

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA E MÉTODO
EARP COMO ALTERNATIVA PARA AS PRÁTICAS SIMULADAS ***
**PROFESSIONAL FORMATION, CENTER FOR JURIDICAL PRACTICE AND
EARP METHOD AS ALTERNATIVE FOR THE SIMULATED PRACTICES**

*Horácio Wanderlei Rodrigues*¹

*Andréa de Almeida Leite Marocco*²

Resumo: Este artigo analisa, sob o prisma legal, os estágios e os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) dos Cursos de Direito, bem como sugere a alternativa de utilizar o Ensino-aprendizagem pela Resolução de Problemas no âmbito das práticas simuladas. Inicia identificando a obrigatoriedade da formação profissional no âmbito do processo educacional; na sequência indica o que são estágio e atividades práticas, diferenciando-os. O conceito, as espécies e os objetivos do estágio ocupam o espaço seguinte do texto. Na sequência o artigo ingressa especificamente no tema dos NPJs; a análise é realizada tendo por base os conteúdos trazidos nas duas seções anteriores e a regulamentação constante das diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Direito. Ao final é apresentado em destaque o Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP), elaborado com base na metodologia *popperiana* de tentativa e erro e na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), como alternativa para as atividades de prática simulada.

Palavras-chave: Conhecimento jurídico. Educação jurídica. Estágio. Núcleo de Prática Jurídica. Atividades práticas. Prática simulada. Curso de Direito. Ensino do Direito. Curso jurídico. Ensino jurídico. Didática do ensino superior. Metodologia do ensino. Estratégias didáticas. Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas. EARP.

Abstract: This article analyzes, under the legal perspective, the internships and the Centers for Juridical Practice (Núcleos de Prática Jurídica - NPJs) of the Law Undergraduate Courses, and suggests the alternative of using the Teaching - Learning by Problem Solving in the context of simulated practice. It starts by identifying the mandatory of the professional formation of the educational process; in the sequence it indicates what the internships and the practical activities are, differentiating them. The concept, the kinds and the objectives of the internship occupy the following text space. Forward the article enters specifically on the issue of the NPJs, the analysis is performed based on the contents brought in the two previous sections and constant regulation of national curriculum guidelines of Law Undergraduate Courses. At the end is displayed highlighted the teaching-Learning Method by Problem Solving (EARP method), prepared based on Popper's methodology of attempt and error and Problem-Based Learning (PBL / PBL) as an alternative to the activities of practice simulated.

* De forma separada os temas deste artigo foram tratados em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 215-227. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos Cursos de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVII, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15075/13741>>. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Este novo trabalho aproveita e atualiza trechos dos textos já publicados, não se confundindo, entretanto, com qualquer um deles.

¹ Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio de Pós-doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Titular do Departamento de Direito da UFSC, lecionando no Curso de Graduação e no Programa de Pós-graduação (PPGD - Mestrado e Doutorado). Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Coordenador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Público, em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Portuguesa e Espanhola) e em Docência no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Professora Titular da UNOCHAPECO, Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI) e Advogada.

Keywords: Juridical knowledge. Juridical education. Internship. Center for Juridical Practice. Practical activities. Simulated practice. Law Undergraduate Course. Law Education. Juridical course. Law education. Didactics of higher education. Teaching methodology. Teaching strategies. Teaching-Learning by Problem Solving. EARP.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O objeto deste artigo é a análise dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) dos Cursos de Direito, identificando possibilidades quanto aos estágios e às atividades simuladas. Relativamente a essas últimas, inclui a análise da possibilidade de utilização da metodologia de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas.

Seu objetivo é elucidar algumas questões sobre esses temas, recorrentes no âmbito da educação jurídica, e para as quais, nem sempre, são apresentadas as alternativas mais adequadas.

A análise realizada tem por base inicial o âmbito normativo, incluindo os princípios constitucionais aplicáveis, as regras específicas existentes no campo do Direito Educacional e da legislação específica sobre estágio, bem como, as diretrizes curriculares dos Cursos de Direito. Na sequência há a análise mais propriamente pedagógica.

O artigo está dividido em quatro seções, além da introdução e da conclusão. A primeira destaca a formação profissional como um dos objetivos centrais do processo educacional; a segunda trata especificamente do estágio; a terceira destina-se ao estudo específico dos NPJs dos Cursos de Direito; a quarta à descrição da metodologia de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas e às possibilidades de sua utilização nas atividades de prática simulada.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO OBJETIVO EDUCACIONAL

A Constituição Federal de 1988, no capítulo *Da educação, da cultura e do desporto*, seção *Da educação*, indica os objetivos do processo de ensino-aprendizagem no contexto do sistema educacional brasileiro:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*. (grifo nosso).³

Tendo por base os objetivos educacionais previstos no texto constitucional, Almeida Junior salienta algumas das habilidades que devem ser desenvolvidas no estudante:

[...] a educação nacional, [...] deve buscar incutir na pessoa:

a) o *aprender a conhecer* (desenvolvimento humano), pois cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem jamais se acaba;

b) o *aprender a viver* juntos (exercício da cidadania), para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e

c) o *aprender a fazer* (qualificação para o trabalho), para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as numerosas situações e a trabalhar em equipe.

A soma destes três pilares da educação, nas palavras do *Relatório Delors*, implica no *aprender a ser*, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (2008, p.186-187);

Dentre os objetivos indicados expressamente no texto constitucional, interessa destacar aqui, o de qualificação para o trabalho: segundo a Constituição Federal de 1988, inclui-se dentro das tarefas do processo educacional, a formação profissional, que implica o *aprender a fazer* referido por Almeida Junior.

No plano infraconstitucional, a Lei n.º 9.394/1996 (LDB)⁴, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Na sequência, em seu artigo 3º, inciso XI, destaca como um dos princípios do processo de ensino-aprendizagem a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Para dar efetividade especificamente ao objetivo *qualificação para o trabalho* estabelecido na Constituição Federal de 1988 é que existem, como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, as *atividades práticas* e os *estágios*. Esses devem estar devidamente previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) das Instituições de Educação Superior (IESs) e nos Projetos Político-Pedagógicos de seus Cursos (PPCs). Segundo o Decreto n.º 5.773/2006⁵:

³ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

⁴ BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 9.394/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

⁵ BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 5.773/2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

[...]

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, *atividades práticas e estágios*, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

[...]. (grifo nosso).

A referência a “atividades práticas e estágios” indica que atividades práticas e estágios são realidades parcialmente diversas, embora ambas voltadas a cumprir o objetivo educacional de qualificação para o trabalho.

As *atividades práticas*, independentemente de área, estão voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Seu desenvolvimento pode ocorrer em situações simuladas ou reais.

O *estágio* também se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões, sendo, necessariamente, realizado em ambiente real, de forma orientada e supervisionada; ou seja, é inerente à natureza do estágio supervisionado que ele seja uma atividade prática real, desenvolvido em ambiente de trabalho e acompanhado de orientação e supervisão pedagógica e profissional.

Nos Cursos de Direito, nos laboratórios de prática jurídica, onde os alunos trabalham com simulações e estudos de casos, há atividades práticas simuladas. Já nos escritórios modelos, onde é atendida a população carente, a atividade é de prática real e pode ser classificada como estágio, que é uma espécie do gênero atividade prática e não seu equivalente.

