

# **IV ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI**

**PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA**

**CARLOS ANDRÉ BIRNFELD**

**HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

#### **Diretoria - CONPEDI**

**Presidente** - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

**Diretora Executiva** - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

**Vice-presidente Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

**Vice-presidente Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

**Vice-presidente Sudeste** - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

**Vice-presidente Nordeste** - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

**Representante Discente:** Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

#### **Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

#### **Secretarias**

#### **Relações Institucionais:**

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

#### **Comunicação:**

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

#### **Relações Internacionais para o Continente Americano:**

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

#### **Relações Internacionais para os demais Continentes:**

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

#### **Eventos:**

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

**Membro Nato** - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

---

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-394-8

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Constitucionalismo, desenvolvimento, sustentabilidade e smart cities.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Pesquisa. 3. Educação jurídica. IV Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



## IV ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

### PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

---

#### **Apresentação**

O Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica teve seus trabalhos apresentados à distância, de forma síncrona, por meio de plataforma virtual específica, que reuniu, ao vivo, seus integrantes na tarde do dia 11 de novembro de 2021, durante o IV ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, realizado entre os dias 08 a 13 de novembro de 2021.

As apresentações foram divididas em três blocos de apresentações, sendo que em cada um dos mesmos houve, pelos autores presentes, a exposição dos respectivos artigos aprovados, em sequência, sendo, ao final de cada bloco, aberto espaço para o respectivo debate.

Segue abaixo a descrição dos artigos apresentados, ressaltando-se que não fazem parte dos Anais do evento aqueles artigos direcionados diretamente à Revista de Pesquisa e Educação Jurídica do CONPEDI, em função de sua seleção especial para publicação na mesma.

No primeiro bloco foram apresentados e debatidos seis artigos, a seguir descritos:

O artigo **EDUCAÇÃO JURÍDICA E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE**, de autoria de Carina Deolinda Da Silva Lopes e Franceli Bianquin Grigoletto Papalia, apresenta uma análise sobre a educação jurídica e o currículo dos Cursos de Direito frente a obrigatoriedade da implementação da interdisciplinaridade em suas disciplinas. Destaca que a Resolução CNE/CES n. 5/2018 determina que a inclusão da interdisciplinaridade no curso deve ser feito em seu projeto pedagógico, tendo em vista de que como se conduzirá a construção entre os envolvidos na produção do conhecimento, ao estarem todos os documentos educacionais conectados em uma mesma sintonia.

O artigo **ESTUDO INTERDISCIPLINAR: UMA NECESSIDADE PARA O DIREITO DE FAMÍLIA**, de autoria de Rafaela Furtado da Cunha, faz uma abordagem comparativa sobre os diversos conceitos de interdisciplinaridade. O estudo é de cunho teórico, bibliográfico e qualitativo. Parte do princípio de que a interdisciplinaridade é uma necessidade decorrente da evolução da ciência e da realidade social. O problema da pesquisa relaciona-se com a realidade que, mesmo que na prática se exija um ensino e um estudo interdisciplinar, ainda existem barreiras institucionais e rigidez disciplinar. Objetiva refletir a respeito da necessidade de um estudo interdisciplinar no direito de família, o qual, envolve demandas complexas de caráter material e imaterial.

O artigo A METODOLOGIA DA PESQUISA NO DIREITO: A ANÁLISE DECISÓRIA APLICADA À GESTÃO DE PRECEDENTES JUDICIAIS, de autoria de Claudio Alberto Gabriel Guimarães, Newton Pereira Ramos Neto e Gabrielle Amado Boumann, objetiva discorrer acerca dos métodos e das técnicas disponíveis para realizar-se a pesquisa e a análise científica de decisões judiciais, explicitando as principais alternativas e esclarecendo o porquê de se eleger a Metodologia de Análise Decisória (MAD) como o principal instrumento disponível para auxiliar o operador do Direito na gestão de precedentes judiciais. A metodologia eleita tem o condão de categorizar as decisões proferidas por Tribunais, por matérias e, portanto, por teses jurídicas.

O artigo DA PESQUISA EMPÍRICA APLICADA AO PROCESSO CIVIL: ALGUMAS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES, de autoria de Luiz Alberto Pereira Ribeiro e Thais Depieri Yoshitani, Investiga a aplicação da pesquisa empírica no processo civil. Parte do pressuposto de que o processo fornece perspectiva pragmática do fenômeno jurídico, porquanto integra atuação do poder judiciário como instrumento para tratamento de conflitos. Por outro lado, ressalta a pesquisa empírica como ferramenta potencial, com Conclui que o empirismo se coaduna com o processo civil, mediante uso de técnicas quantitativas e/ou qualitativas que se amoldem ao problema objeto de pesquisa.

O artigo UMA AUTOETNOGRAFIA DA FORMAÇÃO PARA ASSISTÊNCIA JURÍDICA ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NA UFPA, de autoria de Luanna Tomaz de Souza, realiza uma autoetnografia na perspectiva de investigar os desafios para a formação de profissionais para a assistência jurídica de mulheres em situação de violência. Parte também de uma metodologia feminista, além da utilização da autoetnografia, da pesquisa bibliográfica e documental. São revelados avanços no sentido de oferecer mais oportunidades para estudantes lidarem com a defesa dos direitos das mulheres. Pondera, ao final, que ainda há desafios de difícil superação que envolvem os limites do próprio ensino jurídico, do Direito e do atendimento e que precisam ser evidenciados e enfrentados.

O artigo EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MARCOS REGULATÓRIOS E A CURRICULARIZAÇÃO, de autoria de Olga Suely Soares de Souza e Lorena de Souza Ferreira Fernandes, traz o resultado da revisão bibliográfica sobre a extensão universitária e a sua curricularização. Pelo que se pode depreender do estudo apresentado neste texto, a extensão sempre esteve presente nas universidades. Traça o caminho histórico, em linhas gerais, da extensão universitária no Brasil desde o surgimento à introdução recente da

curricularização, objetivando apontar os aspectos normativos da regulamentação da extensão em três momentos específicos, a partir do pressuposto legal, legitimado na legislação educacional brasileira.

No segundo bloco foram apresentados e debatidos seis artigos, a seguir descritos:

O artigo **POR UMA SUPERAÇÃO DO SENSO COMUM TEÓRICO E DA COLONIALIDADE DO DIREITO BRASILEIRO: ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA**, de autoria de Alessandra Lignani de Miranda Starling e Albuquerque e Sirval Martins dos Santos Júnior afirma que a colonialidade europeia do direito brasileiro ainda ecoa no sistema educacional. Ressalta que as inovações das práticas pedagógicas e das tecnologias vêm provocando fissuras nesse robusto dogma sedimentado na história. Assim, Busca analisar a influência desses fenômenos no processo de transformação da educação jurídica, com fundamento teórico na teoria da colonialidade epistemológica do direito brasileiro e no senso comum Waratiano.

