

1. INTRODUÇÃO

O direito é uma ciência complexa, e como tal o seu estudo também não é tarefa simples, ao contrário do que as práticas educacionais na maioria das faculdades de direito brasileiras possam fazer supor ainda hoje, tendo em vista que, em geral, os métodos de ensino e aprendizagem baseiam-se quase exclusivamente na transmissão dogmática de informações através de aulas expositivas.

A organização curricular do ensino do direito continua dividida entre um pequeno núcleo de disciplinas zetéticas (filosofia e sociologia do direito, por exemplo) e um núcleo maior de disciplinas dogmáticas.

As disciplinas zetéticas são, geralmente, lecionadas no início do curso, enquanto as dogmáticas formam uma espécie de núcleo duro da maioria dos cursos jurídicos do Brasil.

Em que pese a inegável importância desses dois grupos de disciplinas na formação do estudante em qualquer área do conhecimento, no caso específico do direito a forma de sua disposição nos currículos tem gerado alguns problemas.

Em primeiro lugar, tem-se o fato de que, em regra, formam-se dois grupos estanques, afastando o exercício da multidisciplinaridade, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento em qualquer campo científico.

Em segundo lugar, a tradição auferida por essa divisão faz com que não se atente para a importância da prática no processo de aquisição do conhecimento.

E aqui não estamos falando propriamente da prática exercida nos serviços de assistência judiciária das faculdades de direito como requisito para a obtenção do diploma, até porque se essa prática for, novamente, alocada de forma estanque no final do curso, cai-se no mesmo problema.

A prática aqui mencionada faz parte de uma postura metodológica que pode e deve ser utilizada no curso como um todo, já que compatível com a maioria das disciplinas curriculares.

Neste sentido, uma das experiências que vêm sendo utilizadas em algumas áreas do conhecimento, inclusive, ainda que de forma incipiente, no campo do direito, é o *Problem Based Learning*, ou PBL.

O *Problem Based Learning*, como seu nome indica, traz para dentro do ensino a experiência do ‘aprender fazendo’, ou seja, a crença de que se aprende bem ao fazer, como têm demonstrado as teorias pedagógicas que lhe dão suporte.

Desse modo, a utilização de metodologias ativas como o PBL vem como resposta à constatação de que as universidades não podem continuar fechando os olhos para as transformações experimentadas pela sociedade a partir dos anos finais do século passado, em que um contínuo e cada vez mais acentuado processo de transformações no âmbito das tecnologias da informação acabaram por influenciar o processo de aprendizado como um todo, sobretudo quando pensamos nas novas gerações de alunos, que têm paradigmas completamente diferentes daqueles nos quais cresceram e se formaram as gerações anteriores.

Em resposta a esse cenário, as ciências pedagógicas passaram a apontar para a necessidade de adoção, no âmbito educacional, de práticas inovadoras com o escopo de adaptar o processo de ensino/aprendizagem à nova realidade social e comportamental do público que chega às universidades.

Neste sentido, o PBL, objeto de estudo do presente artigo, representa uma dessas respostas, mostrando-se como metodologia ativa capaz de contribuir para a melhoria da qualidade educacional de nossas faculdades de direito ao buscar a implementação de atividades práticas específicas que têm por escopo proporcionar maior estímulo aos alunos em seu processo de aprendizagem, levando, por consequência, à aquisição de um conhecimento mais sólido e duradouro.

2. CURRÍCULO JURÍDICO E DOGMATISMO NO ENSINO DO DIREITO

Tércio Sampaio Ferraz Jr., em seu livro *Introdução ao estudo do direito* (2003), ao abordar a diferença entre conhecimento dogmático e conhecimento zetético¹, mostra como o dogmatismo auferiu proeminência nos estudos jurídicos ao longo da história do direito.

De acordo com o autor, “uma disciplina pode ser definida como dogmática à medida que considera certas premissas, em si e por si arbitrárias (isto é, resultantes de uma decisão), como vinculantes para o estudo, renunciando-se, assim, ao postulado da pesquisa independente” (FERRAZ JR., 2003, p. 48).

O autor perpassa a história da evolução do direito enquanto ciência mostrando como, durante a Idade Média, o direito impregnou-se pelo dogmatismo por influência da autoridade auferida pelos dogmas do campo do conhecimento teológico. (FERRAZ JR., 2003).

Na Idade Moderna pós-medieval, por sua vez, o dogmatismo entrou pela porta do racionalismo e do formalismo. Era a época da lógica dos códigos (FERRAZ JR., 2003).

