa, inovadora.

Analisando os limites e possibilidades da implementação da PBL nos cursos de Direito, foi possível constatar:

A PBL é, de fato, uma metodologia diferenciada e viável ao ensino do Direito no Brasil, porém muitos desafios serão enfrentados ao seu desenvolvimento⁹². Ante isso, analisando os contextos, a fim de evitar um modelo inviável, propôs-se que no Direito, a PBL ganhe contornos diferenciados, que facilitem a inserção dessa metodologia nos cursos jurídicos, bem como que propaguem o convencimento paulatino do quão válida ela tende a ser. Quanto aos discentes, a conscientização quanto à nova postura, acima mencionada, deverá ser amplamente realizada, uma vez que não será simples essa delegação de responsabilidades quando ao processo de ensino-aprendizagem, até então assumido, na maioria dos casos, de modo integral pelo professor.

Para que as mudanças ocorram e a PBL alcance seu êxito,

⁹² Tradução livre: “As mudanças dos ambientes de aprendizagem das instituições requerem estudos sobre as construções curriculares; recursos das instituições (por exemplo, financeiros, humanos); infra-estrutura, acadêmico, etc.; métodos para uma implementação progressiva de PBL; (iv) formas de promover o desenvolvimento de diferentes tipos de competências e a diferentes níveis; a introdução de programas para o desenvolvimento do pessoal; Alinhamento destes aspectos com os objectivos de aprendizagem e de ensino, sociais e profissionais. “In a first phase, the case based model can be used at a disciplinary level, or module level. At a later stage, the project based model can be implemented at a curricular, or a course, level. However, the change of institutions’ learning environments requires further studies such as (i) curriculum constructions; (ii) institutions resources (e.g. financial, human, infrastructure, academic, etc); (iii) methods for a progressive implementation of PBL; (iv) ways to promote the development of different types of competencies and at different levels of difficulty for students, (iv) the introduction of programmes for staff development, etc. The alignment of these aspects with the learning and teaching, social and professional” (DAVIES; DE GRAAFF; KOLMOS, 2011, p. 22).

mudanças deverão ocorrer e essas ultrapassam e muito o limite estrutural, perpassando pelo pensamento, pelas posturas, pelo rompimento com o paradigma vigente.

A PBL prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências e isso, por suposto, requisitará muita dedicação, pois exige práticas planejadas minuciosamente, com base na pretensão de um sujeito cognitivo que insira significados ao conhecimento, olhares amplos a um saber sólido, útil, decorrente da crítica, das experiências vivenciadas.

O modelo pedagógico que se propõe, adapta-se às peculiaridades de cada curso de Direito, sem interferências grotescas, daí advindo sua condição de viabilidade. Isso se dá por meio do agrupamento de disciplinas em módulos temáticos, os quais serão desenvolvidos em um modelo híbrido, ou seja, um misto entre o que se tem e o que se propõe, de maneira que não retira do docente, de modo absoluto, “os alicerces” que lhe deram suporte, muitas vezes, durante anos.

Da sensibilização à avaliação, há que se ressaltar que o mais incrível na PBL é que ela permite a reavaliação e a modificação constantemente. O modelo proposto padece de ajustes, de complementos, de reflexões frequentes e ela, por si só, dá margem de liberdade para que isso ocorra. Entre encontros e desencontros, “a solução está no equilíbrio” (BROSSEAU, 2008, p. 115).

5 CONCLUSÃO

“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas” (VERÍSSIMO, 2014, p. 1).

Há em nossos propósitos, às vezes, muito mais do que possamos imaginar. Imbuída pelo desejo que obter respostas, estou ciente de que na amplitude do horizonte que se prostra em cada findar, impera a necessidade de, progressivamente, evoluirmos.

O objetivo perquirido constituiu-se em verificar os limites e possibilidades de implementar a metodologia de ensino *Problem Based Learning*, como propulsora do desenvolvimento de *habilidades e competências* necessárias ao egresso dos cursos de Direito no Brasil.

Nesse sentido, a hipótese sustentada foi de que, para implementar a *Problem Based Learning* nos cursos de Direito, faz-se necessária a criação de um modelo pedagógico híbrido, com características que o diferenciem do modelo pedagógico exclusivamente tradicional, que seja viável e adequado ao desenvolvimento de habilidades e competências nos egressos.

Articulado na contraposição entre a pedagogia tradicional e uma nova pedagogia, interpôs-se uma análise contextual e teórica que fundamentasse o modelo pedagógico que se pretendia apresentar. Não faltaram argumentos a corroborar os desafios e as nuances de um ensino fragilizado paradigmaticamente, bem como a necessidade de refletir-se e interpor novas perspectivas.