3 O QUE É E PARA QUE SERVE O ESTÁGIO

O estágio é regido, atualmente, pela Lei nº 11.788/2008⁶. Em seu artigo 1º encontra-se o conceito de estágio:

⁶ BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 11.788/2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

No plano do contexto e dos objetivos das atividades de estágio, destaque-se o conteúdo dos parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo 1º:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O estágio deve, portanto, propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os projetos pedagógicos dos cursos.

A lei de estágio contém, relativamente à orientação e supervisão das atividades do educando, exigência expressa, em seu artigo 3º, parágrafo 1º:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...].

Outra observação fundamental é que todo estágio é orientado e supervisionado. O estágio, como já afirmado anteriormente, é atividade prática real voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades; sendo o estagiário um aprendiz, necessita da orientação de profissional já preparado e experiente. É essa a finalidade do estágio: que o estudante inexperiente possa, na convivência com o profissional experiente, aprender o correto exercício profissional inerente à formação acadêmica que está recebendo.

Ao lado dessa supervisão pelo profissional, necessária também se faz a orientação pedagógica por parte da IES, visando acompanhar e avaliar o aprendizado do estudante a ela vinculado. Não havendo orientação e supervisão, não se tem atividade voltada ao aprendizado e portanto não se tem estágio.

Quanto às espécies de estágio, o artigo 2º da Lei n.º 11.788/2008 prevê a existência de estágios obrigatórios e não obrigatórios:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

O parágrafo 3º desse mesmo artigo indica a possibilidade de equiparação, na educação superior, das atividades de extensão, monitorias e iniciação científica a atividades de estágio:

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Nessa possibilidade estão incluídos, dentre outros, os diversos serviços de assistência jurídica vinculados aos cursos de Direito. Esses serviços, prestados à comunidade sob a forma de atividades de extensão, regra geral se desenvolvem no âmbito da própria Instituição de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, é falsa a discussão sobre se atividades como as desenvolvidas pelos NPJs dos Cursos de Direito são estágio ou extensão. Podem ser ambos; essa definição não existe *a priori*, mas sim no âmbito do projeto pedagógico, conforme estabelece o referido dispositivo legal. Se o PPC estabelecer que o estágio – ou parte dele – pode – ou deve – ser realizado sob a forma de extensão, as atividades de extensão assim qualificadas no projeto estarão equiparadas a estágio. Nessas situações as atividades de orientação e supervisão serão ambas da IES. Pode-se denominar, apenas para fins didáticos, de *estágio interno*, porque realizado integralmente sob a responsabilidade da própria instituição de ensino.

Há, de outro lado, o estágio no qual o estagiário vai realizar a atividade junto a um profissional ou instituição da área (com um profissional autônomo, em uma empresa ou em um órgão público). Nessa situação a atividade a ser desenvolvida tem de estar, necessariamente, vinculada ao curso no qual está matriculado – no caso o Curso de Direito –, será supervisionada pelo profissional e orientado pela instituição de ensino. Pode-se denominá-lo, apenas para fins didáticos, de *estágio externo*, porque realizado fora da IES, sob a supervisão da parte concedente do estágio.

O estágio externo somente poderá ocorrer em unidades de estágio que possuam condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo, de outro lado, o aluno estar em condições de realizar o estágio naquele momento de sua formação.

O estágio é atividade de aprendizagem que só pode ser desenvolvida por estudantes. E para que seja estágio tem de estar na área do curso no qual o aluno está

matriculado, sendo que o vínculo só se estabelece se a IES assinar o termo, o que implica responsabilidade pela supervisão do estágio. É portanto inadequado falar em *estágio extracurricular*, pois só há estágio se ele for orientado e supervisionado

Nesse sentido, ambas as expressões, estágio curricular e estágio extracurricular, são impróprias. Não há um estágio curricular vinculado ao curso, e, portanto, ao currículo, e outro não; há apenas estágio supervisionado – ou se tem atividade de estágio (vinculado a um curso, em atividade prática real na área específica e mediante supervisão) ou se tem relação de emprego.

É necessário não esquecer que as atividades de estágio, embora voltadas ao aprendizado prático-profissional, são atividades vinculadas ao processo educacional. Isso implica que para sua análise e regulamentação, não se possa omitir nunca o pedagógico.

4 ESTÁGIO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO

É na Resolução CNE/CES n.º 9/2004⁷ que estão contidas as diretrizes curriculares dos Cursos de Direito. Nela o *estágio* aparece em pelo menos três momentos distintos:

- a) no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, como um dos elementos estruturais do projeto pedagógico;
- b) no artigo 5º, inciso III, que trata do eixo de formação prática (referido no início desta seção); e
- c) no artigo 7º e seus parágrafos, que tem o estágio por objeto específico.

O artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, ao indicar o estágio como um dos elementos estruturais do projeto pedagógico, nada mais faz do que dar cumprimento ao que determina a Lei de Estágios, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, já anteriormente referido.

O inciso III do artigo 5º insere o estágio no âmbito do eixo de formação prática. Segundo esse dispositivo, o eixo de formação prática tem por objetivo:

[...] 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.

Segundo o artigo 7º, o estágio deve estar sob a responsabilidade do Núcleo de

⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n.º 9/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

Prática Jurídica, devendo efetivar a “consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando” (caput do art. 7º) e abranger os “domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica” (parte final do § 2º do art. 7º).

É também no âmbito desse mesmo artigo (início do parágrafo 2º) que se encontram os princípios gerais relativamente ao planejamento e avaliação, estabelecendo que “as atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído”.

Relativamente ao NPJ, é obrigatória a sua existência (art. 2º, § 1º, inc. IX), exigindo ainda regulamentação própria, aprovada pelo órgão competente na IES, no qual esteja definida sua estrutura e forma de operacionalização (art. 7º, § 1º).

Nessa matéria merece atenção especial o disposto no artigo 7º, parágrafo 1º, quando estabelece que o *estágio supervisionado*:

[...] será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica [...] podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

Ainda com relação ao NPJ, órgão responsável pelos estágios dos Cursos de Direito, é necessário que ele seja coordenado e constituído (o quadro de orientadores e supervisores) por professores do curso, que preencham os requisitos legais para o exercício do magistério, tendo em vista que suas atividades são acadêmicas (orientação e supervisão de atividade integrante do processo de ensino-aprendizagem). Deverá o NPJ também ser o responsável pelas atividades de prática simulada (demais atividades práticas que não configurem estágios).

De outro lado, não pode o NPJ substituir a Coordenação Geral de Estágios da IES, conforme fica claro pelo texto do artigo 7º, parágrafo 1º *in fine*. Essa coordenação é a responsável pela avaliação final do processo dos estágios externos. Dito em outras palavras: os aspectos administrativos (convênios, cumprimento da legislação) são de competência da Coordenação Geral de Estágios da IES; os aspectos pedagógicos são de competência do Núcleo de Prática Jurídica.

Pode-se, portanto, afirmar, com base no texto da Resolução CNE/CES n.º 9/2004 interpretado à luz da Lei nº 11.788/2008, que, relativamente aos estágios dos Cursos de Direito:

- a) as IESs devem necessariamente possuir e regulamentar o NPJ, que será o órgão responsável pelo estágio;
- b) o estágio deve ser realizado majoritariamente na própria IES, através no NPJ;
- c) a realização de estágio externo nos Cursos de Direito é apenas complementar; nesse sentido, o estágio não pode ser realizado preponderantemente em unidades concedentes, mas apenas em parte, parte essa que deve ser menor do que a realizada no NPJ;⁸
- d) os estágios externos obedecem necessariamente à legislação federal de estágio e exigem a orientação, a supervisão e a elaboração de relatórios;
- e) os convênios com instituições, órgãos, empresas ou escritórios que não permitam a orientação e a supervisão das atividades dos estagiários não podem ser considerados para fins de cumprimento desse componente curricular;
- f) as atividades de orientação e supervisão pressupõem que possa ocorrer a visita no local, para a avaliação do estagiário, bem como para verificar as condições de desenvolvimento das atividades de estágio;
- g) o estágio deve realizar a consolidação dos desempenhos profissionais inerentes ao perfil do formando e abranger as competências e habilidades indispensáveis ao exercício das diversas carreiras jurídica; e
- h) o estágio pode ser reprograma e reorientado considerando o desempenho do estudante, o que pressupões um processo de avaliação continuada.