O artigo **A ÉTICA COMO PRECURSORA NO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS E A EMANCIPAÇÃO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL**, de autoria de Mario Sergio Dias Xavier e José Alexandre Ricciardi Sbizera, traz pesquisa desenvolvida à luz do método hipotético, com análise da relação entre o conceito de Ética, como precursora no desenvolvimento da Teoria da Ação Comunicativa desenvolvida por Jürgen Habermas. É desenvolvido com base em temas de Ética e Teoria da Ação Comunicativa na Educação e, ao fim, aborda sobre como a ética pode influenciar na comunicação entre os indivíduos e a sua relevância para as grades de ensino das faculdades de Direito

O artigo **DA COLONIALIDADE DO SABER PARA A VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA OS DIREITOS HUMANOS**, de autoria de Sirval Martins dos Santos Júnior, tem como objetivo precípuo reafirmar a importância da valorização das epistemologias do sul a partir de uma educação emancipatória dos Direitos Humanos como estratégia de reafirmação da cidadania. Destaca que a educação jurídica e não jurídica a partir da ótica dos Direitos Humanos pode ser capaz de propiciar um diálogo intercultural e de reconhecimento das lutas sociais e das epistemologias de grupos historicamente invisibilizados e excluídos.

O artigo **REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO UNIVERSITÁRIO DAS CIÊNCIAS CRIMINAIS**, de autoria de César Augusto Ferreira São José, toma como pressuposto de suas análises a constatação da crise do ensino jurídico no Brasil e seu reflexo

no ensino universitário das ciências criminais. Trata-se de pesquisa bibliográfica que se vale do método histórico-descritivo para expor tal crise, recortada nos paradigmas pedagógico e epistemológico, e da construção metodológica decolonial para o objetivo de propor reflexões sobre as possibilidades de sua superação. Conclui pela proposta de reflexão por uma educação jurídica libertadora informada pelo giro decolonial, como caminho para a compreensão da relação de continuidade entre escravidão e prisão que permeia as hierarquias raciais estruturantes do nosso sistema penal.

O artigo MAPAS MENTAIS COMO TÉCNICA DE APRENDIZAGEM ACELERADA NO ENSINO JURÍDICO, de autoria de Cinara Caron, tem por objetivo analisar os mapas mentais como técnica de aprendizagem acelerada no ensino jurídico. Ressalta que a problemática acerca da inaptidão das metodologias clássicas de ensino e do distanciamento do interesse dos alunos pelas temáticas tradicionalmente trabalhadas nas salas de aula dos cursos de Direito é uma controvérsia amplamente discutida na literatura jurídica. Destaca que existem didáticas inovativas que vem para solucionar esse problema, chamadas de metodologias alternativas de ensino. Assim, explica como esses mapas mentais podem ser utilizados no ensino jurídico, comprovando que sua compreensão e utilização é capaz de romper com o modelo mental dominante nesta área de estudo.

O artigo CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA ENFRENTAR A COLA NO ENSINO JURÍDICO, de autoria de Natan Figueredo Oliveira, considera a cola como prática antiética do aluno do ensino superior, que tem impacto no processo de aprendizagem e gera risco para a sua atuação profissional. Com foco no ensino jurídico, analisa a responsabilidade do professor no reconhecimento e redução do problema. Traça uma definição de cola e apresenta as causas que geralmente são apontadas para a sua prática. Propõe a reestruturação da prática avaliativa para desestimular a cola, alterando os ambientes de avaliação tradicional por meio da inserção e priorização de avaliação formativa. Por fim, sugere práticas de avaliação formativa, sem a pretensão de indicar receitas prontas.

No terceiro bloco foram apresentados e debatidos seis artigos, a seguir descritos:

O artigo INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL: PRÁTICAS E CRÍTICAS DESAFIADORAS DE SALA DE AULA, de autoria de Hamilton da Cunha Iribure Júnior, Mariana Gianini de Melo Camilo e Douglas de Moraes Silva, tem por objetivo principal analisar a necessidade de haver uma reformulação do paradigma tradicional no Ensino Jurídico no Brasil, a partir da identificação das metodologias que possam ser adequadas para o ensino e aprendizagem do Direito contemporâneo. Para tanto, emprega a metodologia analítica dedutiva, com inferência

acerca da necessidade de se levarem em conta não só os novos perfis do aluno, como as ferramentas tecnológicas disponíveis para transpor a sala de aula tradicional para a sala virtual. A partir daí verifica não haver uma metodologia ideal, mas modelos que podem tornar tal ensino mais atrativo e dinâmico.

O artigo APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS NO CURSO DE DIREITO COMO FERRAMENTAS PARA O CUMPRIMENTO DO ART. 3º DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004, de autoria de Rodrigo Rocha Gomes de Loiola e Camila Vanessa de Queiroz Vidal, busca analisar se a utilização de técnicas de aprendizado baseado em problemas (PBL) no curso de Direito atende a previsão do art. 3º da Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004. O objetivo geral é investigar se a utilização do PBL tem a possibilidade de proporcionar melhor cumprimento do citado normativo. Como objetivos específicos tem o de definir o PBL, analisar a citada norma e avaliar se a aplicação desta metodologia pode atingir essa necessidade legal. Conclui que a utilização do PBL pode contribuir para a formação jurídica, como previsto na norma.

O artigo STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO JURÍDICA, de autoria de Vanessa De Oliveira Amorim , Rogério Monteles Da Costa e Marcus Vinícius Nogueira Rebouças, investiga o storytelling como forma de abordar um dado componente curricular em aula expositiva no curso de graduação em Direito. A investigação, nesse contexto, parte da possibilidade de utilizar o storytelling, arte de contar histórias, como forma de transmissão dos componentes curriculares. O percurso estudado concentra-se em revisão da literatura, tendo, por conclusão, que no ensino do direito, a narração de histórias é uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem.

O artigo AS INFLUÊNCIAS DO DIREITO TRIBUTÁRIO LUSITANO NA EDUCAÇÃO TRIBUTÁRIA NO BRASIL, de autoria de Henrique Silva de Oliveira e Manuela Alves Correia Ribeiro, tem como objetivo destacar a relevância do estudo macrocomparativo entre os Sistemas Tributários brasileiro e português para a Educação Tributária no Brasil. Defende que a formação das percepções dos contribuintes sobre a educação tributária, que passa por tal macrocomparação, enfatizando as receitas tributárias que propiciam melhorias coletivas, e não a exploração de governados por governantes. A investigação bibliográfica e documental, na área de educação tributária e estudo comparado, possibilitou identificar pressupostos teóricos acerca da compreensão e papel da educação fiscal na formação social.

