



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES

**A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO**

Presidente Prudente - SP
2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES

**A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy.

Presidente Prudente - SP
2023

371.3
A474m

Alves, Luis Henrique Ramos.

A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico. / Luis Henrique Ramos Alves. - Presidente Prudente, 2023.

144 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy.

1. Metodologia do ensino. 2. Ensino superior. 3. Ética. 4. Aprendizagem baseada em problema. 5. I. Título.

LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES

**A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 27 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dra. Camélia Santana Murgio
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dra. Claudia Karina Ladeia Batista
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS
Paranaíba - MS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha fé. Aos meus pais, Silvio e Elma, que me ensinaram o verdadeiro valor da educação. Ao meu irmão Felipe e a toda minha família em especial aos meus avós Hermes e Frauzina. À minha orientadora Dra. Raquel, que me acompanha desde o início da Graduação e agora na Pós-Graduação, pessoa que tanto admiro e estimo. A todos os meus amigos e àqueles que sempre acreditaram no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois Ele é o autor e o consumidor da minha fé. Ele foi a minha força nos momentos difíceis e um verdadeiro guia nessa jornada. Sem a sua infinita sabedoria jamais teria conseguido. Ele quem me conduziu para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Silvio e Elma, que são a minha base., Tudo que sou hoje devo a Deus e a eles, pois, ensinaram-me desde criança a amar a Deus em primeiro lugar e a crer que os planos Dele são maiores que os meus. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Muito obrigado por sempre estarem ao meu lado, me apoiando e nunca perdendo a fé nos meus sonhos. Amo vocês.

Ao meu irmão Felipe e minha cunhada Renata que sempre estiverem comigo, me apoiando, incentivando e me ouvindo falar o dia inteiro sobre a minha pesquisa. Amo vocês!

Aos meus avós que sempre estiveram me apoiando e me incentivando a continuar.

Agradeço a toda a minha família – tios, tias, primos e primas – por estarem sempre ao meu lado.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial à Bruna e à Éshley que acompanharam de perto todo o trâmite de seleção para cursar o Mestrado e toda a execução do projeto de pesquisa.

A todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação por terem transformado essa trajetória em boas memórias, cheias de aprendizado e alegria.

A todos os meus ex-professores que, de alguma forma e maneira, influenciaram a minha escolha, todavia, alguns deles são mais que especiais: professor Sérgio Ronchi, por desde a Graduação me incentivar a buscar meus sonhos e por sempre estar disposto a me ajudar em tudo que preciso; professora Márcia Lucchino, que é uma inspiração de pessoa e profissional, que sempre me ajudou e sempre me incentivou a cursar o Mestrado; professora Ana Augusta que foi minha parceira de estudos durante todo esse período, me incentivando e apoiando sempre.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Unoeste, vocês são mais que especiais e fontes de inspiração. O amor de vocês pela Educação me

mostra claramente que fiz uma excelente escolha. Mas existem alguns que de certa forma me marcaram, são eles: Mônica, Camélia, Carmen Lúcia, Elza, Sidinei, vocês são pessoas que marcaram a minha passagem pelo programa, é notório o amor que vocês possuem pela Educação e o quanto amam ser professores. Muito obrigado por me ajudarem a buscar o meu sonho: ser professor.

Agradeço ainda a uma pessoa mais que especial e que Deus colocou em minha vida em 2016, professora Raquel, minha orientadora, minha “mãe acadêmica”. Desde o início da Graduação, ela me apresentou o mundo da pesquisa científica e o maravilhoso e lindo caminho da docência. Professora Raquel, pessoa alegre, dinâmica, acolhedora, atenciosa que posso caracterizar com vários outros adjetivos, sem a sua ajuda desde o início da Graduação, eu não teria chegado até aqui. Minha eterna gratidão à senhora, que, com toda certeza é a minha maior fonte de inspiração acadêmica.

Por fim, agradeço à CAPES pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

*“Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência.
Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos
decepionem no presente.*

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Educar não é repetir palavras, e criar ideias, é encantar”.