Não bastasse, o contexto que se prostra diante dos olhos retrata um emaranhado de desarranjos sociais, que perpetuam impasses e contradições, assim como impõem a resignificação da ação humana, pautando-se na reflexão, no desvelar de um universo com contornos dúbios. Sustenta-se nesse desígnio, um modelo pedagógico que tenciona o rompimento com a passividade, com a fragmentação, com o saber meramente descritivo. Essa proposta apresentada fomenta-se em elementos subjetivos e objetivos que direcionam para a valorização do sujeito cognoscitivo protagonista, com enfoque para uma metodologia que amplie as oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências.

Por meio de pesquisa bibliográfica, promoveu-se a análise da literatura nacional e estrangeira, bem como pesquisa documental, perpassando pela legislação, currículos dos cursos de graduação e outros. Importante mencionar que a não realização de pesquisa de

campo foi uma escolha procedimental, levando em conta o agregar qualitativo à consecução da pesquisa. De todo modo, foram realizadas visitas locais de observação em Instituições de ensino como a FGV de São Paulo e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), bem como a participação em eventos sobre a educação no âmbito do Direito.

O trabalho foi desenvolvido pela promoção da análise hipotético-dedutiva, visando ao encontro de elementos resolutivos ao problema de pesquisa e a confirmação ou refutação das hipóteses delineadas. A aproximação com o objeto de estudo foram estabelecidos como objetivos específicos, todos convertidos em capítulos: a caracterização do ensino jurídico no Brasil; a análise da *Problem Based Learning*; a identificação dos limites e possibilidades de implementação de tal metodologia no ensino jurídico; a identificação das habilidades e competências pretendidas ao egresso do curso de Direito no Brasil; e, por fim, a apresentação de um modelo pedagógico PBL híbrido ao ensino do Direito.

Nesse sentido, no segundo capítulo, realizou-se a análise situacional do ensino jurídico no Brasil, tendo por base referenciais teóricos dos últimos quarenta anos e, desse modo, verificando-se que a metodologia tradicional, centrada no professor, tende a promover a fragmentação de saberes, o reducionismo, tornando o estudante passivo, alheio à realidade, bem como, deixando o ensino estanque, sem significados, dogmático, apático. Falta criatividade, sendo a sala de aula ainda percebida por muitos professores e alunos, como espaço único de aquisição de saberes. Esses, em decorrência, são lecionados mediante o predomínio da aula expositiva, em que o docente simplesmente repassa informações, tornando as aulas cansativas, desestimulando os estudantes, que se apresentam, grande parte das vezes, alheios àquilo que está sendo repassado.

Pode-se perceber, nesse contexto, que essa situação tende a ser agravada ao se perceber que vivemos em tempos complexos, embasados em movimentos transfronteiriços e intergeracionais, advindos de processos de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, que promovem rupturas com os saberes pautados em verdades absolutas. Esse fender tende a embasar instabilidades globais, sendo que, na educação jurídica, a necessidade de reflexão e busca por novos rumos ao ensino torna-se emergencial, haja vista um cenário de desgastes, de insucessos perpetuados em grande parte dos cursos de Direito e após, na sociedade em que são inseridos egressos despreparados ou insuficientemente preparados para os enfrentamentos que lhes serão apresentados.

Nessa perspectiva, a hipótese capital, restou analisada reflexivamente, e disso resultam as (in) conclusões⁹³ que se passa a expor:

Primeiramente, convém mencionar que o ensino do Direito perpassa por desarranjos, iniciados desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil. Diante dos debates sobre ensino do Direito, a divulgação dos resultados do desempenho dos estudantes em provas como a aplicada nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, no Exame Nacional de Cursos (ENADE), corroborados pelas características da metodologia tradicional, preponderante nos cursos de Direito, resta confirmada a necessidade e, por que não dizer, a urgência, na indicação de novos rumos.

A propagação da cultura da passividade tem sido apontada como um dos motivos para se pensar novas metodologias ao ensino do Direito. A formação plural, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, paradoxalmente, tem sido indicada como uma das possibilidades.

Em que pese a ciência de docentes e discentes, na maioria das vezes, das necessárias modificações, essas prevalecem no campo das ideias e a prática não coaduna com o pensamento. Além do mais, muitos docentes sequer refletem sobre suas ações pedagógicas, levando à propagação de metodologias estanques, posturas inadequadas ao tempo, que exaltam o pensamento secular de supremacia docente, envoltas na mera transmissão de informações.