É preciso destacar, tratando das diretrizes vigentes para os Cursos de Direito, que em junho de 2013 o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CES nº 150/2013,⁹ aprovou proposta de nova redação para o artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, nos seguintes termos:

⁸ Esse limite se aplica de forma geral, inclusive aqueles desenvolvidos na Defensoria Pública. Nesse sentido, ver BRASIL. MEC. SESu. Grupo de Trabalho MEC-OAB. *Relatório Final*. p. 39: “O estágio realizado em consonância com o artigo 145 da Lei Complementar n.º 80 (Defensoria Pública), de 12 de janeiro de 1994, pode ser aproveitado para fins de estágio curricular independentemente da existência de convênio com a IES, respeitando-se o limite de 50% da carga horária exigida pelo curso.”

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 150/2013*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18550:pareceres-cne-2013&catid=323:orgaos-vinculados#junho>. Acesso em: 15 fev. 2014.

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

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

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

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

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

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

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

A alteração proposta mantém a obrigatoriedade da criação e regulamentação do NPJ no âmbito de cada IES específica, tendo em vista que altera a redação do inciso IX do artigo 2º. Extingue, entretanto, a obrigatoriedade de que os estágios dos estudantes de Direito sejam realizados preponderantemente na própria instituição e apenas complementarmente através de convênios. Se homologado o Parecer e editada a nova Resolução, os estágios jurídicos poderão passar a ser feitos integralmente fora das IESs.

Considerando essa nova possibilidade e vigente a nova norma, será prudente que as IESs, na regulamentação dos NPJs, estabeleçam claramente os limites mínimos e máximos de carga horária que podem – ou devem – ser realizados junto ao NPJ e em estágios externos, bem como a periodicidade dos relatórios e a forma de orientação e supervisão a ser adotada.

Essa regulamentação deve também tratar do conteúdo do parágrafo 2º do artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, que foi integralmente mantido pelo Parecer CNE/CES n.º 150/2013. Esse dispositivo prevê a utilização, no estágio, de um sistema de avaliação continuada, tendo por base a aquisição, por parte do aluno, dos conteúdos, competências e habilidades indispensáveis ao exercício profissional na área do Direito. Esse modelo de avaliação decorre do fato de que as atividades de estágio “poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno”.

Há previsão ainda, na Lei n.º 8.906/1994 (Estatuto da OAB),¹⁰ de uma outra espécie de estágio, o *estágio de advocacia*, destinado aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil. A Instrução Normativa CEJ/OAB n.º 3/1997¹¹ estabelece que os Cursos de Direito, para oferecê-lo, podem complementar o *estágio supervisionado* incluindo mais 100 (cem) horas de atividades típicas de advocacia e de estudo do Estatuto da OAB e do Código de Ética e Disciplina. Sobre esse estágio assim se manifesta o Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB de 2005¹²:

*O estágio supervisionado é componente curricular obrigatório e não se confunde com o estágio profissional. Em outras palavras, ainda que nem todos os alunos possam realizar **estágio profissional**, todos eles são obrigados a cumprir o **estágio curricular**. Ele deve ser realizado na própria instituição, mais especificamente em seu Núcleo de Prática Jurídica, admitindo-se sua realização parcial por meio de convênios. Essas atividades conveniadas não deverão ultrapassar 50% do tempo exigido para conclusão do estágio e serão realizadas sob supervisão da IES, com elaboração de relatórios. [grifo nosso].*

A finalidade do estágio curricular é proporcionar ao aluno formação prática, com desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação profissional. A concepção e organização das atividades práticas devem se adequar, de uma banda, ao perfil profissional concebido no projeto pedagógico e, de outra banda, aos conteúdos dos eixos de formação fundamental e profissional, trazendo ao discente uma perspectiva integrada da formação teórica e prática.

*As **atividades do estágio, simuladas e reais**, devem ser exclusivamente práticas, sem utilização de aulas expositivas, compreendendo, entre outras, redação de atos jurídicos e profissionais, peças e rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas relatadas a órgãos judiciários, análise de autos findos, prestação de serviços jurídicos, treinamento de negociação, mediação, arbitragem e conciliação, resolução de questões de deontologia e legislação profissional. [grifo nosso].*

[...]

O eventual credenciamento da instituição de ensino para fins de oferta do estágio profissional de advocacia, conforme previsto no artigo 9º, § 1º, da Lei n.º 8.906, de 04 de julho de 1994, não pode inviabilizar a realização do estágio curricular obrigatório por todos os seus alunos, sendo certo que o estudo do Estatuto da Advocacia e do Código de Ética e Disciplina e a oferta de atividades típicas de advogado devem ser oferecidos como formação complementar.¹³

¹⁰ BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 8.906/1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

¹¹ OAB. Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico. Instrução Normativa CEJ/OAB n.º 3/1997. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/msinstruconormativaPrint.asp?id=03/1997>>. Acesso em: 15 set. 2013.

¹² BRASIL. MEC. SESu. Grupo de Trabalho MEC-OAB (Portarias n.º 3.381/2004 e n.º 484/2005). Relatório Final. Brasília: 2005. p. 38-39.

¹³ Contém esse relatório, no trecho destacado, segundo entende este autor, pelo menos duas impropriedades terminológicas:

a) refere-se a atividades de estágio simuladas. Como visto neste artigo e no conceito de estágio constante da legislação federal, estágio é sempre e necessariamente atividade prática real;

b) refere-se a estágio curricular em contraste com o estágio profissional. Como exposto neste artigo, não há estágio curricular e não curricular; assim como não há estágio que não seja profissional.

Na situação referida o que existe é o estágio supervisionado, obrigatório para todos os alunos, previsto na legislação federal e nas diretrizes curriculares; e estágio de advocacia, previsto no Estatuto da OAB, e que também tem de cumprir, obrigatoriamente, a legislação federal atinente, tendo em vista ser estágio; apenas que ele é estágio em apenas uma das profissões jurídicas, o que o distingue do estágio amplo previsto nas diretrizes curriculares nacionais.

O oferecimento do *estágio de advocacia* não é obrigatório e depende, em qualquer situação, de convênio com OAB. O que é obrigatório é o oferecimento do estágio supervisionado, na forma definida na Resolução CNE/CES n.º 9/2004.

5 PRÁTICA JURÍDICA SIMULADA: ENTRE A OPÇÃO E A OBRIGATORIEDADE

Como fora visto, o estágio, em todas as áreas, caracteriza-se por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Ou seja, independentemente de a norma conter ou não disposição expressa nesse sentido, é inerente à natureza do estágio que ele seja eminentemente prático e que, na área do Direito, envolva o aprendizado e o desenvolvimento das competências e habilidades das principais profissões jurídicas.