O artigo A APLICAÇÃO DE GAME INTERDISCIPLINAR NO ENSINO JURÍDICO: UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA EM SALA DE AULA, de autoria de Luiza Machado Farhat Benedito e Ana Carolina Marinho Marques, parte da observação das dificuldades no

desenvolvimento e na retenção de conhecimento dos alunos de graduação em Direito. Tal fato incita a dúvida sobre a eficiência das metodologias aplicadas nas salas de aulas dos cursos jurídicos nacionais. Ressalta que os professores de Direito precisam aprimorar as metodologias/métodos de ensino, que se revelam cada vez mais ultrapassados e desconectados com as novas demandas e realidades sociais. Destaca que o uso de metodologias ativas revela-se uma ferramenta poderosa para a solução desse problema. A pesquisa apresenta resultados concretos de experiência acadêmica interdisciplinar realizada pelas autoras, demonstrando a eficiência da gameificação e do ensino imagético para o processo de aprendizagem.

Não foi apresentado o artigo ENSINO JURÍDICO, EPISTEMOLOGIA E TRANSDISCIPLINARIDADE, de autoria de Bruno Lima Silva e André Rafael Weyermüller, o qual parte do pressuposto que a sociedade atual é altamente complexa e com inúmeros problemas, de forma que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade são alternativas para um repensar da ciência atual. Destaca que o ensino jurídico também passa por uma crise de racionalidade, onde a transdisciplinaridade apresenta-se como alternativa para auxiliar na possível solução de algumas questões. Nesta perspectiva o artigo tem por objetivos rever o conceito de transdisciplinaridade, sua aplicação no ensino jurídico e verificar como as Universidades e Programas de Pós-Graduação em Direito estão lidando com essa temática.

Também não foi apresentado o TEORIA E PRÁTICA NO ESTUDO DO DIREITO - O PBL, de autoria de Cássio Henrique Afonso Da Silva, o qual aponta para a necessidade de se operar uma renovação nas práticas tradicionais do ensino jurídico no Brasil, mostrando como a metodologia PBL pode ser uma importante aliada na busca por um aprendizado mais consistente e motivador para os atores envolvidos no processo educacional do direito no país.

Após aproximadamente quatro horas de apresentações e debates profícuos, foram encerrados os trabalhos do grupo às 17 h. e 30 min., com congratulações recíprocas.

Dr. Carlos André Birnfeld

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)



**APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS NO CURSO DE DIREITO COMO FERRAMENTAS PARA O CUMPRIMENTO DO ART. 3º DA RESOLUÇÃO CNE /CES Nº 9/2004**

**PROBLEM BASED LEARNING IN THE LAW SCHOOL AS TOOL TO COMPLY WITH ARTICLE 3º OF THE RESOLUTION CNE/CES Nº 9/2014**

**Rodrigo Rocha Gomes de Loiola <sup>1</sup>**  
**Camila Vanessa de Queiroz Vidal**

**Resumo**

Este estudo busca analisar se a utilização de técnicas de aprendizado baseado em problemas (PBL) no curso de Direito atende a previsão do art. 3º da Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004. O objetivo geral é investigar se a utilização do PBL tem a possibilidade de proporcionar melhor cumprimento do citado normativo. Como objetivos específicos tem-se o de definir o PBL, analisar a citada norma e avaliar se a aplicação desta metodologia pode atingir essa necessidade legal. Conclui-se que a utilização do PBL pode contribuir para a formação jurídica, como previsto na norma.

**Palavras-chave:** Aprendizado baseado em problemas, Formação humanística, Cursos jurídicos

**Abstract/Resumen/Résumé**

This essay analyzes if the use of problem base learning (PBL) technics in the law school complies with the provision of article 3º of the Resolution CNE/CES Nº 9, of September 29th of 2004. The general objective is to investigate if the PBL usage has the possibility to proportionate better compliance with the aforementioned norm. As specific objectives it aims to define the PBL, analyze the aforementioned norm, evaluate if the application of such methodology can accomplish such legal necessity. It concludes that the utilization of PBL can contribute towards the legal formation, as laid out in the norm.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Problem based learning, Humanistic formation, Law schools

---

<sup>1</sup> Mestre em Direito Internacional. Especialista em Metodologias Ativas.

## 1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios que os cursos de Direito enfrentam hodiernamente consiste em mudar o estilo de ensino tecnicista para um que forneça ao estudante uma visão mais humanística e completa da ciência jurídica.

Aliás, esse desafio torna-se ainda mais acentuado quando se coloca em análise as disciplinas teóricas componentes da grade curricular do curso.

É que o ensino do Direito, tradicionalista que é, profundamente influenciado por visões positivistas, tende a encontrar dificuldades em se desgarrar das metodologias em que o professor é o centro das atenções.

Entretanto, os normativos atinentes ao ensino jurídico apontam para a necessidade de um ensino mais humano, conforme se aborda no desenvolvimento deste trabalho.

Em razão disso, questiona-se: a aplicação de ensino baseado em problemas tem a possibilidade de contribuir para o cumprimento do art. 3º da Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004?

A hipótese que se põe em teste é a de que a utilização da citada metodologia de ensino permite que o formado no curso jurídico tenha uma visão mais humanística e axiológica das ciências jurídicas, incentivando uma visão crítica e fomentando a aprendizagem autônoma e dinâmica.

O presente estudo utiliza do método hipotético-dedutivo. Além do mais, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e documental, com via descritiva e exploratória, visando explicar, interpretar e analisar a legislação, buscando o aprimoramento das ideias. A abordagem é qualitativa, pois busca uma maior compreensão das ações e relações humanas e uma observação dos fenômenos sociais.

Outrossim, este trabalho tem objetivo geral de investigar se a utilização do aprendizado baseado em problemas tem a possibilidade de proporcionar melhor cumprimento do art. 3º da Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004. Como objetivos específicos tem-se o de definir o aprendizado baseado em problemas, analisar a citada norma e avaliar se a aplicação desta metodologia pode atingir essa necessidade legal.

O presente estudo se justifica do ponto de vista acadêmico uma vez que analisa a possibilidade de aplicação ao Direito de um método de aprendizagem que já apresentou sucesso em outras áreas do conhecimento.

Já à ciência jurídica, tem importância uma vez que pode vir a influenciar os educadores do ramo, de modo que, assim, possam elevar ainda mais a qualidade do seu ensino.