Augusto Cury

RESUMO

A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico

A presente dissertação, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), na linha de pesquisa Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, objetivou analisar a estratégia da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas para a compreensão do conteúdo curricular ética no ensino jurídico. Este objetivo nasceu da hipótese de que o ensino ético jurídico tradicional e expositivo não atende as exigências de formação do profissional do Direito. Utilizou-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa do tipo intervenção. Participaram 18 estudantes da disciplina Ética Geral e Profissional do curso de Direito matriculados no décimo termo matutino e a respectiva docente. A coleta de dados da pesquisa deu-se no contexto de uma universidade particular do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas, foram elaborados dois problemas envolvendo a disciplina ética jurídica: o primeiro problema refere-se à discussão a respeito de infrações éticas e sanções disciplinares, e o segundo problema ao respeito aos direitos dos advogados do ponto de vista ético. Para a coleta de dados, utilizamos a observação do processo do *Problem Based Learning* (PBL), além da análise documental dos registros realizados através de uma ferramenta digital de apoio à metodologia PBL denominada *BeActive*, bem como a realização de grupo focal, nos quais os participantes da pesquisa refletiram sobre o processo vivenciado, e uma entrevista com a docente da disciplina. Através da análise com a triangulação dos dados à luz do referencial teórico foram criados quatro eixos temáticos: 1. Desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo na disciplina; 2. Capacidade de resolução de problemas; 3. Validação do PBL pelos discentes; e 4. Validação do PBL pela docente/tutora. Os resultados evidenciaram com relação ao primeiro eixo temático que a utilização da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico proporcionou a construção do conhecimento a respeito dos conteúdos trabalhados pelos estudantes, bem como, auxiliou no desenvolvimento de um ensino colaborativo entre os estudantes no trabalho em equipe, gerando assim, uma democracia dentro da aplicação, de modo que, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender também a ouvir, falar e posicionar-se diante das situações problemas. Já com relação ao segundo eixo, foi possível concluir que os estudantes evoluíram em suas habilidades procedimentais e passaram a ter uma postura ativa diante dos problemas apresentados. No que tange ao terceiro eixo, constatamos por meio da observação durante a aplicação e das percepções exaradas pelos estudantes que a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas pode contribuir de forma significativa na construção do conhecimento, tendo em vista que os resultados foram alcançados evidenciando possuírem os estudantes a capacidade de ser protagonistas na construção do conhecimento de forma autônoma. No último eixo, através das percepções compartilhadas pela docente responsável pela disciplina, concluímos que a aplicação da metodologia ultrapassou o que se esperava, sendo que restou validada a possibilidade de sua aplicação.

Palavras-chave: Metodologia ativa; Aprendizagem baseada em problema; Ética; Ensino jurídico.

ABSTRACT

The Active Learning Methodology Based on Ethical Problems in Legal Education

The present dissertation, inserted in the Graduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), in the research line Training and Pedagogical Practice of the Teaching Professional, aimed to analyze the strategy of the active methodology of problem-based learning for the understanding of ethical curricular content in legal education. This objective was born from the hypothesis that traditional and expository legal ethical teaching does not meet the training requirements of the Law professional. The approach used for this research was the qualitative intervention type. Eighteen students from the discipline General and Professional Ethics of the Law *course* enrolled in the 10th morning term and their respective teacher participated. Data collection and the context of the research took place at a private university in the State of São Paulo. In order to carry out the *ProblemBased Learning* methodology, two problems involving the legal ethics discipline were elaborated: the first problem deals with the discussion about ethical infractions and disciplinary sanctions and the second problem dealt with respect for the rights of lawyers from an ethical point of view. For data collection, we used the observation of the PBL process, in addition to the documentary analysis of the records made in *BeActive*, as well as a focus group in which the research participants reflected on the process experienced, and an interview with the discipline professor. Through analysis with data triangulation in the light of the theoretical framework, four thematic axes were created: 1. Development of students' competence and the construction of group work in the discipline; 2. Problem solving ability; 3. Validation of the PBL by the students through the Focus Group; 4. Validation of the PBL by the teacher. The data analysis showed, in relation to the first thematic axis, that the use of the active methodology of learning based on ethical problems in legal education provided the construction of knowledge about the contents worked by the students, as well as helped in the development of a collaborative teaching among students in teamwork, thus generating a democracy within the application, so that students had the opportunity to also learn to listen, speak and position themselves in face of problem situations. Regarding the second axis, it was possible to conclude that the students evolved in their procedural skills and started to have an active posture in face of the problems presented, being extremely important for the development of the evolution of thought, in the creation procedure and in the activity to seek the necessary ideas. Regarding the third thematic axis, it was possible to conclude, through the perceptions expressed by the students during the focus group, that the active methodology of problembased learning can significantly contribute to the construction of knowledge, given that the results were achieved, and it was evident that students have the ability to be protagonists in the construction of their knowledge autonomously. In the last axis, through the perceptions shared by the professor responsible for the discipline, we concluded that the application of the methodology went beyond what was expected, and the possibility of its application was validated.