Nos últimos quarenta anos, tem-se observado evoluções consideráveis na legislação educacional e, na área jurídica, essa evolução legislativa restou caracterizada por erros e acertos, mas principalmente, por discussões que reforçam a necessidade de alterações nos processos e nos pensamentos. A Resolução CES/CNE nº 9/2004, que fixa as diretrizes nacionais ao ensino do Direito, descreve um rol de habilidades e competências necessárias ao egresso, pontuando uma formação centrada no discente, no incentivo à adoção de postura autônoma, no protagonismo e na atuação profissional de modo eficiente. No entanto, não bastam leis, sendo necessário pensar, também, em possibilidades de alcançar o perfil do egresso pretendido, de modo que a metodologia PBL surge como uma possibilidade.

Mudar, entretanto, requer enfrentamentos quanto à defesa dos modelos postos, o duvidar, o desconfiar e, ainda, quanto à inexistência

⁹³ A proposição defendida é que no modelo proposto, a proposta apresentada resta permanentemente em construção, estando inacabada.

de habilidades e competências ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino, sem as quais não se alcançará êxito. Em um mundo globalmente modificado, em que é possível o acesso ilimitado a informações, não há como negar que resta muito difícil aos docentes, manter a postura de propagadores únicos de informações. Há de se convir que, ainda que a proposta possa apresentar equívocos, o que é perfeitamente aceitável diante de um objeto em construção, manter-se na inércia, denotaria ausência de propósito.

Por decorrência, outro limitador à PBL é a disparidade entre o que se pensa, fala e se faz. Diz-se isso porque à implementação da PBL denota-se fundamental uma intensa reflexão quanto a mudanças pretendidas, bem como quanto aos objetivos a serem alcançados, pois a PBL exigirá comprometimento intenso e constante de todos os envolvidos para que possa ser bem-sucedida. Importante frisar que a formação no ensino fundamental e médio costuma priorizar metodologias tradicionais, sendo que os alunos adentram ao ensino superior acostumados a receber informações prontas dos docentes, não habituados com posturas críticas, tampouco a construir saberes. Isso por certo ensejará a necessidade de modificação para uma postura de protagonismo.

Inovar, nesse sentido, inegavelmente, tem sido cogitado nos espaços educacionais. De todo modo, prevalece o desconhecimento sobre novas práticas pedagógicas, sendo parcas as experiências envolvendo metodologias ativas, tal como a *Problem Based Learning*, que nos cursos jurídicos é ainda bastante desconhecida. Assim, promoveu-se uma descrição sobre a PBL, suas origens, suas características, seus sete passos, seus fundamentos, enfim, seus limites e suas possibilidades nos cursos de Direito.

Partindo de muitos conceitos, formulou-se um conceito próprio para a PBL, qual seja, “Compreende-se a PBL como sendo uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, dedutiva, pautada na resolução de problemas concretos e complexos, visando à aprendizagem significativa, crítica, criativa, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências”.

Embora já exposto em páginas anteriores, descrever os pontos que caracterizam essa metodologia, por certo permite-lhe melhor entendimento, e, a pesquisa fixou 14 pontos que merecem destaque, quais sejam:

- 1) O ensino-aprendizagem é centrado no discente.
- 2) Teoria e prática são entendidos como complementares entre si.
- 3) Os objetivos de aprendizagem são construídos com os

estudantes, responsabilizando-os.

4) O ensino-aprendizagem deve ser reflexivo, crítico, contextualizado.

5) As aulas priorizam a interdisciplinaridade.

6) As atividades individuais e em equipes fortalecem a troca de experiências.

7) O professor torna-se um mediador, por vezes um articulador.

8) A metodologia é interativa, criativa, inovadora.

9) Ampliam-se as oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências.

10) A resolução de problemas complexos é potencializada.

11) A capacidade para tomar decisões é constantemente requisitada.

12) O aprendizado prioriza a vivência de experiências.

13) O aprendizado necessita de ser alicerçado a significados, tornando-se pertinente.

14) As atividades são desenvolvidas em pequenos grupos (entre 8 e 12 participantes), ocorrendo avaliações permanentes e progressivas.

Tais apontamentos não são conclusivos, são preliminares, posto que deles decorrem muitos outros, não excludentes, mas complementares, não limitados e encorajados pela consciência pedagógica fortalecida nos anseios da sociedade.

A PBL consiste em uma proposta para o rompimento com a metodologia insuficiente, atualmente vivenciada na maioria dos cursos de Direito. Há vícios que enodam as Instituições de ensino. Muitos cursos de graduação, no Brasil e no exterior, utilizam a PBL e constatarem ótimos resultados, tais como Harvard University, *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), bem como as desvantagens trazidas pela crítica, que de um modo geral, apontam mais para questões que a antecedem, tais como, o medo do novo, o qual prepondera entre professores e alunos e a certeza de que mudar enseja muito trabalho e dedicação, restando muita indisposição para isso.