Por sua vez, este estudo é importante à sociedade pois, ao lançar uma luz sobre a utilização da aprendizagem baseada em problemas no Direito, pode ajudar a melhor formar esses profissionais que, um dia, serão advogados, juízes, promotores, delegados e/ou componentes das mais diversas carreiras jurídicas.

Assim, este artigo divide-se em quatro seções primárias.

Na primeira, define-se o que é o aprendizado baseado em problemas.

Já na segunda se aborda a mudança paradigmática trazida pela Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004.

Por sua vez, na terceira, discute-se as agruras da utilização deste método no ensino por sistemas telemáticos, em razão da autorização emergencial de utilização de aulas em sistema de ensino à distância e por videoconferência, advinda da pandemia do novo coronavírus, bem como da nável autorização de cursos de direito na modalidade à distância no ano de 2011.

Já na quarta se discute se a aplicação de citada metodologia de ensino tem o condão de auxiliar a atingir a formação apregoada pelo citado normativo.

## **2. A ORIGEM E DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

A aprendizagem baseada em problemas ou *problem based learning (PBL)* teve sua origem, no formato mais difundido atualmente, como um método de ensino utilizado na Universidade McMaster, situada no Canadá, nos anos 1960, mais especificamente para o curso de medicina, sendo posteriormente implementada também na Universidade de Maastricht, no Reino dos Países Baixos (SOUZA; VEIGA, 2019).

Segundo as mesmas autoras (2019) tal metodologia teve seu âmbito de aplicação expandida para diversos cursos de medicina de vários países. Entretanto, seu uso não restou restringido à área da saúde. Em verdade, passou a ser aplicado em diversas áreas do conhecimento, assim como nos ensinamentos fundamental e médio.

Tal se deu em razão das características do *PBL*, as quais permitem que este amplie as possibilidades de aprendizado. É que citada metodologia é centrada no estudante, que passa a ter papel de protagonismo. Entretanto tal característica é comum a qualquer metodologia ativa. O diferencial dessa forma de aprendizado é permitir que o educando aprenda com a exposição a casos clínicos.

Aliás, o *PBL* enfatiza um estudo auto-dirigido. Grupos de estudantes se encontram algumas vezes por semana com um docente, que atuará como facilitador ou tutor. O professor

não “ensina” da forma tradicional, mas age como intermediador para que os debates entre os discentes fluam, apontando caminhos e recursos didáticos úteis (ARANTES; MUSSI, 2010).

A aprendizagem baseada em problemas tem, como premissa básica, o uso de problemas que poderiam ocorrer na realidade a fim de estimular o desenvolvimento conceitual, de procedimentos e de atitude do discente. Em verdade, a aprendizagem se dá em três processos, os quais ocorrem de forma quase simultânea, quais sejam: aquisição de informação nova, que pode ou não contradizer a informação prévia estabelecida pelo aluno; transformação da informação em razão das novas ideias e avaliação da adequação da informação (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Para propiciar a aprendizagem nos três processos acima listados, o *PBL* obedece a algumas etapas.

Tem-se uma sessão tutorial inicial, onde se trabalha com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto abordado no *PBL*, os problemas são identificados e listados e são formulados os objetivos de aprendizado com base em tópicos úteis para a resolução da questão posta. Após tal sessão, os educandos vão trabalhar independentemente, buscando as informações necessárias para que, na próxima sessão tutorial, estas sejam apresentadas ao grupo, a fim de que discutam e sejam integradas ao caso-problema, para então resolvê-lo (ARANTES; MUSSI, 2010).

Os mesmos autores (2010) ressaltam que o *PBL* é ideal para estudantes que tem iniciativa para estudarem por si mesmos, sintam-se à vontade na elaboração de objetivos de aprendizagem flexíveis, aprendam com maior facilidade através da leitura e dos debates e que considerem que o aprendizado prático lhes seja benéfico.

Os princípios da aprendizagem baseada em problemas são os seguintes:

- I. O ensino deve ser centrado no aluno e visar seu processo de aprender.
- II. O aluno torna-se responsável por sua aprendizagem.
- III. O conhecimento prévio do aluno passa ser levado em consideração.
- IV. Prioriza-se a aprendizagem ativa, interativa, e colaborativa.
- V. Os conteúdos/informações e também a habilidade para sua análise, síntese e julgamento passam a ser de suma importância para a solução do problema.
- VI. O ensino passa a ser contextualizado e a aprendizagem é experiencial, em um contexto é altamente específico.
- VII. A aprendizagem é indutiva.
- VIII. O professor assume o papel de facilitador/mediador sendo o responsável por: criar diferentes tipos de situações-problema e possíveis estratégias de solução; questionar os alunos sobre seu processo de aprendizagem com indagações que levem o aluno pensar sobre o próprio pensamento, estimulando-o a refletir sobre sua aprendizagem e desempenho.
- IX. A situação-problema prática deve sempre anteceder a teoria.

(SOUZA; VEIGA, 2019, p. 116)

Ora, conforme se pode notar, o *PBL* tem a possibilidade de tornar o ensino centrado no aluno, levando em consideração seu conhecimento prévio, sua capacidade interativa e colaborativa.

Além disso, o professor sai de um papel de verdadeiro dono do conhecimento para o de facilitador, ao criar as situações-problema e ao trazer indagações ao estudante para que leve este a pensar por si mesmo. Nesse sentido, o procedimento em comento não é dessemelhante ao maiêutico de Sócrates. Corroborando, Kottow:

*The best known innovation in the renaissance of the Socratic method is Nelson's proposal for re-embedding the dialogical character of the daily lecture in a "group polylogue", composed of a tutor and a small group of students, adopting the method of planting questions and together seeking possible answers. In reality a methodological rather than epistemological innovation, from which the maieutic is carried out by a group which in a cooperative manner trusts in rational debate to apply self-reflection in order to discover objective truths<sup>1</sup>.*

(KOTTOW, 2019, p. 388)

Para a realização a contento do *PBL*, devem-se seguir sete passos:

(1) – Esclarecimento dos termos difíceis; (2) – Definição dos problemas a serem entendidos e explicados; (3) - Análise dos problemas. Dar possíveis explicações, de acordo com conhecimentos prévios; (4) – Resumir; (5) – Formular os objetivos do aprendizado; (6) – Estudo individual baseado no passo n. 5; (7) – Relatar ao Grupo. Discutir

(ARANTES; MUSSI, 2010, p. 26)

Uma vez explicado de que se trata o *PBL*, necessário é que se estude a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, a fim de apreender a principal mudança inaugurada pela redação do seu art. 3°.