Keywords: Active methodology; Problem based learning; Ethic; Legal education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Busca de artigos na base <i>SciELO</i>	18
Quadro 2 -	Busca de Teses e Dissertações na Base BDTD.....	19
Quadro 3 -	Teses e Dissertações selecionadas.....	20
Quadro 4 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1827.....	28
Quadro 5 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1853.....	29
Quadro 6 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1891.....	30
Quadro 7 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1895.....	31
Quadro 8 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1915.....	32
Quadro 9 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1931.....	32
Quadro 10 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1935/1936.....	33
Quadro 11 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1972.....	34
Quadro 12 -	Matriz Curricular do Curso de Direito em 1994.....	35
Quadro 13 -	Formações exigidas com base Resolução CNE/CES nº 5/2018.....	39
Quadro 14 -	Síntese das características da aprendizagem baseada em problemas em comparação com o ensino tradicional.....	53
Quadro 15 -	Objetivos e instrumentos utilizados na coleta de dados.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da Aprendizagem Baseada em Problemas como ciclo de Aprendizagem	57
Figura 2 - Tela inicial do site <i>BeActive</i>	82
Figura 3 - Tela inicial do perfil da docente/tutora na plataforma <i>BeActive</i>	83
Figura 4 - Material de apoio para resolução do Problema 1	83
Figura 5 - Material de apoio para resolução do Problema 2	84
Figura 6 - Tela inicial da plataforma com o campo específico do PIN	85
Figura 7 - Divisão das Equipes para Resolução dos Problemas	86
Figura 8 - Quadro referencial teórica de uma das equipes Problema 1	88
Figura 9 - Quadro referencial teórico de uma das equipes Problema 2	94
Figura 10 - <i>Print</i> do <i>chat</i> de uma das equipes	101

LISTA DE SIGLAS

ABP -	Aprendizagem Baseada em Problemas
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CES -	Câmara de Educação Superior
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONEP -	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ENEPE -	Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão
FACLEPP -	Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB -	Ordem dos Advogados do Brasil
PBL -	<i>Problem Based Learning</i>
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO -	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica)
TDIC -	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UEL -	Universidade Estadual de Londrina
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Trajectoria acadêmica e profissional: a motivação e o problema de pesquisa	15
1.2	O cenário atual da pesquisa	18
1.3	Problema e objetivo de pesquisa	23
1.4	Percurso metodológico	23
1.5	Estrutura da dissertação	24
2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	O ensino jurídico no Brasil	26
2.1.1	Marcos históricos e legais	26
2.1.2	Diretrizes atuais	37
2.1.3	Práticas pedagógicas no ensino do Direito e as inovações necessárias para a aprendizagem	40
2.2	A inovação metodológica da aprendizagem baseada em problemas no ensino jurídico	47
2.2.1	A metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	50
2.2.2	Etapas caracterizadoras do PBL	53
2.2.3	Objetivos educacionais do PBL	58
2.2.4	O professor/tutor no processo do PBL	61
2.2.5	Autonomia e protagonismo do estudante no PBL	62
2.2.6	O problema no PBL	65
2.3	A ética em um ensino jurídico inovador	67
3	O RITO METODOLÓGICO	70
3.1	Natureza da pesquisa	70
3.2	Contexto e participantes	74
3.3	Procedimento éticos	74
3.4	Instrumentos de coleta de dados	75
3.5	Procedimentos para coleta dos dados	78
3.6	Procedimentos para análise dos dados	78
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
4.1	Descrição da Intervenção	80
4.2	Triangulação dos dados e análise segundo eixos temáticos	98

4.2.1	O desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo na disciplina.....	99
4.2.2	Capacidade de resolução de problemas	106
4.2.3	Validação do PBL pelos discentes.....	108
4.2.4	Validação do PBL pela docente/tutora.....	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	113
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES.....	123
	APÊNDICE A - PROBLEMA 1.....	124
	APÊNDICE B - PROBLEMA 2.....	125
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.	127
	APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL A SER APLICADO AOS ESTUDANTES	128
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE/TUTOR .	129
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
	ANEXOS	134
	ANEXO A - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 01.....	135
	ANEXO B - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 02.....	136
	ANEXO C - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 03.....	137
	ANEXO D - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 04.....	138
	ANEXO E - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 01	139
	ANEXO F - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 02	140
	ANEXO G - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 03	141
	ANEXO H - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 04	142
	ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO.	143