Muitos professores, enquadrados na categoria dos que inovam, tendem a ser caracterizados como aqueles que não estão adequados a modelo padrão. O diferente causa estranheza e como lidar com aquilo que se desconhece? Tal resposta por certo ainda está em construção, mas ela nos remete à compreensão dos tempos hodiernos, em que as incertezas tomam o espaço que era destinado as respostas incontestáveis, um tempo em que quem as detinham denominava-se sábio. Hoje, se alguém disser que detém certezas, verdades absolutas, não mais é

chamado de sábio, mas, sim, de tolo.

A PBL traz em si algumas características, que podem, com cautela e análise de caso, serem consideradas limitadoras de uma implementação de um modelo PBL puro. Faz-se referência ao convencimento da comunidade acadêmica quanto à necessidade de inovar pedagogicamente, quanto à capacitação dos docentes, à adequação da infraestrutura, à modificação do currículo, ao impacto financeiro, bem como, ao desconhecimento da metodologia, causando medo, insegurança, entendimentos contrários.

Nesse trilhar, primando pela maior viabilidade da metodologia, pensando implementá-la no menor espaço de tempo, o modelo pedagógico proposto preserva a essência da PBL, adequando seu desenvolvimento ao ensino do Direito ou, sob outra ótica, preservam-se os currículos dos cursos, modificando o desenvolvimento metodológico desses, com base na PBL, adotando um modelo pedagógico híbrido. Tal escolha resta embasada nas mudanças ocorridas até mesmo na universidade pioneira da metodologia PBL, qual seja, Mac Master, que passou a adotar o modelo híbrido, a fim de resolver algumas questões estruturais.

No modelo apresentado, perpassadas a fase de planejamento das atividades, passa-se à fase de execução. Essa, por sua vez, deverá ser desenvolvida, de acordo com o modelo que se propõe, da seguinte maneira:

a) Os currículos deverão ser divididos em módulos temáticos. O número de módulos e a escolha dos componentes resta flexível, devendo pautar-se nos objetivos do ensino-aprendizagem.

b) Os docentes, mediante apoio coordenação do articulador pedagógico, planejam as atividades conjuntamente. Isso deve ocorrer antes do início das aulas, com tempo hábil a discussões, reflexões e preparação de materiais, se o caso. Nessa etapa, os docentes, elaboram o programa de aprendizagem coletivamente, avaliando os pontos de convergências entre os conteúdos, bem como, elaboram os objetivos do ensino-aprendizagem em cada módulo.

c) Parte-se para a elaboração coletiva dos problemas.

d) Iniciam-se as aulas convencionais.

No modelo proposto, as aulas convencionais serão ministradas pelos professores, primando pelas abordagens conceituais, conhecimento técnico, de apropriação obrigatória pelos estudantes.

e) Iniciando o módulo PBL, no primeiro encontro fixam-se as combinações de convívio e de ensino-aprendizagem.

f) Etapa de desenvolvimento dos sete passos da metodologia

PBL.

Nessa etapa, os componentes modulados passam a dialogar diretamente, numa perspectiva interdisciplinar, sob a mediação de um articulador pedagógico. Desenvolvem-se todas as sete fases da PBL, com base nos objetivos, nos problemas elaborados na fase de planejamento.

Na sétima etapa ocorre a avaliação.

A avaliação será permanente e ampliada, convertendo-se por meio da avaliação conceitual, pautada na etapa convencional e na etapa PBL, em uma média obtida pela soma da nota 1, nota 2, divididas pelo número de etapas.

O modelo pedagógico proposto, ante as análises realizadas, salvo melhor juízo, apresenta-se como viável e de implementação em curto tempo, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências resta, evidentemente, potencializado.

Falar, escrever, ler, interpretar, decidir, avaliar, reavaliar, investigar, compreender, modificar, transformar, refletir, criar, criticar, relacionar, raciocinar, debater, argumentar, persuadir, pesquisar, sonhar, atuar, desvendar, inovar, enfim, são tantos verbos a expressar o que se espera e acredita ser possível mediante a implantação da PBL no ensino jurídico, relacionados às habilidades e competências desejados ao perfil dos egressos dos cursos de Direito no Brasil, que sonhar, acreditar e realizar ganham um sentido especial.

Parafraseando Wald Disney, faz-se fundamental compreender que são necessárias pessoas para tornar um sonho realidade. Nesse sentido, *hands on!*

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder:** o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, R. A. R. de. **OAB ensino jurídico:** novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 129-143.