Já no século XIX, sob a influência de Savigny e da Escola Histórica do Direito, a doutrina passou “a ocupar um lugar mais importante que a prática e os doutrinadores a terem precedência sobre os profissionais do direito”. (FERRAZ JR., 2003, p. 76).

O século XIX deixou ainda, para o século XX, a herança positivista, que impregnou a compreensão do direito de uma excessiva preocupação com a completude e a conceitualização.

Daí a afirmação de Ferraz Jr. no sentido de que, sob o positivismo,

[...] a ciência dogmática do direito constrói-se, assim, como um processo de subsunção dominada por um esquematismo binário, que reduz os objetos jurídicos a duas possibilidades: ou se trata disso, ou se trata daquilo, construindo-se enormes redes paralelas de seções. A busca, para cada ente jurídico, de sua natureza – e esta é a preocupação com a natureza jurídica dos institutos, dos regimes jurídicos etc. – pressupõe uma atitude teórica desse tipo, na qual os fenômenos ou são de direito público ou de direito privado, um direito qualquer ou é real ou é pessoal, assim como uma sociedade ou é comercial ou é civil, sendo as eventuais incongruências ou tratadas como exceções (natureza híbrida) ou contornadas por ficções” (FERRAZ, 2003, pp. 81-2).

¹ De acordo com Ferraz Jr. “zetética vem de *zetein*, que significa perquirir, dogmática vem de *dokein*, que significa ensinar, doutrinara” (FERRAZ JR., 2003, p. 41).

O papel da dogmática na afirmação científica de uma determinada área do conhecimento humano é de suma importância.

Os problemas começam a surgir quando a dogmática passa a adquirir ares de um simples dogmatismo.

Daí o papel, também ressaltado por Ferraz Jr (2003), da zetética e sua função relativizadora e crítica da dogmática, a fim de que esta não transborde para o dogmatismo.

Mas, para além dos aspectos relacionados à dogmática e à zetética, contemporaneamente um outro viés do processo de conhecimento tem ganhado importância: a prática problematizadora.

Com base em teorias pedagógicas e metapedagógicas, tem-se percebido que a prática deve deixar de ser vista como simples aplicação, *a posteriori*, de conhecimentos apreendidos por meio de aulas expositivas, devendo, ao contrário, ser levada a efeito durante o processo, ou seja, deve ser considerada sob o enfoque formador e não apenas complementar do conhecimento.

Entretanto, contrariamente a esse entendimento, o que se percebe ainda hoje é a tendência da busca pelo aumento da carga horária das aulas expositivas, diminuindo, por consequência, o tempo e o espaço das atividades prático-problematizadoras, que acabam auferindo papel menor no processo de ensino e aprendizagem como um todo. (TAGLIAVINI, 2004).

O resultado é que o currículo fica sobrecarregado de aulas teórico-dogmáticas, num processo em que as informações acumuladas são logo esquecidas após a primeira prova de cada disciplina. (TAGLIAVINI, 2004).

3. UMA RESPOSTA - O PBL

O *Problem Based Learning* (PBL) é um método de ensino e aprendizagem que surgiu no final dos anos 60 na Escola de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá². (RIBEIRO, 2008).

O fato de ter surgido em uma escola de medicina é sintomático, uma vez que houve, ali, a percepção de que muitos alunos, ao final do curso, mostravam-se incapazes de realizar o mais elementar para um médico: fazer um diagnóstico.

Uma parte do problema foi reputado ao grande volume de informações ministradas consideradas irrelevantes do ponto de vista do conhecimento da medicina.

Verificou-se, ademais, que de modo geral os alunos sentiam-se mais motivados no período da residência médica, em que o foco são as aulas práticas e o trabalho com situações reais, mostrando como a inserção estudantil em situações-problema tem, quase sempre, o condão de produzir maior estímulo nos alunos, que passam a aprender de forma mais eficaz e prazerosa, retendo parcela muito maior de informações a longo prazo do que no ensino baseado hegemonicamente nas aulas expositivas.

3.1 Fundamentação teórica do PBL

Durante muito tempo pensou-se que a aquisição de novos conhecimentos adviria da soma dos conhecimentos prévios dos discentes com as informações por eles adquiridas nas aulas expositivas.

Experiências pedagógicas contemporâneas têm mostrado, no entanto, a insuficiência dessa dinâmica na ativação de conhecimentos sólidos e inovadores.