### **3. A MUDANÇA TRAZIDA PELO ART. 3° DA RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004**

---

<sup>1</sup> A inovação mais conhecida da renascença do método socrático é a proposta de Nelson em substituir a característica dialógica das aulas diárias por um "polílogo grupal", composto por um tutor e um pequeno grupo de estudantes, adotando o método de propor problemas e, em conjunto, procurar possíveis respostas. Na realidade é uma inovação metodológica, não epistemológica, onde a maiêutica é feita pelo grupo que, em uma forma cooperativa, confia no debate racional para aplicar autorreflexão para descobrir verdade objetivas. Tradução livre.

A Câmara de Educação Superior, vinculada ao Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, após diversos debates, editou a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, a qual, em seu art. 3º, disse:

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, n. p.)

Da análise do dispositivo infralegal supra, percebe-se alguns elementos básicos que se espera que o profissional do Direito desenvolva durante a sua formação acadêmica: formação humanística; postura reflexiva; visão crítica; capacidade e aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica.

Ressalte-se que há outros elementos também trazidos no art. 3º acima. Entretanto, separou-se apenas os citados no parágrafo anterior face serem os mais relevantes para o presente estudo.

Em verdade, percebe-se que o curso de Direito é bastante tradicional, tendo suas origens no Brasil remontando ao ano de 1827, quando foram instalados na cidade de Olinda e no largo do São Francisco, em São Paulo<sup>2</sup>. Tinha-se, àquela época, a intenção de fornecer uma melhor formação ao estamento burocrático do novo império brasileiro (CARLINI, 2010).

A mesma autora (2010) relembra que as primeiras faculdades de Direito brasileiras foram montadas na influência do curso de Coimbra, onde se teve o professor como protagonista e verdadeiro portador do conhecimento.

Ademais, os cursos jurídicos do país, em sua origem e, em grande medida, na sua atualidade, foram influenciados pela Escola de Exegese Francesa, adotando o positivismo normativo de Hans Kelsen, para quem o estudo a ser empreendido pela Ciência do Direito é

---

<sup>2</sup> O curso de Direito de Olinda não mais funciona nesta cidade, enquanto o de São Paulo transmudou-se na Faculdade de Direito da USP.

aquele limitado às normas positivadas que, em seu conjunto, formam o ordenamento jurídico (ZAPE, 2017).

Aliás, tal pensamento veio a influenciar, de forma oficial, o ensino do Direito até a edição da Resolução CNE/CES N° 9/04. De forma extraoficial, lança sua influência até os dias atuais.

Não é incomum que os professores pautem suas aulas pelas leituras dos códigos, por vezes utilizando-se dos mesmos exemplos que se podem encontrar nos manuais e que, não raro, acham-se divorciados da realidade dos estudantes e do próprio docente. A guisa de amostra, tem-se o tão tradicional caso do estado de necessidade narrado como a situação que envolve dois naufragos que lutam pelo único pedaço de madeira em vista a fim de poderem salvar as próprias vidas. Pela impossibilidade do destroço salvar os dois, um acaba por matar o outro. Aliás essa cultura de exemplo manualísticos e que, em sala de aula, se originam do próprio docente, é tão difundida que dificilmente se encontra um estudante ou profissional do Direito que desconheça Caio, Tício e Mévio e suas peripécias penais (STRECK, 2007).

O que se nota é que o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo tem encontrado resistência nos cursos de Direito do país em razão de uma cultura jurídica positivista e tecnicista. A reflexão sobre as leis tem sido colocada em segundo plano, em homenagem à formação técnico-burocrática (ZAPE, 2017).

Streck faz a seguinte provocação:

Cabe, pois, a pergunta: por que o professor (ou o manual), para explicar a excludente do estado de necessidade, não usa um exemplo do tipo “menino pobre entra no Supermercado Carrefour e subtrai um pacote de bolacha a mando de sua mãe, que não tem o que comer em casa?” Mas isto seria exigir demais da dogmática tradicional. Afinal de contas, exemplos deste tipo aproximariam perigosamente a ciência jurídica da realidade social...! Tudo isto serve para demonstrar/ilustrar a histórica dificuldade da dogmática jurídica em lidar com os fenômenos sociais.  
(STRECK, 2007, p. 37)

Na intenção de mudar esse panorama traçado por Streck é que, três anos antes do citado artigo, despontou a resolução CNE/CES n° 9/04, tendo, como objetivo, entre outros, encerrar (ou pelo menos minorar) o divórcio do ensino jurídico e dos fenômenos sociais vivenciados no dia a dia do educador e do educando.

#### **4. AS AGRURAS ENFRENTADAS PARA A UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS EM AULAS À DISTÂNCIA E POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Uma interessante discussão exsurge das dificuldades enfrentadas pela aplicação do *PBL* em aulas à distância e por videoconferência.

Aliás, antes de se prosseguir, é necessário definir e diferenciar ambas as modalidades de aulas.

A primeira das modalidades, qual seja, o ensino à distância (EAD), é regulamentado pelo decreto nº 9.507/17.

Já em seu art. 1º o decreto define como educação à distância aquela que ocorre com a utilização de tecnologias da comunicação, com políticas de acesso, acompanhamento e avaliações compatíveis e onde os estudantes e os professores se encontrem em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

É dizer, a educação à distância necessariamente é assíncrona, ou seja, os professores, os tutores e os estudantes não se encontram ao mesmo tempo no ambiente virtual de aprendizado (AVA).

Por sua vez, a videoconferência é, para fins educacionais, aula síncrona, ou seja, em que a interação entre professor e aluno ocorre, dentro do AVA, de forma simultânea e com troca de imagens e sons, ou, pelo menos, sonora. Alguns autores preferem utilizar para a videoconferência e outras modalidades que não se amoldem ao decreto nº 9.507/17 o termo Ensino Não Presencial, a fim de diferenciar as duas modalidades (OLIVEIRA et al., 2020).

Desta forma, se observa que, apesar de apresentar semelhanças, se trata de conceitos jurídico-pedagógicos distintos.

Demais disso, com a exurgência da pandemia do novo coronavírus observou-se a adoção em massa por parte das instituições de ensino superior de uma das modalidades supra.

Tal fato apenas precipitou um fenômeno que já ocorreria naturalmente na sociedade da informação em que se vive. Aliás, Castells (1999) já pondera que a população tem se organizado em torno das tecnologias de informação e comunicação, de sorte que estas têm transformado as relações hodiernas.

Com isso se quer dizer que, em verdade, a virtualização dos meios de ensino, em certa medida, não retornará aos patamares anteriores à pandemia. Isso torna necessário se pensar em mecanismos para manter, ou pelo menos mitigar a perda, (d)a qualidade dos métodos de aprendizagem ativa, como o *PBL*.