_____. **A crise da advocacia no Brasil:** diagnóstico e perspectivas. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

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

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In:* PERRENOUD, P. (org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. A. de. Concepções de discentes e docentes sobre competência na enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre/RS, v. 25, n. 2, p. 184-193, ago. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4505/2442>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

ALVES, E. L. A interdisciplinaridade no ensino jurídico: construção de uma proposta pedagógica. *In:* MONDARDO, D. et al. **O ensino jurídico interdisciplinar:** um novo horizonte para o direito. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005.

_____. **Metodologia:** construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008. 63 p.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na Universidade:** pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Trad. M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARRUDA JUNIOR, E. L. **Ensino jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

_____. **Direito moderno e mudança social: ensaios de sociologia jurídica**. Belo Horizonte: Livraria Del Rey Editora Ltda., 1996.

ASSMANN, H. (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

BARRETO, V. Sete notas sobre o ensino jurídico. *In: Encontros da UNB Ensino Jurídico*, p. 71-85, 1978-1979.

BARROWS, Howard S.; TAMBLYN, Robyn M. B. **Problem-based learning: an approach to medical education**. 1980. Disponível em: <apps.fischlerschool.nova.edu/.../1980-BarrowsTamblyn-PBL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BASTOS, A. W. **OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 115-129.

_____. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Z. **Globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAYLON, A. M.; WAK, J. K. **Project director, Hewlett Grant**. Published In The Proceedings Of The Workshop On Pbl In Met At The Dokuz Eylul University School Of Maritime Business & Management. Izmir Turkey. Jun. 2003. Lecture-Based Learning (Lbl). Vis-À-Vis

Problem-Based Learning (Pbl) In Met: The Maap Instructors Viewpoint. Disponível em: <<http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html>>. Acesso em: 12 maio 2014.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BELCHER, John W. **Studio physics at MIT**. 2001. Disponível em: <<http://web.mit.edu/jbelcher/www/PhysicsNewsLetter.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Repositório UFSC**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BITTAR, E. C. B. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Estudos sobre o ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev., mod., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 1.134, de 30 de março de 1853**. Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895**. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CES n. 215, de 15 de setembro de 1962. **Revista Documenta n. 8**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1962.

_____. Portaria MEC n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 jan. 1995. Seção 1, p. 238. Disponível em: <<http://www.direitosbc.br/mono/portaria1886.asp>>. Acesso em: 18 set. 2007.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 7 set. 2007.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 01 out. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 7-70.

_____. **Lei n. 13.256, de 4 de fevereiro de 2016**. Altera a Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), para disciplinar o processo e o julgamento do recurso extraordinário e do recurso especial, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13256.htm>. Acesso em: 14 out. 2016.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**. São Paulo: Ática, 2008.

BRUNER, J. **Toward a theory of instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

CALDAS, E. **Aulas tradicionais são ineficientes, mostra estudo**. 13 maio 2014. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2014/05/aulas-tradicionais-sao-ineficientes-mostra-estudo.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CARNEIRO, R. P. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, 2012. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistathema.ifsul.edu.br%2Findex.php%2Fthema%2Farticle%2Fdownload%2F145%2F86&ei=AuHNU7DnFKvKsQSR7oDYCA&usg=AFQjCNF7Emm7limYvFGYnT5MeVeRwGfeQg&sig2=9H6SVL9apPvYo6pBPV5aMg&bvm=bv.71198958,d.cWc>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CARVALHO, L. A. de. Diálogo socrático. *In*: GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31-47.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao ensino de Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. 2006. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CARLINI, A. L.; CERQUEIRA, D. T.; ALMEIDA FILHO, J. C. de A. (org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas/SP: Millennium, 2007.

CARRASCO, L.; LENHARO, M. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. **O Estado de S. Paulo**, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250,>>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

CHAMBERS, Tony. **Sucesso, aprendizagem e desenvolvimento**. Oise/University of Toronto. Apresentação para o Instituto Expertise, Salvador, Bahia, Brasil, em 25 de abril de 2014.

CESAR, A. M. R. V. C. **Método do estudo de caso (*case studies*) ou método do caso (*teaching cases*)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração.** 23 p. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CESPE. **Prova concurso juiz substituto – PB.** Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes?assunto=66&disciplina=8&prova=43530>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CHALITA, G. B. I. **Educação: a solução está no afeto.** 6. ed. São Paulo: Gente, 2001.