Isso significa que, naquilo em que for possível, a prática deve ocorrer mediante estágio e estar vinculada a situações reais da vida profissional, como nos serviços de assistência jurídica, patrocinados pela maioria dos cursos de Direito nacionais, e também nos estágios externos, realizados mediante convênios.

Mas, ao lado dessa prática real, há as práticas simuladas daquelas situações para as quais não é possível uma vivência prática concreta mediante estágio. Essas, entretanto, são atividades práticas, mas não são estágios, como já anteriormente referido. É a situação dos laboratórios de prática jurídica, das práticas simuladas e dos estudos de caso.

Os escritórios modelos existentes junto aos NPJs dos Cursos de Direito oferecem fundamentalmente a formação profissional para a advocacia; e mesmo assim de uma advocacia bastante limitada. E não é possível garantir a todos os estudantes, através de estágio externo, o acesso à formação para o exercício das demais profissões jurídicas. Nesse contexto, cabe às IESs, nos PPCs de seus Cursos de Direito, criarem os instrumentos que permitam a formação profissional exigida, por meio de atividades práticas simuladas.

Mas é necessário que as atividades de prática simulada sejam estruturadas e organizadas de forma a propiciarem efetivamente o desenvolvimento de competência e não se transformem em um novo espaço para aulas expositivas que procuram ensinar a prática; fazer apenas se aprende fazendo. Como destaca Alves:

A prática representa um dos pontos de fundamental importância na formação discente. Infelizmente o que deveria ser efetivamente prática jurídica se transforma

em aulas teóricas expositivas com alguns exemplos práticos e mascarados como prática jurídica. (2007, p. 248)

Carlini (2007, p. 329-330) destaca ainda, as dificuldades em se adotar um modelo de ensino que privilegie a formação profissional com base nos fenômenos sociais, posto que, não raras vezes, a prática se confunde com a atuação profissional do docente, tornando a aula dogmática, pautada na leitura de leis e exemplos dados a partir das experiências profissionais.

Machado, de outro lado, destaca o papel fundamental que a *práxis* pode desempenhar na formação do profissional da área jurídica e à atuação ativa na sociedade:

Todavia, é preciso atentar também para o papel fundamental que a *práxis* jurídica pode exercer na formação prático-teórica do jurista, basicamente por duas razões: primeiro porque a ciência jurídica é uma ciência aplicada e a essência do direito revela-se mesmo é no processo histórico (*devenir*) de sua aplicação; e, segundo, porque a prática é também fonte geradora do conhecimento teórico, na medida em que, sobretudo no campo do direito, há uma imbricação dialética entre a teoria da prática e a prática da teoria. [...] Somente uma consciência derivada da *práxis* é que poderá impedir que o aplicador do direito venha a ter uma atuação exclusivamente comprometida com a manutenção passiva da ordem (*status quo*). (2009, p. 227-228).

A formação profissional no campo jurídico possui um aspecto plural. E segundo as diretrizes curriculares vigentes, os Cursos de Direito devem propiciar aos seus alunos o acesso às diversas possibilidades. É o que se depreende da parte final do texto do parágrafo 2º do artigo 7º da Resolução que estabelece a posse dos “domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica” como elemento de aferição do cumprimento do estágio. Para que isso efetivamente ocorra, a prática simulada talvez seja o único caminho disponível.

6 O ENSINO-APRENDIZAGEM PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (EARP): UMA ALTERNATIVA PARA AS PRÁTICAS SIMULADAS

A proposta apresentada nesta seção, denominada de Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP),¹⁴ foi desenvolvida a partir da ideia popperiana de que o aprendizado, em todas as áreas e atividades, dá-se por tentativa e

¹⁴ A proposta integral de Ensino-aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) é dividida em Método EARP e Projeto Pedagógico EARP e contém uma nova forma de organizar seus conteúdos e atividades. Neste texto será trabalhada o Método EARP, tendo em vista ser um texto sobre questões didáticas e não sobre o Projeto Pedagógico, tema bem mais amplo. A proposta completa, incluindo o Método EARP e o Projeto Pedagógico EARP pode ser encontrada em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.direitogv.com.br/subportais/publica%C3%A7%C3%B5e/direitogv11/03.pdf>>

erro, na busca da resolução de problemas, e também de elementos presentes na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).¹⁵

6.1 Estratégias ativas: Método de Caso, Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas

O *Método de Caso* é assim descrito por Ramos e Schorscher:

O Método de Caso, na tradição norte-americana, é um instrumento didático que objetiva o ensino de habilidades voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico por meio da análise de decisões judiciais. Essa ferramenta didática enfatiza mais a fundamentação e os argumentos que embasam a solução proposta do que a resolução do caso em si, embora tenha sofrido alterações em sua conceituação ao longo da história. (2009, p. 49)

Para essas autoras, ante as variações que este método sofreu ao longo das últimas décadas, pode-se afirmar que existem vários Métodos de Caso. Assim, na versão do Método de Caso em que “a reflexão jurídica não se esgota no raciocínio dogmático, sendo também relevante o raciocínio estratégico”, ele se aproxima muito do *Problem-Based Learning*, causando algumas dificuldades de compreensão e diferenciação entre eles. Porém, ressaltam que:

Particularmente, com relação à definição do Método do caso considerada mais adequada ao ensino do direito nos países cujo sistema jurídico seja a *civil law*, é necessário que o aluno aprenda a compreender e a utilizar o vocabulário e a argumentação típicos dos tribunais (judiciais e administrativos). [...] O Método do Caso, no contexto dos países cuja fonte de direito é a lei, tem uma definição distinta da norte-americana. Ela não se restringe à mera extração de princípios e normas jurídicas de decisões judiciais, tampouco abrange toda formulação estratégica pretendida nas escolas de administração e economia. (RAMOS; SCHORSCHER, 2009, p. 58)

Convém por oportuno relatar, que a abrangência estratégica acima citada, não encontrada no Método de Caso, poderá ser identificada no *Problem-Based Learning* (PBL), ou seja, na *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP), a qual se sobressai àquele. (RAMOS; SCHORSCHER, 2009, p. 58)

A ABP poder ser caracterizada, com base em Sebastiany e Bastos (2011), como uma estratégia que engloba sete passos, as saber:

- 1) leitura do problema e esclarecimento dos termos difíceis;
- 2) definição dos problemas a serem entendidos e explicados;

¹⁵ Em sua denominação original, em inglês: *Problem Based Learning* (PBL)

- 3) análise dos problemas; procurar as possíveis explicações – *brainstorm*;
- 4) resumir;
- 5) formular os objetivos do aprendizado;
- 6) estudo individual baseado no passo 5; e
- 7) relatar ao grupo; discutir.

Essa estratégia possui por objetivo que o aluno aprenda determinados conteúdos e desenvolva determinadas habilidades e competências com base na solução de problemas previamente elaborados.

A APB também não se confunde com a técnica de *problematização*. Nessa técnica os estudantes são levados pelo professor a analisar a realidade que envolve o tema que está sendo estudado, buscando identificar as contradições, que serão então problematizadas. O objetivo da problematização é preparar o estudante para tomar consciência da realidade em que vive, para que possa atuar no seu processo de transformação.