² A inspiração do PBL é, na verdade, o modelo de estudo de casos aplicado na Escola de Direito de Harvard desde a década de 20 do século passado. (RIBEIRO, 2008).

Tem-se percebido que esse modelo geralmente conduz a um gradual processo de desestímulo dos alunos durante os cursos, sem embargo do desestímulo verificado nos próprios professores.

Neste sentido, de acordo com a metodologia PBL, para que a construção do conhecimento se dê de forma eficaz, importa muito a forma como eles são estruturados na memória.

Apesar de não possuir uma fundamentação teórica específica, o PBL absorveu seus pressupostos metodológicos de teorias cognitivas e metacognitivas de estudiosos como Bruner, Dewey e Piaget. (RIBEIRO, 2008).

A contribuição do campo cognitivo foi trazer o entendimento de que a educação não é mero processo mecânico de recepção de informações, mas de construção de novos conhecimentos. (RIBEIRO, 2008).

De acordo com Bruner, a motivação epistêmica atua como uma força que leva as pessoas a buscarem conhecer melhor o mundo, e uma das formas de proporcionar a motivação é através da contextualização, ou seja, da discussão de problemas reais e relevantes ao futuro exercício profissional. (RIBEIRO, 2008).

Outro ensinamento de Bruner, dessa vez no campo metacognitivo, foi mostrar o papel das práticas cooperativas materializadas em trabalhos em grupo nos processos de aquisição de conhecimento. (RIBEIRO, 2008).

4. O PROBLEMA - PONTO CENTRAL DO PBL

A fim de alcançar seus objetivos, o PBL possui determinados pressupostos, e um dos mais importantes relaciona-se à estruturação dos problemas a serem trabalhados.

As situações-problema são a base da metodologia PBL. Sua função é “iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula”. (RIBEIRO, 2008, P. 17).

Mas não é qualquer problema que se configura como uma situação-problema para a metodologia PBL.

Além do mais, é de suma importância atentar para a adequada estruturação do problema, a fim de que sua aplicação produza os resultados esperados.

Neste sentido, explica Ribeiro (2008), que o problema no PBL deve ter as seguintes características:

- Abranger conceitos de várias disciplinas;
- Oferecer um bom modelo para o estudo;
- Apresentar um emaranhado de questões e subquestões;
- Espelhar situações profissionais reais;
- Ter informações insuficientes;
- Ter perguntas não respondidas.

Percebe-se a preocupação com a multidisciplinaridade, uma vez que se deve buscar trabalhar com situações que envolvam elementos de várias disciplinas, como, em regra, acontece na prática profissional real.

Por outro lado, o problema não deve apresentar uma solução já conhecida pelos alunos.

Ao contrário, a intenção é fazer com que os alunos, com apoio nos docentes-tutores, tragam uma solução específica ao caso, apondo a ele uma contribuição pessoal, mesmo que com suporte no ensinamento de estudiosos e na jurisprudência.

Essa, aliás, uma outra virtude do PBL: desenvolver nos alunos o hábito e a competência para a realização de pesquisas com o propósito de complementação do raciocínio, o que é diferente de simplesmente buscar soluções já dadas por outrem.

Em suma, o objetivo é que, ao final de uma experiência com o PBL, os alunos adquiram maior capacidade de lidarem juridicamente com problemas, além de auferirem maiores habilidades de argumentação.

De acordo com Ribeiro (2008), as principais vantagens do PBL do ponto de vista dos alunos são:

- O favorecimento da aquisição de conhecimentos de forma mais duradoura;
- A contribuição para o desenvolvimento de atitudes profissionais;
- A contribuição para o desenvolvimento da comunicação, devido à socialização proporcionada pelo trabalho em grupo;
- O desenvolvimento de maior iniciativa por parte dos alunos.

Já para os professores, uma das vantagens é o fato de que, “o PBL parece encorajar o diálogo entre o corpo docente sobre questões educacionais, favorecendo o trabalho coletivo quando da concepção dos projetos e o compartilhamento de experiências entre os departamentos” (RIBEIRO, 2008, P. 95-6).

4.1 Diferença entre ‘problema’ no PBL e no estudo de caso

Apesar de terem pressupostos semelhantes, ou seja, o trabalho com situações-problema, PBL e estudo de caso não se confundem.

No PBL os problemas são dispostos no decorrer ou até mesmo antes do aprendizado de uma determinada teoria, não havendo uma ordem ou hierarquia entre teoria e prática, já que para o PBL a teoria também pode ser aprendida a partir da prática.