_____. Heurística e direito. *In:* BOUCAULT, C. E. de A.; RODRIGUEZ, J. R. (org.). **Hermenêutica plural.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COELHO, M. V. **OAB crítica “recorde” do Brasil em cursos de Direito.** 2013. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

COLLAÇO, R. **O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês.** 2. ed. Brasília: Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), 2007. 76 p. Disponível em: <<http://www.amb.com.br/portal/juridiques/livro.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

COLLIVER, J. A. Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. **Acad Med.**, v. 75, n. 3, p. 259-66, mar. 2000. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Colliver%20JA%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=10724315>. Acesso em: 13 out. 2016.

COMITÊ RAFAELA SEGUNDO. **Essa é a igualdade do nosso país.** 4 out. 2014. Disponível em: <<http://rafaelaalvessegundo.blogspot.com.br/2014/10/essa-e-igualdade-do-nosso-pais.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DANTAS, S. T. A educação jurídica e a crise brasileira. *In: Encontros da UnB*. Ensino Jurídico. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979.

DAVIES, John; DE GRAAFF, Erik; KOLMOS, Anette. **PBL across the disciplines**: research into best practice. Aalborg University Press, 2011. Disponível em: <<https://repository.edgehill.ac.uk/8050/1/Beaumont-Norton-Tawfik.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. E. É errando que a gente aprende. *Nova Escola*, São Paulo, n. 144, p. 49-51, ago. 2001.

DIVIDINO, R. Q.; FAIGLE, A. **Distinções entre memória de curto prazo e memória de longo prazo**. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/curto-longo.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ENTREVISTA com a professora Giana Diesel Sebastiany, Coordenadora Pedagógica da Universidade de Santa Cruz – RS, realizada em março de 2016, às 14h.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. de C. **Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas**: relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC-USP. 2013. Disponível em: <http://educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/observatorio/Teste/PBL_Filho_Ribeiro.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

EVANS, Luciane. **Universidades demitem para enfrentar recessão**. 3 fev. 2016. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2016/02/03/internas_economia,730971/universidades-demitem-para-enfrentar-recessao.shtml>. Acesso em: 7 ago. 2016.

FALCÃO, J. A. **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Massangana, 1984.

_____. “O ensino jurídico e a Ordem dos Advogados do Brasil”. *In: Ensino Jurídico – Diagnóstico, perspectivas e propostas*, Conselho

Federal da OAB – Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, Brasília, p. 140, 1992.

FARIA, J. E. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FELIX, F. A.; NAVARRO, E. C. Habilidades e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Revista Interdisciplinar da UNIVAR**, 2009. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/habilidades.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FELIX, L. P. M. Da reinvenção do ensino jurídico – considerações sobre a primeira Década. *In*: **OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.

FERRAZ JUNIOR, T. S. O ensino jurídico. *In*: **Encontros da UNB Ensino Jurídico**, p. 68-71, 1978-1979.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. Disponível em: <<http://portal.fgv.br/sao-paulo>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FLAGG, Barbara J. Experimenting with Problem-Based Learning in Constitutional Law. *In*: **Washington University Journal of Law & Policy**, v. 10, p. 101-63, 2002. Disponível em: <http://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1425&context=law_journal_law_policy>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Relatório**. 2014. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1arP1QAKSyVcxKYYgTJWCrJf02NdephTVGQltsw-S1fQ/view#>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FRAGALE FILHO, R. Diretrizes curriculares. *In*: **Anuário ABEDI**, ano 2, p. 267-78. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

FREDERICKS, C. **Presencial, híbrido, on-line**. Harvard University, 2014. 40 slides.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970. 184 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

G1 – O portal de notícias da Globo. Disponível em: <g1.globo.com/>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **Nove universidades federais somam déficit de R\$ 400 milhões em 2015**. 29 fev. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/nove-universidades-federais-somam-deficit-de-r-400-milhoes-em-2015.html>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

GABBAY, D. M.; SICA, L. P. P. *Role-Play*. In: GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 73-87.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLOW, D. **What is Problem-Based Learning?** University of California. 2011. Disponível em: <<http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GARCIA, Soraya. Um sistema de ensino em cheque. **Escolas Médicas**, 2009. Disponível em: <http://www.escolasmedicas.com.br/art_det.php?cod=151>. Acesso em: 10 out. 2016.

GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

_____. **Ainda precisamos da sala de aula?** [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. 92 p.

GREGORIO, M. P. de F.; PEREIRA, P. da S. Construtivismo e aprendizagem: uma reflexão sobre o trabalho docente. **Educação**, Batatais, v. 2, n. 1, p. 51-66, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.claretiano.edu.br/index.php/educacao/article/view/82/75>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, Ana Paula Araujo de. A Escola do Recife e seu papel na construção de um ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. *In*: **180 anos do ensino jurídico no Brasil**, Campinas/SP, p. XXVII-XLV, 2008.