A demonstrar de forma mais premente que tal caminho se mostra como sem volta, basta-se ver que o Ministério da Educação autorizou, no ano de 2021, o funcionamento do Curso de Direito do Complexo de Ensino Renato Saraiva em modelo integral EAD (2021).

A utilização permanente da modalidade EAD ou de videoconferência importa em novas dificuldade ao *PBL*.

Kubrusly *et al* (2021) apontam, em estudo realizado em curso de medicina cito à cidade de Fortaleza, CE, que 49,4% dos tutores discordam da eficácia do *PBL* enquanto em ensino remoto, bem como que 41,6% deles não conseguiram realizar todas as etapas do método.

O mesmo estudo aponta que as principais dificuldades da aplicação da aprendizagem baseada em problemas se dão ao fato de que poucos já tinham contato com método, de forma satisfatória, antes da pandemia, chegando-se ao valor de apenas 10,1% entre as opções de moderado e bom. Ademais disso, diversos tutores informaram a falta de motivação do aluno (36%), comunicação não verbal deficiente (59,6%), câmera desligada (68,5%) e interrupção da rede de internet (70,8%) como questões a dificultar a interação entre o tutor e o aluno, intercâmbio esse extremamente relevante para a aplicação do *PBL* (KUBRUSLY *et al.*, 2021).

Para além disso, diversos alunos reportaram que o aprendizado em modalidade remota tem sido ineficaz. Apenas 33,7% dos discentes dizem que o aprendizado remoto tem ocorrido de forma satisfatória (KUBRUSLY *et al.*, 2021).

Esses dados vêm a corroborar com o que diversos professores têm experimentado em suas próprias experiências: os cursos antes presenciais tem encontrado relevante dificuldade em manter o grau de qualidade na experiência on-line emergencial em que o país se encontra devido ao quadro pandêmico.

Ademais, o que se observa é que é necessário, de um lado, que se adapte o método com técnicas próprias do uso da tecnologia e, de outro, que é necessário um melhor treinamento do docente para exercer seu mister em AVA, sistema que nem sempre é de intimidade dos educadores, notadamente ao se observar que o ensino *on-line* é algo relativamente recente no Brasil.

Além disso, tem-se uma elevada falta de estrutura de internet no país. Aliás, segundo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cerca de 2% dos alunos de graduação não possuem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio. Tal porcentagem amonta a cerca de 150 a 190 mil pessoas (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Ao se olhar para as cidades de interior, a situação torna-se um pouco mais dramática. É que, apesar de responderem por 52% dos matriculados em instituições públicas de ensino, os

alunos interioranos amontam a 80% daqueles que não tem acesso à uma internet de qualidade. (NASCIMENTO et al., 2020).

Entretanto, é importante se tecer um comentário. Em que pese o estudo acima apontar um número que, ao menos à aparência é pequeno, tal impressão não resiste a um maior escrutínio.

É que o critério aplicado pelo IPEA é o de acesso ao 3G/4G, assim como à banda larga em suas velocidades nominais. Sabe-se, entretanto, que tais velocidades nem sempre são atingidas pelos provedores de acesso. Em verdade, não é incomum que o estudante, embora assinante de um plano de banda larga ou possuidor de celular com tecnologia 4G, ache-se impossibilitado de acessar as aulas em razão de instabilidade de conexão.

Todas essas questões trazem dificuldades que devem ser tomadas em consideração pelas instituições que desejam adotar o *PBL*, sejam elas fornecedoras de cursos que estão, em momento pandêmico, funcionando no Ensino Não Presencial, sejam as que já assim o estão desde a sua gênese.

Aliás, tais dificuldades também devem ser ponderadas pelo próprio educador ao optar, naquelas entidades educacionais que assim lhe fornecem a liberdade, por aplicar o *PBL*.

Entretanto, tais problemas não se mostram insolúveis.

Ao se utilizar de sistemas síncronos pode-se fazer as sessões tutoriais de maneira semelhante ao que se fazia em momento anterior à pandemia. É dizer, faz-se uma primeira sessão a fim de discutir a situação-problema. A seguir, libera-se a discussão em algum fórum ou outro mecanismo presente no AVA e, por último, faz-se a segunda sessão tutorial a fim de se discutir os resultados atingidos pelos alunos.

Aliás, esse foi o método usado por Pricinote *et al* (2020), conforme descrito em estudo de caso, tendo como única diferença a de que a primeira sessão, a que descreve a situação-problema, era assíncrona.

Os autores apontam que utilizaram a plataforma Cisco-Webex meetings, realizando cadastro gratuito, aliada ao sistema *moodle* para as discussões em fóruns no AVA (PRICINOTE et al., 2020).

De outra monta, Maciel *et al* (2020) relatam que, igualmente, seguiram todos os passos previstos no método de aprendizagem baseada em problemas, diferenciando-se que, conforme sugere-se no presente estudo, a primeira sessão igualmente foi realizada por meio de videoconferência, ou seja, por modelo síncrono.

O que se nota é que os autores parecem convergir para a necessidade de encontros síncronos para a utilização do *PBL*, seja para a sessão tutorial inaugural, seja para o seu encerramento, seja para ambas.

A bem da verdade, em que pese aqui se sugira a utilização de ambas as tutorias síncronas, pelo menos a primeira pode vir a ser substituída, ainda que com perdas mínimas, por modelo assíncrono.

Ocorre que, como se sabe, o ambiente coletivo de aula, com interação síncrona dos alunos e dos tutores, pode ser bastante rico, uma vez que proporciona ao tutor melhor aquilatar o conhecimento prévio de cada estudante, antes mesmo do início da busca pela resposta através de pesquisas feitas na própria residência dos estudantes e mediante suas discussões.

Ademais disso, ainda que de forma inicial, pode-se tirar algumas dúvidas relacionadas à própria interpretação do problema posto, já que o professor, como qualquer outra pessoa, é falha e pode, ao elaborar a situação a ser discutida, pode ser, sem intenção, excessivamente obscuro, como sói acontecer algumas vezes.

Entretanto, tal sessão pode vir a ser substituída por vídeo ou mesmo por texto.

À evidência, ao se realizar tal substituição, haverá leve perda, ainda que não insanável.

É que, apesar de não surtir os mesmos efeitos que ocorreriam acaso houvesse o contato direto por videoconferência ou mesmo pessoalmente, o preenchimento do próprio relatório pertinente ao *PBL* também serve para avaliar o conhecimento prévio.

De outra monta, as eventuais obscuridades podem ser parcialmente sanadas pela disponibilidade do tutor para alguns esclarecimentos prévios.

Entrementes, a adoção de atividades síncronas descortina uma das grandes dificuldades dos alunos, conforme trazido acima: o acesso à internet com velocidade e qualidade suficiente.