Escrivão Filho e Ribeiro destacam de que maneira, no PBL, o problema é o elemento central do processo ensino-aprendizagem:

A característica mais importante no PBL é o fato de uma situação-problema sempre preceder a apresentação dos conceitos necessários para sua solução. Quer dizer, a principal característica que difere o PBL de outros métodos ativos, colaborativos, centrados nos alunos, no processo e da aprendizagem baseada em casos (CBL) é o emprego de problemas para iniciar, focar e motivar a aprendizagem de conteúdos específicos e para promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissional e socialmente desejáveis. (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2013, p. 2)

Krepsky, assim assevera:

No entanto, em se tratando de ensino jurídico, percebemos que o primeiro paradigma a ser quebrado é exatamente a tomada de consciência de que somente os saberes técnico-profissional e o empírico pedagógico, são, mormente, insuficientes para concretizar o ensinar e o aprender como verdadeiros processos de construção tanto individual como para o grande grupo. Romper com a prática empírica implica para além da busca de metodologias adequadas e condizentes com o discurso utilizado, mas, sobretudo, em assumir um compromisso irretroatável diante da Educação. Esse compromisso, por sua vez, reflete na reelaboração dos saberes anteriormente conhecidos sobre sua prática e na nova ação a partir do estudo, análise e reflexão sobre ela, e nesse processo de transformação o papel ativo do docente e do aluno vão se redimensionando. (KREPSKY, 2006, p. 12)

Mesmo sendo método há muito utilizado em outras áreas do conhecimento, a resolução de problemas não é percebida como método utilizado nos Cursos Jurídicos. O que se verifica por meio de busca bibliográfica ou por investigação, ainda que sumária, é que muito pouco ou raramente se utilizam o estudo de casos e o método (ABP), e esses, não se constituem numa verdadeira resolução de problemas na concepção e proposta apontadas nesse momento. Pensar em método de ensino que além de facilitar a aprendizagem por conectar a teoria e a prática, facilitar a aprendizagem da própria teoria pela prática relacionada, capaz de habilitar

eficazmente os alunos para sua futura atuação profissional, é colaborar, sobretudo com toda a sociedade que irá necessitar desses profissionais e por fim, permitir que se leve a cabo a função social do operador jurídico e do próprio Direito. (KREPSKY, 2006, p. 6)

Para tanto, emerge a necessidade de que o ensino proposto esteja calcado em práticas que ultrapassem os limites da sala de aula, passando por uma atitude de apropriação do saber, sendo este concreto, ativo, qualitativo. Trata-se de um cenário onde o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem e o professor aquele que promove, intermedeia, por meio de suas práticas, a construção do conhecimento. Conforme discorrem Anastasiou e Alves, apesar de existir estreita relação entre os verbos, aprender e apreender, há uma diferença significativa entre eles, a qual merece ser objeto de reflexão:

O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. (2007, p. 19)

Zabala (1998, p. 92) acredita que, o professor, desse modo, tem papel fundamental na busca nas relações interativas de aprendizagem, tendo como ponto inicial o planejamento de como se pretende que o ensino-aprendizagem seja alcançado. Sugere, assim, algumas funções docentes, com base em uma concepção construtivista, na estruturação de interações educativas, conforme se especifica abaixo:

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação às necessidades dos alunos* em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b) Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c) Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
- e) Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f) Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o autoconceito*.
- h) Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção.

i) Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.

j) Avaliar os alunos *conforme suas capacidades e seus esforços*, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a *auto-avaliação* das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Assim, Righetti, referindo-se à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e à necessidade de alteração do pensamento estagnado, salienta:

Uma vez que o Direito está intimamente ligado ao cotidiano de todas as pessoas e embora o ensino esteja, por vezes, dissociado dessa realidade, a adoção de uma nova metodologia de ensino contribuirá para trazer para dentro da universidade a realidade social, colaborando sobremaneira para um intercâmbio mais estreito entre o cidadão comum e o universitário. [...] Por fim, capacitar o profissional do direito para que possa direcionar seu trabalho, seja qual for o campo de atuação, para minimizar as diferenças sociais ainda existentes e persistentes por conta de políticas sociais, econômicas e culturais que são difundidas para a manutenção do atual estado em que se encontram os indivíduos, diga-se, estado de miserabilidade, é o objetivo da proposta de alteração radical na metodologia do ensino jurídico. (2008, p.4)

O Método EARP, aqui destacado como alternativa a ser utilizada para a prática simulada, situa-se no âmbito dessas espécies de estratégias ativas, centradas nas atividades do discente, buscando leva-lo a aprender e apreender.

6.2 O método EARP

O método EARP é uma estratégia didático-pedagógica de cunho eminentemente interativa e crítica. Foi elaborada com base no esquema popperiano de aprendizagem por tentativa e erro e nas estratégias pedagógicas utilizadas pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com as quais se assemelha, mas não se confunde.

O método proposto pode ser utilizado, nos projetos pedagógicos tradicionais, como estratégia pedagógica individual, em cada disciplina, ou mesmo para pontos específicos de uma disciplina.¹⁶ Acreditamos que se adequa perfeitamente também às atividades de prática simuladas a serem desenvolvidas pelos Núcleos de Prática Jurídica.

Porém, importante salientar que, a escolha de um método ou de uma metodologia não será capaz de por si só modificar o processo de ensino-aprendizagem, visto que, para

¹⁶ Sua utilização será mais produtiva se ocorrer no contexto de um Projeto Pedagógico EARP; sobre essa espécie de projeto ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. Revista Direito GV, São Paulo, FGV, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.direitogv.com.br/subportais/publica%C3%A7%C3%B5e/direitogv11/03.pdf> >

tanto, a adoção de novas posturas docentes e discentes tende a ser fator fundamental ao sucesso de um saber autônomo, efetivo e qualitativo.

Nesse contexto, o método EARP advém como estratégia didático-pedagógica voltada ao ativismo, com base no apreender e não somente no aprender, posto que prima pela postura crítica e pela constante reflexão. Deve-se, portanto, primar pelo planejamento das atividades e preparar os docentes à atuação com base em um método que pode ser considerado inovador, haja vista o notório predomínio das aulas tradicionais no ensino superior, em especial, na área jurídica.

Logo, ao se buscar uma nova metodologia para o ensino do direito, em específico, à formação prática do discente, estar-se-á contribuindo com uma educação plural, permitindo que este possa estar apto a atuar em sociedade de maneira a promover as mudanças necessárias, bem como, atendendo aos anseios de uma população carente de atendimento jurídico de qualidade.

6.2.1 O problema como elemento central do Método EARP

Frequentemente, quando se fala em utilizar problemas como elementos de estruturação de um processo de ensino-aprendizagem na área do Direito, identifica-se problema como sendo caso prático – o que leva, quase de invariavelmente, a identificar os métodos baseados em problemas com a metodologia do Estudo de Casos. Reside aí um erro que necessita ser inicialmente eliminado.

O Método EARP, aqui proposto, possui grande proximidade com a ABP. E se caracteriza por ser 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).¹⁷

Nesse sentido, importante destacar que, quando se parte de um problema genérico, que pode ser teórico ou prático, e se constroem hipóteses explicativas (teorias, conjecturas),

¹⁷ De acordo com Pereira: “A bibliografia sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se caracteriza por ser extremamente elogiosa sobre as vantagens dessa técnica, especialmente em comparação com aquelas que seriam as desvantagens de uma educação exclusivamente desenvolvida por meio do método de caso. (2009, p. 65). Salienta que a vantagem principal estaria em “treinar os alunos a pensar como advogados, o qual é entendido como um “resolvedor” de problemas jurídicos.” (Pereira (2009, p. 65)

O autor refere-se a expressão *Problem-Base Learning* e, portanto, embora utilizando o termo em português, preserva-se a essência do entendimento exposto, ainda que possa diferir em alguns momentos do que o autor compreendeu por aprendizagem baseada em problemas, ante a visão plural explanada no contexto geral do texto.

estabelecem-se possibilidades, das quais são deduzidas as consequências práticas – esse processo permite refutar as hipóteses que, se aceitas, levariam a resultados inadequados ou indesejáveis. Através desses testes – tentativa e erro, nova tentativa, e assim sucessivamente – é possível uma aproximação da verdade, que Popper chama de verossimilitude, permitindo a corroboração da melhor hipótese dentre as testadas.