Além disso, o PBL busca fomentar ao máximo o trabalho com problemas reais, atuais e que façam parte do cotidiano dos alunos.

Já no estudo de caso os problemas apresentados, apesar de serem quase sempre verídicos, não fazem, em regra, parte da realidade na qual os alunos estão inseridos.

Outra diferença é que no estudo de caso já se sabe, de antemão, qual foi o deslinde jurídico de determinada questão, o que pode limitar o trabalho de raciocínio e pesquisa por parte dos discentes.

5. OS ATORES DO PBL

Assim como em qualquer prática pedagógica, para o alcance dos objetivos do PBL é de fundamental importância o envolvimento de todos os atores inseridos no processo educacional.

5.1 O papel dos alunos

Uma das principais diferenças entre o PBL e as metodologias predominantes nas universidades de modo geral - baseadas em aulas expositivas e em uma concepção do professor como centro do processo educacional - é que no PBL os alunos ganham em responsabilidade.

E esse ganho é não apenas em termos qualitativos, mas também pela maior parcela de responsabilidade que os alunos passam a assumir no que se refere à aquisição de seus conhecimentos.

De acordo com Rossi (2014, p. 4), no PBL os estudantes,

resolvem problemas, dirigem o aprendizado de forma colaborativa, assumindo a responsabilidade de gerar as questões relativas ao aprendizado e de monitorar a própria compreensão, aprendendo a ajustar as estratégias de aprendizado.

Percebe-se, assim, que a metodologia PBL engendra um empoderamento dos alunos no sentido de que os discentes passam a ter uma gama muito maior de responsabilidades em seu processo de aprendizagem.

Mais do que isso, conforme ensina mais uma vez Ribeiro (2008) - e aqui uma importante diferença em relação a outras metodologias - no PBL a delegação de responsabilidade é explícita, ou seja, é parte de um projeto pedagógico que deve envolver os corpos docentes e discentes, além da própria instituição.

Ribeiro (2008, pp. 77-79) enumera as tarefas a serem cumpridas pelos alunos na nova metodologia:

- “Exploração do problema, levantamento de hipóteses, identificação de questões de aprendizagem e elaboração das mesmas;
- Tentativa de solução do problema com o que sabem, observando a pertinência de 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.”

5.2 O papel dos professores

Dado o modelo tradicional de ensino, que tradicionalmente concebe a educação como processo centrado na transmissão/recepção de informações, é de se esperar que os docentes tenham, de início, certa dificuldade de adaptação à metodologia PBL.

Isto porque, ao contrário do modelo tradicional, em que o professor é figura central que domina todo o processo de aprendizagem, no PBL ele atua mais como um tutor cuja função é ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

O professor deve ter em mente que no PBL as situações são mais incertas e imprevisíveis do que em uma aula convencional. (RIBEIRO, 2008, p. 89).

Mas, para que metodologias inovadoras como o PBL sejam eficazes, é necessário que as considerações a respeito do papel dos docentes não seja afeta a um ou outro professor isoladamente. Isto porque, conforme Tagliavini (2004), o currículo deve ser compreendido em sua dimensão orgânica.

Segundo ainda Tagliavini, “a eficácia do projeto pedagógico do ensino jurídico renovado dependerá da compreensão e da inserção do corpo docente nessa organicidade” (TAGLIAVINI, 2004, p. 217).

5.3 O papel das instituições de ensino

Qualquer esforço de mudança de concepções e práticas pedagógicas arraigadas deverá contar com um efetivo envolvimento das instituições de ensino, sob pena de não sair do papel.

Assim, a mudança deve ser pensada como um projeto pedagógico a ser abraçado pelas coordenações dos cursos, que devem buscar o envolvimento do corpo docente e dos alunos.

Neste sentido as palavras de Tagliavini (2004, p. 216) a propósito da construção do projeto pedagógico:

Só a participação coletiva na sua elaboração garantirá a cumplicidade de todos na sua efetividade. É preciso superar a fase do desconhecimento do projeto pedagógico da instituição. Ele precisa deixar de ser um documento arquivado na secretaria e enviado ao MEC. Precisa se tornar o manual de bolso dos corpos docente e discente [...]

Ou, conforme ainda aponta Ribeiro (2008. p. 97),

O PBL aparenta funcionar melhor em uma estrutura organizacional horizontal (uma característica diversa da existente em muitas instituições de ensino superior), pois essa estrutura facilita o trabalho coletivo de tutores, professores das disciplinas de apoio e administradores, fundamental para o bom andamento do PBL.