1 INTRODUÇÃO

A introdução possui como objetivo apresentar ao leitor de maneira sucinta a trajetória acadêmica do pesquisador evidenciando como a educação sempre esteve presente em sua vida. Além disso, o pesquisador apresenta os motivos que o levaram a pesquisar a respeito da temática proposta, assim como, o cenário atual da pesquisa, os objetivos e a maneira que se estruturou a presente dissertação.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional: a motivação e o problema de pesquisa

A Educação sempre esteve presente na minha vida, normalmente, costumo dizer que não consigo viver sem ela. Minha trajetória educacional se iniciou no ano de 2003, quando eu tinha 05 anos de idade, na pré-escola. Sempre fui o tipo de aluno que amava a escola e todas as falas que a envolviam.

Lembro-me como se fosse ontem, no ano de 2005, com seis anos de idade, iniciando a leitura, lá estava eu, em cima de uma cadeira na frente da sala de aula, juntando sílaba por sílaba para ler à turma o livro *Kaká, o golfinho*.

Após descobrir os livros, as idas à biblioteca se tornaram frequentes, principalmente para ler os livros da coleção do Ziraldo, *Os meninos dos planetas*. Ah! Lembro-me até hoje, como eu amava essa coleção. O amor era tão grande pelos livros que a bibliotecária já os deixava reservados.

O tempo foi passando e fui crescendo. Já no Ensino Fundamental II, comecei a entender de forma mais clara como funcionava o sistema educacional e como a educação é importante para a formação do cidadão. Durante esse período, comecei a ajudar meus colegas com os conteúdos, sempre buscando explicar e tentando sanar as suas dúvidas.

Durante o Ensino Médio, precisei mudar de escola e, justamente nessa escola, pude compreender e descobrir minha vocação. Em um certo dia tínhamos uma prova de Física na 5ª e 6ª aulas, todavia o professor que iria lecionar a 3ª e 4ª aulas havia faltado. Por conta disso quatro colegas me chamaram para ir à Biblioteca e explicar um pouco o conteúdo da prova. Durante a explicação, com uma pequena folha de caderno e uma caneta, descobri que a educação e a docência estavam nas minhas veias.

Aquela pequena explicação começou com a participação de quatro colegas e, depois de 20 minutos, havia 20 colegas na biblioteca e eu estava em pé de frente para uma lousa branca com uma caneta azul na mão, explicando as equações de Física objeto da prova que faríamos. Nesse exato momento eu descobri que nasci para ser professor.

E não para pôr aí. No ano de 2016, ingressei na universidade, no curso de Direito. No primeiro dia de aula, a Dra. Raquel R.C. Gitahy, entrou na sala, se apresentou, disciplina de Direito Civil. Após a apresentação, ela pediu para que cada um se apresentasse e dissesse o porquê estava começando o curso. Vários alunos querendo ser promotores, juízes, delegados, advogados. Quando chegou a minha vez de me apresentar, afirmei: “Oi, meu nome é Luis e eu quero ser professor”.

Nesse momento, a professora Raquel parou e disse: “Não acredito, eu também fiz Direito para ser professora”. Ali eu descobri que havia alguém em quem me inspirar, pessoa essa que me inspira até hoje e, sem sombra de dúvidas, sem ela, não teria chegado até aqui. Após esse primeiro contato, as produções acadêmicas iniciaram.

Durante a Graduação, tive oportunidade de elaborar e participar de três iniciações científicas, todas abordando a questão da educação digital e o Direito, e todas elas sob a orientação da Profa. Dra. Raquel R. C. Gitahy. São elas *Educação e direitos humanos na era digital*; *Responsabilidade civil da Escola: a construção do saber na era digital* e *Políticas públicas, direito à educação e à aprendizagem em tempos de Covid-19: análise social a partir de podcast*.

Particpei também de eventos científicos como Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE), Jornada de Educação da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP), simpósios, jornadas jurídicas etc. Em todos eles com a apresentação de resumos e artigos científicos.

Grande parte das minhas produções sempre foi voltada para o uso da tecnologia aliada à educação e ao ensino do Direito, principalmente no ensino dos direitos humanos e na análise social do direito à educação.

Após o término da Graduação, surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista e, justamente durante a elaboração das primeiras ideias, busquei aliar a tecnologia às práticas educativas no ensino jurídico.