Entretanto, quando se parte do caso, a tendência é busca de generalização da resposta dada ao caso estudado – regra geral um caso considerado paradigmático – para os demais casos similares. Essa postura indutiva desconsidera, em muitos momentos, que adoção de uma determinada interpretação, em detrimento de outras, é sempre passível de revisão quando o conhecimento avançar e corroborar novas hipóteses – quando uma nova teoria testada apresente melhores resultados comparativamente com suas concorrentes.

Isso não significa que não se possa ou deva realizar estudos de casos¹⁸. Mas se deve ter claro que o caso apenas adquire sentido como teste empírico de uma hipótese explicativa – ou seja, os casos estudados devem ser vistos apenas como testes de hipóteses teóricas, ou ainda, os casos são apenas testes empíricos de uma hipótese proposta como solução de um problema.

Provavelmente outras hipóteses já terão sido propostas e outras mais virão a ser apresentadas. Algumas delas também já foram testadas em outros casos. E nesse contexto, o caso deve ser estudado de forma crítica, buscando refutar as soluções apresentadas. E não se deve ficar apenas nas hipóteses explicativas apresentadas no caso; é necessário buscar ou mesmo criar outras. Será através desse processo de tentativas e erros que as hipóteses concorrentes irão sendo refutadas e se terá uma (ou mais de uma) corroborada(s), aceita(s) como a aproximação possível da verdade, relativamente àquele problema.

O elemento central do método proposto são os problemas – deve-se preparar o aluno para solucionar problemas, permitindo que ele busque as respostas através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis, aprendendo a utilizá-los. O objetivo de cada problema é suscitar uma discussão produtiva no grupo de alunos. O processo de ensino-aprendizagem, em especial em nível universitário, não pode se restringir em dar a conhecer os fatos e as teorias. Como destaca Popper:

¹⁸ Segundo RAMOS e SCHORSCHER, “O Método do Caso consistia, originalmente, na análise de decisões judiciais [...]. A idealização e o pioneirismo da utilização desse método de ensino jurídico são atribuídos a Christopher Columbus Langdell, não por ter inventado o aludido método, mas por tê-lo introduzido no ensino universitário do direito por meio do estudo e da discussão dos chamados, *cases* em seu curso de contratos na *Harvard law School*. Os *cases* correspondem às decisões judiciais selecionadas para discussão sem sala de aula.” (2009, p. 49).

A fim de entendermos o conteúdo de uma teoria, em primeiro lugar é necessário compreender o problema que ela procura solucionar; e compreender também as diversas tentativas feitas de resolução, ou seja, as diferentes teorias rivais. (2002, p. 162).

Popper afirma em seu livro *Conjecturas e Refutações* que se deve estudar problemas, não matérias; problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina. (197-b). A realidade não se manifesta em conceitos, mas através de problemas; e o conhecimento não parte de observações, mas sempre de problemas; para eles oferecemos hipóteses explicativas a serem testadas pela crítica intersubjetiva. (197-a, 197-b, 1975, 1981).

Na proposta apresentada, um problema é proposto para o desenvolvimento dos estudos sobre um tema ou sobre um ponto do programa da disciplina ou módulo. O problema tem de estar relacionado intimamente ao tema que se quer desenvolver, de modo que sua discussão conduza o grupo ao aprofundamento de seus conhecimentos sobre ele. Um bom problema deve ter as seguintes qualidades (UEL, 2005):

- a) *ser simples e objetivo, evitando pistas falsas que desviem a atenção do grupo do tema principal*; um enunciado muito complexo propõe muitas situações-problema em seu interior, torna difícil a visualização da questão principal proposta, e deságua em um número muito grande de objetivos de aprendizado, desmotivando o estudo; e
- b) *ser motivador, despertando o interesse do aluno pela sua discussão*; um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio; os problemas, sendo possível, devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática, em sua própria vida, ou estudados em disciplinas ou módulos anteriores; uma situação totalmente nova e desconhecida dificulta a discussão do grupo já que nenhum de seus membros poderá oferecer qualquer contribuição para seu conhecimento.

Um problema bem formulado deve contribuir para que os grupos de trabalho elejam objetivos de aprendizado análogos aos imaginados por quem o elaborou, como necessários para o crescimento cognitivo do grupo relativamente àquele tema específico. Um problema mal formulado compromete todo o processo.

O professor deve ter claro o que pretende com o problema e que objetivos de aprendizado os alunos devem atingir com a sua resolução. Aos alunos devem ser disponibilizados o enunciado e as referências dos recursos educacionais disponíveis –

bibliografia, recursos audiovisuais (vídeos, filmes), endereços de páginas da internet, etc. – que o possam ajudar na busca de soluções para o problema.

6.2.2 A estratégia didático-pedagógica – o Método EARP – e sua utilização nas Práticas Simuladas

A discussão de um problema, no Método EARP, desenrola-se em quatro etapas distintas:

- a) na primeira, a situação problema é apresentada aos alunos, no grande grupo. Nessa etapa deve ocorrer a leitura do enunciado do problema apresentado e a identificação das questões propostas pelo enunciado, bem como o esclarecimento de termos desconhecidos;
- b) na segunda, os alunos buscam identificar cada questão específica nela contida, propondo hipóteses explicativas e identificando / formulando objetivos de aprendizagem. Essa etapa inclui a apresentação de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que já dispõem sobre o assunto); também nessa etapa ocorre a identificação / formulação dos objetivos de aprendizado que permitirão o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o tema gerador do problema e as questões que nele estão presentes. Essa etapa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem – sem a sua adequada realização as etapas seguintes estarão comprometidas;
- c) na terceira, 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;
- d) na quarta – 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, sobreviventes da etapa anterior, agora à luz dos novos conhecimentos adquiridos; é também nessa etapa que há o processo mais aguçado de refutação e corroboração de hipóteses.

Nessa divisão, três das quatro etapas ocorrem em sala de aula: as duas primeiras ocupam uma aula e a quarta e última, uma ou mais aulas – todas essas etapas podem iniciar por um trabalho em pequenos grupos, seguido de uma mesa redonda, ou diretamente no grande grupo. Na quarta etapa deve ser elaborado um consolidado final, com a participação de todos – um relatório com as hipóteses refutadas e corroboradas, bem como os motivos dessas conclusões. A terceira etapa é extraclasse.

Os temas estudados com base no Método EARP poderão ser aprofundados através de aulas expositivas ou de outras estratégias didáticas. Essas aulas terão a finalidade organizar e sistematizar o conhecimento adquirido.