Esse problema, assim como a substituição da primeira sessão de tutoria por vídeo, não é insolúvel, ainda que a solução traga queda da performance do método.

Ocorre que os tutores podem realizar gravações das sessões de tutoria de sorte a posteriormente as lançarem no AVA.

Aqueles alunos que participaram da sessão de tutoria de forma síncrona teriam a vantagem de, além de ter participado do ato, poderem a reassistir, revendo os argumentos lançados e as discussões havidas.

Já os discentes que não puderem se fazer presentes na sessão tutorial poderiam acompanhar os debates, ainda que restem prejudicados por não poderem trazer suas próprias visões e dúvidas à mesa de discussões.

Aliás, Vendruscolo e Behar, ao debater a educação à distância chegam a falar:

Do aluno EAD é esperada organização e disciplina para administrar o tempo de dedicação aos estudos e realização das atividades propostas pelo professor. Ao professor cabe promover a articulação entre os objetivos educacionais e os interesses de aprendizagem dos alunos, tendo por papel orientar, auxiliar e criar situações de aprendizagem.

(VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016, p. 304)

É bem verdade que tal reflexão se fez com relação aos estudantes do sistema de Educação à Distância, os quais se diferenciam dos que se encontram no Ensino Não Presencial, conforme já dito alhures. Entretanto, a estes também se deposita responsabilidade maior que aos alunos que se acham no estudo presencial.

É que eles, principais interessados e beneficiários do processo de ensino-aprendizagem, precisam ter papel ainda mais ativo, maior do que aquele que se esperaria de qualquer estudante de graduação, a fim de alcançar seu objetivo de ter uma boa educação.

Entretanto, tal esforço não deve partir apenas do discente. Deve também o docente buscar dos meios mais diversos a fim de buscar garantir ao estudante a possibilidade de acessar ao conteúdo repassado nas sessões tutoriais. Demais disso, cabe ao educador possuir compreensão ainda mais elevada da condição socioeconômica dos seus alunos.

Aliás, todas as considerações acima fazem perceber que o *PBL* é adequado à modalidade de Educação Não Presencial, mas não à Educação à Distância.

A primeiro, a própria quantidade de alunos que acessam às mesmas turmas EAD, comumente chegando às centenas, já torna deveras dificultosa a aplicação do método.

A segundo, a EAD não prevê a utilização de meios síncronos de interação entre educador e educando.

Desta forma, o que se pode observar é que o *PBL* não se amolda, pelo menos de forma satisfatória, à EAD, mas sim à Educação Não Presencial.

## **5. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FORMA DE CONTRIBUIR PARA CUMPRIR O ART. 3º DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/04**

Uma vez compreendidos os principais pontos trazidos pelo art. 3º da resolução CNE/CES nº 9/04, resta observar se a utilização de *PBL* pode ajudar a atingi-los.

Carlini (2010) relata experiência em que utilizou citada metodologia a fim de possibilitar o melhor entendimento dos estudantes do tema relações de consumo. Em seu caso, fez as sessões tutoriais em momentos pré e pós-aula, como atividade extracurricular, envolvendo dois grupos de oito a dez estudantes. Ademais, os problemas foram construídos de forma a abordar aspectos conceituais a fim de que os educandos pudessem identificar os atores sociais envolvidos na questão com a proteção a eles oferecida pela Constituição Federal e pela legislação infraconstitucional. Os problemas foram inspirados em imprensa, bem como na vivência pessoal da pesquisadora e de seu grupo social.

No citado relato de experiência, em alguns casos, observou-se que os alunos de pronto identificaram os conteúdos necessários para a resolução dos problemas. Em outros, tais somente se tornaram claros após a pesquisa individual ou mesmo a discussão desses estudos em sessão tutorial. Não raramente os educandos observaram que não poderiam resolver os problemas propostos sem socorrer-se de conhecimentos do direito civil, penal ou constitucional (CARLINI, 2010).

Complementando, Carlini (2010) comenta que, mesmo havendo a necessidade dos alunos pesquisarem outras áreas, tal pesquisa prosseguiu normalmente, mostrando não só que o diálogo entre ramos diferentes do Direito ocorre de forma regular na vida do profissional da área como também pode ocorrer ainda no período de formação deste, sem que se apresentem dificuldades sistemáticas ou analíticas. Além disso, não se faz necessário aguardar as notas dos estudantes a fim de avaliar o próprio procedimento pedagógico, uma vez que tal pode ocorrer a partir dos relatórios feitos pelos professores que acompanharam a realização das atividades de *PBL*.

Já Otoni (2019) relata experiência própria, onde construiu problemas a fim de guiar os estudantes no aprendizado do Direito Civil, com várias etapas em que se aumentaram os graus de complexidade. Na terceira etapa, chegou-se a utilizar o tema inadimplemento, o qual ainda não tinha sido ministrado nas aulas expositivas, de forma que coube ao estudante a busca ativa por esse conhecimento, de forma autônoma e individual.

Nesses casos, observou-se que houve desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, posto que fundamental ao desenvolvimento da atividade. Ademais, comentou-se que foram necessários poucos reparos a serem feitos pelo professor/mediador às conclusões atingidas pelos grupos. Além disso, percebeu-se que a resistência inicial dos educandos quanto à ausência de exposição feita pelo docente foi bastante atenuada durante a realização da atividade, notando-se um verdadeiro empoderamento dos estudantes (OTONI, 2019).

Por sua vez, Arantes e Mussi (2010) relatam experiência que tiveram no processo de ensinagem da disciplina de Teoria Geral do Estado (TGE), ministrada no primeiro ano do curso de Direito da UNIPINHAL. Os alunos, em um total de noventa, se dividiram em equipes de quatro a seis componentes, de acordo com escolhas deles mesmos, elegendo os seus líderes, que exerceram a função de monitores e foram responsáveis pelo contato direto com o docente da disciplina. Para estes estudantes foi proposto problema mais simples, único para todos os grupos, dado ao fato de serem recém-ingressos no ensino superior. Semelhante experimento foi feito com os estudantes de Direito Constitucional II, do segundo ano da mesma instituição. A diferença é que se distribuíram cinco problemas de grau de complexidade maior e diversos entre si.

No caso narrado as turmas apresentaram grande comprometimento, com resultados acima do esperado, assim como alto índice de comparecimento, em que pese a turma de Direito Constitucional II tenha tido resultados um pouco piores do que a de TGE. Durante as avaliações bimestrais, os professores aplicaram questionário anônimo para que os estudantes apresentassem suas impressões, dando notas de 1 a 5, onde 5 significa ótimo, enquanto 1 significa inaceitável. Apenas 6,24% avaliaram a atividade como ruim, não tendo um aluno sequer avaliado como inaceitável (ARANTES; MUSSI, 2010).