HUNG, W.; JONASSEN, D. V.; LIU, R. **Problem-Based Learning**. p. 485-506. Disponível em: <http://www.aect.org/edtech/edition3/er5849x_c038.fm.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**. Brasília: Inep/MEC, 2014.

_____. **Censo da Educação Superior**. 20 dez. 2015. Disponível em: <portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Provas Enade e Enen**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

JUNQUEIRA, E. B. **Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES Letra Capital, 1999.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

KOIFMAN, Fábio (org.). **Presidentes do Brasil**: de Deodoro a FHC. Rio de Janeiro: Editora Rio/Universidade Estácio de Sá, 2002.

KOMATSU, R. S. et al. A new MD program at Faculty of Medicine of Marília: a two years' experience in the process of change towards an integrated, student centered, problem-based learning (PBL), and community-oriented program: a case study. *In*: CONWAY, J.; MELVILLE, D.; WILLIAMS, A. (org.). **Research and development in problem-based learning**: PBL: a way forward. Newcastle: Australian PBL Network, 1999. v. 5. p. 135-43.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.

LINS, M. J. S. da C. **Educação bancária**: uma questão filosófica de aprendizagem. 2011. 12 p. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/168/141>>. Acesso em: 14 maio 2014.

LÔBO, P. L. N. **Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos**. Brasília: Comissão de Ensino Jurídico da OAB: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação, 1993. p. 31-39.

LOPES, J. R. de L. Reglas y compás, o metodología para un trabajo jurídico sensato. *In*: COURTIS, C. (ed.). **Observar la ley**: ensayos sobre metodologia de la investigación jurídica. Madrid: Trotta, 2006. p. 41-67. Disponível em: <http://www.scieli.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002>. Acesso em: 16 ago. 2016.

LUCKESI, C. C. **Entrevista concedida à Aprender a Fazer**. Publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Exponente, Curitiba/PR, n. 36, p. 4-6, 2004. Disponível em:

<<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#4>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

LYRA FILHO, R. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCHETI, A. P. do C.; FERRAZ, R.; BELHOT, V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

MARTINEZ, S. R. A evolução do Ensino Jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, ano 11, n. 996, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MARTINS, F. P. **O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico**. jun. 2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2116/O-Positivismo-como-obstaculo-a-interdisciplinaridade-no-ensino-juridico>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288 p.

MAUDSLEY, G. Roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum. **BMJ**, v. 318, n. 7.184, p. 657-61, mar. 1999. Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1115096/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MELO, M.; VEIGA, F. H. Aprendizagem: perspectivas sócio-constructivistas. *In*: VEIGA, F. H. (Coord.). **Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Climepsi, 2013. p. 263-98.

MENOZZI JUNIOR, M. **O ensino jurídico sob a ótica construtivista**. 5 maio 2011. Disponível em: <<http://decretosemplificazioni.diritto.it/docs/31589-o-ensino-jur-dico-sob-a-tica-construtivista-legal-education-from-the-constructivist-perspective>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MIALLE, M. **Crítica do direito e do Estado**. Org. por Carlos Alberto Plastino. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 31-57.

MIANA, L. et al. **Abordagem humanista na pedagogia: tendências anti-autoritárias**. 2013. Disponível em: <<http://grupo3pedagogia2013univas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MIRANDA, Simão de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

MOESBY, E. Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focado na Aprendizagem Baseada em projetos e problemas. *In*: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. S (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 43-78.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NEUFELD, V. R.; BARROWS, H. S. A “Filosofia McMaster”: uma abordagem à medicina educação. **Journal of Medical Education**, v. 49,

p. 1.040-1.050, nov. 1974. Disponível em:
<http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1974/11000/The_McMaster_Philos_Ophy_an_approach_to_medical.4.aspx>. Acesso em: 10 set. 2016.

NEVES, R. de A. O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise. **JURIS**, Rio Grande, v. 11, p. 111-22, 2005. Disponível em:
<<https://www.seer.furg.br/juris/article/viewFile/584/129,a>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NUNES, E. de O. **Parecer CNE/CES n. 211/2004, de 8 de julho de 2004**. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

OLIVEIRA, A. M. de. **Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Bioteux, 2000.

PEIXOTO, D. M. Debate. In: GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 23-30.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 184 p.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

POPPER, K. R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo: EDUSP, 1974. 2 v.

_____. Die logik der sozialwissenschaften. *In*: ADORNO, T. et al. (ed.). **Der positivismustreit in der deutschensoziologie**. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1976. p. 103-123. (traduzido).