Entretanto, com base no ABP, o Método EARP também exige do docente uma atitude participativa, comprometida com o objetivo proposto. Costa, assim, descreve o que se espera do professor:

O professor, na utilização desse método, deve conhecer muito bem a dinâmica dos grupos de trabalho e estar consciente dos objetivos da disciplina ou módulo pelo qual é responsável, efetuando o seu planejamento integral, a preparação adequada de cada uma das aulas e a elaboração de problemas que sejam pertinentes aos conteúdos, competências e habilidades específicos. Acostumados a “receber” passivamente as informações, os alunos quando colocados em uma situação que exige maior atividade, trabalho e esforço mostram-se, inicialmente, resistentes ao novo método; com o tempo essa resistência é superada. Em razão do hábito no ensino tradicional, o que não lhes traz mais nenhuma dificuldade, alguns professores apresentam certa relutância na aplicação do método principalmente pelo custo demandado na elaboração dos textos dos problemas visto que isto requer certa dose de criatividade. Além disso, a condução das discussões no grupo tutorial também se apresenta como um elemento que requer esforço e treino por parte dos professores, mas nada que não possa ser suplantado. Um dos pontos importantes a se destacar na PBL é o despertar, no aluno, da sua autonomia como ser pensante. Minha experiência com a PBL nunca foi completa, pois não tive a oportunidade de trabalhar em um local onde se aplicasse tal método; entretanto, desde há muito tempo, tento aplicar em minhas aulas alguns dos conceitos ou princípios básicos propostos pela PBL. Em minha opinião, que pode ou não ser compartilhada por outros, esta autonomia de pensamento não apenas contribui para a carreira profissional do indivíduo, mas também, e talvez principalmente, contribui para a formação do indivíduo como um ser social e político, agente de seu meio e não mais paciente. (COSTA, 2011, p. 3)

São qualidades indispensáveis ao professor, para trabalhar com essa metodologia, o interesse pelo trabalho dos pequenos grupos – quando for o caso – e do grande grupo, o respeito pela opinião dos alunos, a disponibilidade para a orientação e o incentivo à pesquisa. São defeitos, o desinteresse pelo trabalho dos grupos, a tendência de simplesmente ministrar aulas sobre o assunto e o desconhecimento dos recursos disponíveis para que os alunos possam realizar seus estudos individuais ou em pequenos grupos.

O professor deverá garantir que o grupo – ou grupos – funcione(m), que todos participem, e que a discussão não se distancie dos objetivos de aprendizagem propostos pelo problema, de forma que os alunos possam chegar, pelo debate crítico, à refutação ou corroboração das hipóteses inicialmente apresentadas, e que os objetivos de aprendizado identificados para aquele problema sejam atingidos. Também é desejável que os grupos de trabalho sejam formados por alunos com diferentes visões de mundo. Segundo Popper:

[...] o debate entre pessoas que perfilhem pontos de vista idênticos ou quase idênticos poderá ser mais fácil do que outro entre pessoas que sustentem opiniões diametralmente opostas ou bastante distintas. Mas só neste último caso é que a discussão originará algo com interesse. [...]. Mesmo não se chegando a acordo, as pessoas sairão mais esclarecidas do debate do que ao iniciá-lo. (2002, p. 160).

A divisão do grande grupo em grupos de trabalho será necessária, dependendo do número de alunos matriculados. Com um número de até aproximadamente 12 alunos, não é necessária a divisão.¹⁹ Desse número, até aproximadamente 24 alunos, é possível trabalhar com duplas. Com número superior, é recomendável a divisão em trios e depois em grupos de trabalho que devem chegar a um máximo de seis integrantes.

Dentre os alunos que compõem cada grupo, um será o coordenador e outro o secretário, em cada sessão de trabalho. Deve haver o rodízio dos papéis de coordenador e de secretário, a cada sessão, permitindo que todos os exerçam; o exercício dessas atividades permite o aprendizado de competências e habilidades específicas.

Nessa opção metodológica, com a divisão do grande grupo em outros menores, os *alunos coordenadores de cada grupo de trabalho* devem garantir que a discussão do problema se dê de forma metódica e que todos os membros dos grupos de trabalho participem da discussão. Já o *aluno secretário* deve garantir que as várias etapas da discussão do grupo sejam convenientemente anotadas para serem relatadas no grande grupo, de forma que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente.

Quando não houver a divisão do grande grupo em grupos menores, poderá ou não ocorrer, a indicação de um *aluno coordenador* e um *aluno secretário* com as mesmas funções já indicadas. Não havendo, o professor terá de exercer essas funções, ou apenas uma delas, indicando um aluno para a outra, utilizando um monitor ou estagiário.

¹⁹ Situação essa que se restringe, regra geral, a turmas de pós-graduação *stricto sensu*. Em cursos de graduação e mesmo de especialização esse número reduzido de alunos é praticamente inexistente; a exceção ocorre por conta de disciplinas optativas, mais comuns em IES públicas.

É fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo que todos os alunos estudem e participem ativamente, propiciando uma boa discussão do problema e das hipóteses explicativas, de forma metódica, respeitando as diretrizes definidas pelo professor ou coordenador do grupo.

A terceira etapa, o estudo individual ou em grupos de trabalho, desenrola-se, preferencialmente, como atividade extraclasse. Os alunos, para esse estudo, recebem orientações sobre os recursos de aprendizado a sua disposição (livros, periódicos, documentos, filmes, vídeos, páginas da internet, bloggers, docentes consultores, etc.). O uso desses recursos é de inteira responsabilidade dos alunos e grupos de trabalho, com total liberdade. Poderão também optar pela busca de outros recursos, além daqueles expressamente indicados, respeitando, sempre, os objetivos de aprendizado propostos dentro do grande grupo.

É necessário destacar que em todas as etapas no método apresentado, há a necessidade de manter a postura crítica e antidogmática. Segundo Popper:

[...] a atitude dogmática está claramente relacionada com a tendência para *verificar* nossas leis e esquemas, buscando aplicá-los e confirmá-los sempre, a ponto de afastar as refutações, enquanto a atitude crítica é feita de disposição para modificá-los – a inclinação no sentido de testá-los, refutando-os se isso for possível. (197-b, p. 80).

Relativamente à avaliação dos conteúdos, devem ser adotadas estratégias que possibilitem verificar se os objetivos de aprendizagem foram efetivamente alcançados; já a avaliação de competências e habilidades é mais efetiva se for realizada através da observação metódica do desempenho do aluno na resolução dos problemas propostos.

É de se destacar que a utilização desse esquema popperiano no processo educacional dos cursos de graduação – em especial nas Práticas Simuladas – não ocorre com os mesmos objetivos que no processo de pesquisa científica – característico dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial os programas de doutorado.

Na pesquisa científica a regra é trabalhar com problemas para os quais ainda não se tem respostas ou com problemas para os quais as respostas existentes são insuficientes ou se mostraram inadequadas.

Já no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação os problemas são construídos, preponderantemente, para que os alunos encontrem respostas pré-existentes para problemas para os quais já há hipóteses corroboradas – embora também seja possível a construção de novas hipóteses. Como diz Popper, não há oposição entre tradição e crítica; a

tradição é condição para a crítica, a vida social exige tradição. (1981, 197-b). Nesse sentido, na área do Direito, a recuperação histórica das discussões, legislações, decisões e seus reflexos na vida social são de suma importância no processo de refutação.

O Método EARP, construído sobre a proposta popperiana, busca integrar momentos fundamentais, hoje dispersos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: o primeiro é a busca de solução de problemas, o segundo é a utilização de um instrumental crítico e racional e o terceiro é a objetivação do conhecimento que ocorre durante o processo como um todo; objetivação essa que ocorre no processo de crítica recíproca na busca de resolução dos problemas. A objetividade do conhecimento é o resultado social do Debate Crítico Appreciativo (DCA). (POPPER, 1978, p. 23)

O Método EARP pode ser utilizado tanto para buscar a resolução de problemas teóricos como de problemas práticos. Quando de sua utilização no âmbito do NPJ, nas atividades simuladas, o adequado é a utilização de problemas práticos, que inclusive podem ser redigidos, em muitas situações, sob a forma de casos. Isso não significa fazer Estudo de Casos; elaborar um problema sob a forma didática de um caso não significa utilizar o Método de Casos.