Tomando em consideração os relatos acima, assim como as características do *PBL* apontados na primeira sessão desse estudo, pode-se observar algumas coisas.

A primeira delas é que os estudantes, em que pese inicialmente possuam resistência à aplicação de metodologias onde o foco seja voltado para si e não para o professor, ao as conhecerem e praticarem, findam por avaliar de forma positiva a experiência.

A resistência, em verdade, ocorre em função de uma mentalidade tradicionalista que permeia os cursos de Direito e, por essa mesma razão, os seus estudantes.

A segunda coisa que se pode observar é que, ao ser bem aplicada, a aprendizagem baseada em problemas tende a estimular o estudante a ter um pensamento crítico e uma autonomia. É que ele deve buscar ativamente a resolução dos problemas postos. Além disso, nem sempre a solução destes é óbvia, estimulando o educando a refletir, muitas vezes utilizando do conhecimento das mais diversas áreas do direito, a fim de responder adequadamente à atividade.

Aliás, isso simula com maior propriedade as situações reais. É que aqueles que irão atuar no mercado raramente se depararão com oportunidades em que se os questione sobre as definições de institutos, mas sim a sua aplicabilidade no mundo real.

Além disso, ao se realizar a atividade em equipes, como inerente ao *PBL*, estimula-se, ainda, o seu poder argumentativo e de convencimento.

Ademais, o pensamento crítico desenvolvido pela atividade faz com que o estudante aumente sua capacidade de análise e avaliação não só dos conceitos e do direito posto, mas de sua aplicação na vida real.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se nota, a aprendizagem baseada em problemas, inicialmente pensada para os cursos de medicina, é atualmente utilizada nos mais diversos cursos de graduação.

Citada metodologia tem como função principal a de colocar o protagonismo do aprendizado no estudante, e não no professor, e o faz através do estímulo que imprime àqueles a buscar, por si mesmos, com a mediação deste, o conhecimento necessário para resolver situações-problema.

Apesar da resistência dos educadores e educandos dos cursos de Direito na utilização de metodologias outras que não as aulas expositivas, já algumas faculdades aplicam os *PBLs* e, com eles, têm obtido resultados satisfatórios.

Quiçá pela necessidade de se desgarrar do ensino eminentemente tradicionalista os órgãos do Ministério da Educação editaram a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que coloca, em seu bojo, a necessidade do ensino em Direito privilegiar a autonomia, o pensamento crítico e a visão humanística do profissional em formação.

Uma das formas de atingir os objetivos previstos do artigo 3° de citada resolução é a utilização da aprendizagem baseada em problemas. É que esta, conforme se observa, ao incentivar o educando a buscar uma resposta por si mesmo, sendo o professor intermediário para a obtenção do conhecimento, proporciona a independência e o pensamento crítico.

Ademais, em razão da solução às situações-problema nem sempre ser óbvia, o educando é estimulado a pensar em soluções que são interdisciplinares. Isso, em verdade, simula com maior exatidão as questões vividas diuturnamente no mercado de trabalho, onde dificilmente se deparará com a necessidade de apresentar a definição de um instituto, mas sim a necessidade de conhecer como aplicá-lo.

Desta forma, um estudante que apreende o conhecimento de forma autônoma, centrada em si e através de situações-problema bem elaboradas pelo docente tem uma possibilidade maior de encontrar soluções adequadas e, ainda mais, criativas.

Por essas razões o que se nota é que a utilização do *PBL* tem o condão de possibilitar, com maior eficiência, o cumprimento do previsto no art. 3º da Resolução CNE/CES N° 9/04.

É importante, entretanto, se ressaltar que não se está a advogar o fim das aulas expositivas, ou mesmo a dizer que o objetivo previsto em tal normativo não pode ser alcançado de outra forma. É que essas metodologias também têm sua importância e aplicabilidade.

Entretanto, não se há de olvidar que o *PBL*, se bem elaborado, pode ser uma poderosa ferramenta no aperfeiçoamento da formação dos profissionais do Direito.

Demais disso, há de se notar que mesmo com a utilização de Educação Não Presencial, como sói ter acontecido em período pandêmico, atinge-se tal aperfeiçoamento, ainda que com graus diversos daqueles que se atingiria com aulas presenciais.

Por último, nota-se ainda que o *PBL* não se mostra compatível com os modelos assíncronos, como o de Educação à Distância.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, A. C.; MUSSI, A. DE A. A. APLICAÇÃO DO PLB NO ENSINO DO DIREITO. **Vox Forensis**, v. 3, n. 2, p. 22–40, 2010.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: Um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 22, n. 83, p. 263–294, 2014.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004. . 2004.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. . 2017.

CARLINI, A. L. Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada a Cursos de Direito no Brasil-Reflexões de uma Experiência. **PBL 2010 Congresso Internacional**, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. I

KOTTOW, M. Participatory teaching in bioethics: comments. **Revista Bioética**, v. 27, n. 3, p. 386–393, set. 2019.

KUBRUSLY, M. et al. Percepção docente sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino remoto durante a pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 15 maio 2021.

MACIEL, M. DE A. C. et al. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência / The challenges of using active methodologies in remote teaching during the covid-19 pandemic in a higher nursing course: an experience report. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 98489–98504, 16 dez. 2020.



**MEC aprova graduação em Direito 100% online de faculdade recifense.** Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2021-ago-01/mec-aprova-graduacao-direito-100-online-faculdade-recifense>>. Acesso em: 16 set. 2021.

NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020.

OLIVEIRA, B. R. DE et al. Recursos tecnológicos potencializadores do ensino não presencial em tempos de pandemia do COVID-19. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 7, n. 1, p. 129–155, 12 out. 2020.

OTONI, S. S. DE. Relato de Experiência: adaptação do PBL para o ensino do direito. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 9663–9670, 8 ago. 2019.

PRICINOTE, S. C. M. N. et al. ADAPTAÇÃO DA SESSÃO TUTORIAL DO MÉTODO APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS PARA ATIVIDADE REMOTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 2, n. 2, 2 out. 2020.

SOUZA, D. M. A. DE; VEIGA, L. A. APROXIMAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) E O CURSO DE DIREITO: RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Jurídica da UniFil**, v. 13, n. 13, p. 113–124, 2019.

STRECK, L. L. HERMENÊUTICA E ENSINO JURÍDICO EM TERRAE BRASILIS. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, p. 27–50, 2007.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 302–311, 22 dez. 2016.

ZAPE, K. METODOLOGIAS DIFERENCIADAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DIREITO. **Olhares**, v. 1, n. 7, p. 31–42, 2017.