No Programa, ao cursar a disciplina “Metodologias Ativas” com a professora Raquel, foi apresentada a nós a metodologia ativa *Problem Based Learning* (PBL). Ao conhecer essa metodologia ativa, logo fiquei encantado por ela e comecei a aprofundar os estudos a respeito da mesma. Observei como essa metodologia pode ser utilizada perfeitamente no ensino jurídico, e foi precisamente nesse momento que surgiu a ideia de abordar o tema na presente pesquisa: A metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas no ensino ético jurídico.

Diante disso, buscamos, partir da hipótese de que é possível haver mudanças nos procedimentos didáticos utilizados no ensino jurídico, evidenciar que as estratégias voltadas somente para a pedagogia tradicional precisam ser repensadas, com o intuito de obter maior efetividade na educação jurídica.

Conforme Valente (2014), o ensino superior vem enfrentando dois grandes desafios. O primeiro relacionado às salas de aula cada vez mais vazias ou, quando o aluno está presente, estar fazendo outra coisa. Outro grande desafio é a incapacidade de atender à grande demanda de alunos. Diante disso, o modelo de universidade que desenvolve pesquisas, gera conhecimento e distribui o conhecimento já não mais atende aos anseios da sociedade. Levando em consideração os aspectos apontados pelo autor, podemos concluir que o modelo pedagógico das universidades vem se tornando obsoleto. A aprendizagem baseada em mera transmissão de informações não mais supre as necessidades das novas gerações.

Diante disso, verificamos que essas implicações se restam clarívidas, de modo que as salas de aulas precisam ser repensadas e reestruturadas, mudando até mesmo as abordagens pedagógicas.

Nesse aspecto, Valente (2014) nos mostra que várias práticas pedagógicas vêm surgindo, principalmente a aprendizagem ativa, em oposição àquela denominada por Paulo Freire de aprendizagem passiva bancária baseada na transmissão de informação. Com a aprendizagem ativa, argumenta Valente (2014), o estudante passa a ter uma postura mais participativa.

Assim, tendo em conta os novos paradigmas de aprendizagem participativa, a presente pesquisa foi estruturada para analisar a possibilidade de aplicação da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino ético jurídico, justamente, por ser minha área de formação e ter vivenciado o sistema tradicional de ensino durante a Graduação.

1.2 O cenário atual da pesquisa

Levando em consideração os aspectos expostos em relação a temática apresentada, buscou-se desenvolver uma pesquisa *a priori* e levantar publicações, dissertações, artigos e teses a respeito do tema.

Para se atingir tal objetivo buscou-se o levantamento nas bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo um recorte de trabalhos desenvolvidos a respeito do tema nos últimos 10 anos, e utilizados os seguintes descritores:

Quadro 1 – Busca de artigos na base *SciELO*

Descritor	Artigos Disponibilizados	Artigos Selecionados
<i>Problem based learning</i> and ensino jurídico	01	00
<i>Problem based learning</i> and ética jurídica	00	00
Aprendizagem baseada em problemas e ensino jurídico	00	00
Aprendizagem baseada em problemas e ética jurídica	00	00
<i>Problem based learning</i> and ensino ético jurídico	00	00
Aprendizagem baseada em problemas e ensino ético jurídico	00	00
Direito e PBL	01	00
Total	02	00

Fonte: O autor.

Quadro 2 – Busca de Teses e Dissertações na base BDTD

Descritor	Dissertações/Teses Disponibilizados	Dissertações/Teses Selecionados
<i>Problem based learning</i> and ensino jurídico	13	01
<i>Problem based learning</i> and ética jurídica	02	00
Aprendizagem baseada em problemas e ensino jurídico	19	00
Aprendizagem baseada em problemas e ética jurídica	04	00
<i>Problem based learning</i> and ensino ético jurídico	02	00
Aprendizagem baseada em problemas e ensino ético jurídico	04	00
Direito e PBL	14	03
Total	58	04

Fonte: O autor.

É possível verificar nos quadros apresentados que não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação que abordasse a aplicação da metodologia *Problem Based Learning* no ensino ético jurídico. Conforme foi mostrado nos quadros 1 e 2, foram encontrados 60 trabalhos entre dissertações, artigos e teses com assuntos relacionados ao tema; todavia, muitos deles traziam a aplicação da metodologia na área da saúde, educação, contábil, restando apenas quatro trabalhos, teses e dissertações, selecionados que se aproximaram do tema em estudo.