A utilização desse método no âmbito das práticas simuladas propiciará ao estudante de Direito o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades necessárias ao pleno exercício profissional. Competências e habilidades que não podem ser desenvolvidas através das tradicionais aulas expositivas e às não é possível dar pleno acesso através dos estágios e outras práticas reais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção do método de ensino-aprendizagem aqui proposto exige agir racionalmente. Coloca a necessidade de argumentar no lugar de buscar a adesão afetiva ou ideológica por meio do discurso e da retórica. Segundo Popper:

[...] nossa educação intelectual, assim como nossa educação ética, é corrupta. É pervertida pela admiração do brilho, do modo por que são ditas as coisas, o que toma o lugar de uma apreciação crítica das coisas que são ditas (e das coisas que são feitas). (1998, v. 2, p. 284).

O Debate Crítico Apreciativo (DCA) – denominação utilizada por Popper (2002, p. 24) – permite decidir quais explicações e soluções devem ser inteiramente eliminadas, quais devem ser parcialmente eliminadas e quais sobrevivem, mesmo que provisoriamente.

No âmbito dos processos de produção do conhecimento a tarefa é buscar sempre hipóteses que melhor expliquem os problemas, indicando assim novas alternativas de solução. Essa atitude – denominada por Popper de *racionalismo crítico* – deve ser a adotada no âmbito do ensino universitário.

A resposta correta à minha pergunta ‘De que maneira podemos esperar reconhecer e eliminar erros?’ parece-me ser: ‘Pela crítica às teorias e conjecturas dos outros e [...] pela crítica a nossas próprias teorias e tentativas de solução especulativas’. (De resto, tal crítica de nossas teorias é altamente desejável, mas não indispensável; pois, se não estivermos em condições de fazê-lo, outros o farão por nós).

[...]. Esta resposta resume uma posição que poderíamos chamar de ‘**racionalismo crítico**’. (POPPER, 2006, p. 72 - grifei).

Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo o ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico. (POPPER, 1979, p. 65).

A atitude crítica exigida nesse processo caracteriza-se pela disposição de modificar a hipótese, testá-la e mesmo refutá-la. O senso comum até pode ser o ponto de partida, mas o instrumento do progresso é a crítica. O impacto das teorias sobre a vida pode ser devastador; é necessário testá-las através da crítica. Ser racional é possuir uma atitude crítica face aos problemas, e a atitude crítica é a atitude racional, uma atitude consciente e crítica de eliminação dos erros. (POPPER, 197-b, 1975, 2002).

Em oposição à atitude crítica, há a atitude dogmática, que se caracteriza por buscar confirmar sempre a hipótese aceita e afastar todas as tentativas de refutá-la. (Popper, 197-b). Mesmo assim não se deve descartar o valor da atitude dogmática. É necessário que o conhecimento seja defendido da crítica, sob pena de nenhum conhecimento ser corroborado e ser mantido estável por período de tempo suficiente para que se a sociedade possa utilizá-lo e por meio dele avançar. (POPPER, 1975).

Um método de ensino-aprendizagem que propicie o acesso ao conhecimento através do estudo de problemas, como o aqui proposto, de um lado permite o reconhecimento da precariedade do conhecimento – visto como provisório – e, de outro, possibilita o desenvolvimento da atitude racional e crítica – e com ela a negação do ceticismo e do pessimismo.

A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também descobrimos que aonde

acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua. (POPPER, 1978, p. 13).

Reconhecer que todo o conhecimento é precário, no sentido de que não se pode afirmá-lo como verdade definitiva, mas apenas como verossimilitude, não significa que não se possa produzir conhecimento e mesmo corroborar teorias, quando as mesmas não forem refutadas através da crítica intersubjetiva.

As salas de aula estão tomadas pelo discurso ideológico fácil ou por uma retórica emocional que busca o encantamento. Nesse contexto, a busca pela objetivação do conhecimento através de instrumentos adequados é essencial no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

A crítica intersubjetiva que busca a eliminação de erros dentro de um processo de tentativas de resolução de problemas caminha nesse sentido. A objetividade pura não existe; mas é possível construir um conhecimento objetivo, visto como aquele que resta corroborado – como aproximação da verdade – por não ter sido falseado.

A utilização do Método EARP, no âmbito das práticas simuladas, permitirá a ampliação da formação profissional dos estudantes de Direito e, em especial, propiciará uma preparação mais adequada para que, ao deixarem o curso, os egressos estejam adequadamente preparados para enfrentarem e solucionarem os problemas que a vida lhes apresentará.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico. Os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. CARLINI, Angélica. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 171-209
- ALVES, Elizete Lanzoni. Ensino Jurídico como fonte de Direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. CARLINI, Angélica. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 241-257.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7 ed. Joinville: UNIVILLE, 2007.
- COSTA, Valéria. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Revista Tavola Online - Disponível em: <<http://nucleotavola.com.br/revista/2011/03/01/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 8.906/1994*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 9.394/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 11.788/2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n.º 9/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º 150/2013*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18550:pareceres-cne-2013&catid=323:orgaos-vinculados#junho>. Acesso em: 15 fev. 2014.
- BRASIL. MEC. SESu. Grupo de Trabalho MEC-OAB (Portarias n.º 3.381/2004 e n.º 484/2005). *Relatório Final*. Brasília: 2005.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 5.773/2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.
- CARLINI, Angélica. O professor de Direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. CARLINI, Angélica. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 321-341.
- ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *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: 30 set. 2013.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OAB. Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico. *Instrução Normativa CEJ/OAB n.º 3/1997*. Disponível em:

<<http://www.oab.org.br/msinstrucaonormativaPrint.asp?id=03/1997>>. Acesso em: 15 set. 2013.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 197-a.

_____. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UnB, 197-b.

_____. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.

_____. *A lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978.

_____. *A ciência normal e seus perigos*. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1979. p. 63-71.

_____. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

_____. *O racionalismo crítico na política*. Brasília: UnB, 1981.

_____. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1998. v 2, p. 267-289.

_____. *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KREPSKY, Giselle Maire. *A Resolução de Problemas e o Ensino de Direito: Apropriando-se da teoria pela prática relacionada*. UNIrevista v.1, n. 2, abr. 2006. Disponível em:

<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Krepsk.pdf> Acesso em: 30 set.2013.

PEREIRA, Thomas Henrique Junqueira de Andrade. *Problem-Based Learnign (PBL)*. In: GHIRADI, José Garcez. (org.). *Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 61-71.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Método do Caso*. In: GHIRADI, José Garcez. (org.). *Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. *O ensino jurídico e a função social da universidade*. CONPEDI, Brasília: 2008. Disponível em:

<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/14_413.pdf> Acesso em: 30 set.2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

_____. *Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos Cursos de Direito. Sequência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVII, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15075/13741>>

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. Revista Direito GV, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>.

_____. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

_____. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227.

SEBASTIANY, Giana Diesel; BASTOS, Marília Dornelles. *Curso de Medicina da UNISC: A aprendizagem baseada em problemas (ABP)*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 12-22.

UEL – Universidade Estadual de Londrina (UEL). Centro de Ciências da Saúde. Curso de Medicina. *Problem Based Learning*. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccs/pbl>>. Acesso em: 21 ago. 2005.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.