_____. **Lógica das ciências sociais**. Trad. Estevão de Rezende Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Lisboa: Edições 70, 2002.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Características das boas questões de aprendizagem no ensino como uma atividade subversiva**. 1969. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www1.udel.edu/chem/white/teaching/CHEM643/LrnIssue.html&prev=search>>. Acesso em: 13 out. 2016.

PUPIN, R. L. As atividades práticas como instrumentos do processo de aprendizagem significativa: enfoque ao curso de Direito. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 124, p. 67-75, set. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espacovirtual/espacopaxispedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/o%20que%20e%20construtivismo.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

QUEIROZ, A. PBL, problemas que trazem soluções. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 26-38, dez. 2012. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/aticle/download/36/37>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

RAMAL, Andrea. **Sala de aula invertida: a educação do futuro**. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RAMOS, L. de O.; SCHORSCHER, V. C. Método do caso. *In*: GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ROCHA, A. de L. **O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de Direitos da Grande Florianópolis.** 2011. 410 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95992/295648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico.** Curitiba/PR: CRV, 2012. 298 p.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. (org.). **Ensino jurídico para (quem)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. **Pensando o ensino do Direito no século XXI.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. **Revista Sequência**, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/viewFile/15075/13741>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, G. L. M. C.; TEIXEIRA, Z. G. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser.** Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

_____. **Tornar-se pessoa.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SAMFORD UNIVERSITY. **Wat is problem based learning?** Disponível em: <<https://www.samford.edu/news/2000/International-PBL-2000-Conference-Oct-29-31-to-Examine-Issues-of-Problem-Based-Learning>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

SANTOS, B. de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, ano XI, n. 40, p. 19-31, jan/fev/maio 2005.

SCABIN, Flávia; ACCA, T. Clínica de direito. In: GHIRARDI, J. G. (org.). **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 1-22.

SCHIMIDT, H. G. **Foundations of problem-based learning**: some explanatory notes. 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00296.x/full#>>. Acesso em: 1 jun. 2016

SEBASTIANY, G. D.; BASTOS, M. D. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. 63 p.

_____. **Curso de Medicina da UNISC**: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SOUSA, Sidinei de Oliveira. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem-Based Learning)**: estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais. 2011. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96471/sousa_so_me_prud.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SOUZA, Sandra Mara Valadares Castro; ESPÍRITO SANTO, Enieldo. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2013.

TAGLIVIANI, J. V. **Aprender e ensinar direito**. São Carlos/SP: Edição do Autor, 2013.

TAYLOR, D.; MIFLIN, B. **Problem-Based Learning**: where are we now? Dundee, UK: Association for Medical Education in Europe (AMEE), 2010. 52 p. Disponível em: <<https://amee.org/getattachment/AMEE-Initiatives/ESME-Courses/AMEE-ESME-Face-to-Face-Courses/ESME/ESME-Online->

Resources-China-Dec-2015-(1)/Session-2-Problem-based-learning-Guide-No-36.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

TIBÉRIO, I. F. L.; ATTA, J. A.; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas – PBL. **RevMed**, São Paulo, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan./dez. 2003.

TOLEDO, Luiz Fernando. Número de inscritos na OAB fica estável. **O Estado de S. Paulo**, 21 out. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-inscritos-na-oab-fica-estavel,1783179>>. Acesso em: 20 set. 2016.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Proprietario/Downloads/10966-18588-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TZANNES, M. Problem based learning in legal education: intentionally overlooked or merely misunderstood. **The Law Teacher**, v. 31, n. 2, p. 180-97, 1997. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069400.1997.9992974>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado**. Disponível em: <<Http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/APRENDIZAGEMBASEADAEMPROBLEMAS.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Medicina**. 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Proprietario/Downloads/PPP%202014%20MEDICINA%20ATUALIZADO%20-%20Verso%2010-06-2015.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. **Projeto pedagógico do Curso de Medicina**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

_____. **Material didático de curso online**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2016.

VENANCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERÍSSIMO, É. **Frases**. Disponível em: <<http://www.todamateria.com.br/erico-verissimo/>>. Acesso em: 8 set. 2014.

VIERA, O. V. O professor. *In*: GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 11-14.

VUOLO, Vicente. **Opinião**: analfabetismo funcional. 7 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-n-midia/indice/29520/opinio-analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. do.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio de Docência aplicando metodologias ativas. *In*: **Revista Acta Paul Enferm.**, v. 21, n. 3, p. 515-9, 2008.

WALSH, Allyn. **The tutor in Problem Based Learning**: a novice's guide. Hamilton, ON Canadá: Universidade de McMaster, Faculdade de Ciências da Saúde, 2005.

WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.