6. PBL – CRÍTICAS POSSÍVEIS

No decorrer do presente artigo enumeramos uma série de benefícios que a metodologia PBL pode trazer para o ensino de modo geral.

Mas, como qualquer metodologia, o PBL não está imune ao apontamento de algumas críticas, o que, longe de retirar seus méritos, engendra a possibilidade de enfrentamento de eventuais problemas com vistas a seu aperfeiçoamento.

Uma das críticas é que, do ponto de vista dos alunos, o uso excessivo do PBL poderia, a longo prazo, ocasionar alguma deficiência no que se refere ao estudo das teorias fundamentais da área de conhecimento em que estão inseridos.

Lembremos que uma das faces do desenvolvimento científico em qualquer campo do conhecimento é a existência de núcleos teóricos sólidos.

A metodologia PBL pode, por outro lado, configurar-se como problema para alunos que tenham dificuldade em trabalhar em grupo, uma vez que no PBL o grupo é fator fundamental que dita o ritmo da aprendizagem, devendo os alunos que tenham maior aptidão para o estudo individual passar por um processo de adaptação. (RIBEIRO, 2008).

Para os professores, uma dificuldade é o fato de que, no PBL, os docentes passam a ter mais um papel: o de constantemente terem que motivar os alunos que, a princípio, não se adaptaram ao perfil da metodologia. (RIBEIRO, 2008).

A *contrario sensu*, passam os professores a ter o desafio de motivar os alunos que se adaptaram à metodologia no que concerne ao aprendizado de disciplinas que requeiram predominantemente o modelo das aulas expositivas. (RIBEIRO, 2008).

7. CONCLUSÕES

O caráter enciclopédico que por muito tempo permeou a estruturação dos cursos jurídicos no Brasil não dá conta mais do imenso universo de informações abarcadas pela área atualmente.

A herança continental europeia do nosso direito acabou por valorizar excessivamente esse tipo de conhecimento, ao contrário do que ocorreu em países influenciados pela *common law*, em que há uma maior valorização da aprendizagem voltada a questões práticas.

No modelo da *civil law*, ao contrário, a tradição jurídica voltou-se demasiadamente para o estudo dos códigos, principalmente pela influência de dois instrumentos jurídicos de inegável importância para o desenvolvimento da ciência jurídica no mundo ocidental: o Código Napoleônico de 1804 e o Código Alemão de 1900.

Seguindo a tradição do Código de Justiniano, os citados códigos foram de suma importância na busca da sistematização e da coerência do direito de seu tempo.

No entanto, se naquele momento havia a possibilidade de um conhecimento totalizante, na atual quadra da história, em que se sobrepõem várias gerações de direitos - sobretudo se pensarmos na multiplicação de novos direitos ocorrida a partir do pós-Segunda Guerra Mundial - concluiremos pela impossibilidade de continuarmos a ter a pretensão de um conhecimento globalizante no campo do direito.

Mais do que a questão da possibilidade ou não do acúmulo de tamanha sorte de informações e conhecimentos, é de se perguntar se tal postura seria correta do ponto de vista pedagógico e adequada do ponto de vista do profissional do direito em nossos dias.

O mundo mudou. A prática profissional dos juristas também mudou e, frente a tais constatações, a pergunta inevitável é: o ensino e a aprendizagem do direito no âmbito de nossas faculdades também mudaram?

Apesar de alterações pontuais, as grades curriculares continuam inchadas e fragmentadas e a preocupação principal centra-se mais em cumprir programas do que em transmitir conhecimentos significativos aos alunos.

Para superar esse quadro, o primeiro passo é, sem dúvida, vencer a barreira da mudança curricular, pensando os currículos de modo a compatibilizar teoria, prática e crítica do saber e do fazer jurídico.

Ao mesmo tempo, é preciso não descurar - e não descansar -, da importância da teoria na formação jurídica de alunos e professores, sobretudo num tempo em que muitos alimentam a crença de que o direito é um campo de conhecimento fácil.

8. REFERÊNCIAS

FERRAZ, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito** – técnica, decisão, dominação. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL) – uma experiência no ensino superior**. São Carlos: Edufscar, 2008;

ROSSI, Juliano Scherner. **Problem-Based Learning. PBL aplicado aos cursos de graduação em Direito**. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 2014, Florianópolis;

TAGLIAVINI, João Virgílio. **A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas**. Anuário ABEDi, ano 2, 2004, p. 205-228.