Quadro 3 – Teses e Dissertações selecionadas

Título	Autor(es)	Instituição/ Local	Classificação	Ano
Educação em/para direitos humanos: aprendizagem baseada em problemas na sociedade líquida e digital	Danielle Yurie Moura da Silva	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP.	Dissertação	2020
<i>Problem based learning</i> na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências	Andréa de Almeida Leite Marocco.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, SC.	Tese	2016
Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas	Elisa Ustárroz	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (PUCRS), Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS.	Dissertação	2016
O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e	Celso Hiroshi Iocohama	Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação,	Tese	2011

práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente.		Programa de Pós- Graduação em Educação, São Paulo, SP.		
--	--	---	--	--

Fonte: O autor.

Após o levantamento dos trabalhos selecionados, levando em consideração as especificidades da temática pretendida, foi realizada a sua leitura e análise, justamente com o intuito de verificar os resultados apresentados, bem como, a contribuição dos respectivos trabalhos para o futuro levantamento de dados. Para evidenciar a importância dos trabalhos selecionados, abordamos de forma sucinta suas principais contribuições nos próximos parágrafos.

Silva (2020) em seu estudo traçou como objetivo geral analisar como a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) aliada à Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), pode auxiliar na construção do pensamento crítico-reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos. Para chegar aos resultados, a autora utilizou-se da pesquisa qualitativa do tipo intervenção, da qual participaram cinco alunos da rede pública estadual, cursando o 2º ano do Ensino Médio, e a professora voluntária. Além disso a autora utilizou-se de recursos de aprendizagem, incluindo textos, reportagens e objetos educacionais. Senão bastasse, foi empregada para a coleta de dados a observação dos sete passos do PBL elaborados pelo relator dos grupos, o documento de resolução de problemas, o questionário de autoavaliação e a avaliação dos membros da equipe. Como resultado, Silva (2020) ressaltou que foi verificado que o PBL foi avaliado positivamente pelo grupo em função da estrutura e da didática, sendo possível a construção de conceitos sobre Direitos Humanos por meio de uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Já Marocco (2016, p. 27) traçou como objetivo principal buscar resolver o seguinte problema: “Quais os limites e possibilidades de implementar-se a metodologia de ensino PBL nos cursos de Direito no Brasil, visando ao desenvolvimento de habilidade e competências?”. Para a resolução do problema, a autora, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma análise hipotético-dedutiva da situação problema, realizando observações, verificações e

análises da hipótese. De acordo com Marocco (2016), a hipótese sustentada foi de que para implementar o *Problem Based Learning* nos cursos de Direito, seria necessário a criação de novo modelo, qual seja, o modelo pedagógico híbrido, com características diferenciadas do modelo tradicional de ensino, de uma maneira que fosse viável e adequada a sua aplicação para que houvesse o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Em outro trabalho, Ustárroz (2016) buscou compreender em que medida a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica. Para atingir tal objetivo a autora utilizou-se da pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, realizando um levantamento da produção científica acerca da temática. Os resultados apontaram que a metodologia objeto do estudo possui aptidão para melhorar a qualidade dos cursos de Direito, tendo em vista que promove a aprendizagem por competência, sem inibir o exercício do pensamento crítico-reflexivo. Além disso, observou-se que a metodologia favorece a autonomia e a colaboração, uma vez que há a parceria, o respeito mútuo e a responsabilidade partilhada. A autora ainda ressaltou que as contribuições da ABP podem não ser efetivas se forem menosprezadas as influências culturais. Por fim, ressaltou que o sucesso está condicionado a reflexão por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Da mesma forma, Icohama (2011) em sua tese buscou identificar o afastamento entre a teoria e a prática no ensino do Direito, analisando os problemas dele decorrentes para a aprendizagem do aluno e levando em consideração as propostas curriculares do curso de Direito desde a sua origem até o final da primeira década do Século XXI. No respectivo trabalho o autor focalizou as ações docentes, considerando seus efeitos sobre as ações discentes e buscou ainda mostrar a contribuição da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas como alternativa de reflexão para a transformação do ensino do Direito, de forma em que a ação do discente seja voltada para a sua aprendizagem.

Diante das análises realizadas é possível verificar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse o tema do presente estudo. Assim, com o intuito de trazer contribuições acadêmicas e responder as inquietações a respeito da possibilidade da aplicação da metodologia ativa *Problem Based Learning* no ensino ético jurídico, fica justificada a importância do tema.

1.3 Problema e objetivo de pesquisa

Levando em consideração que os cursos de Direito ainda são pautados pelo ensino tradicional, onde o professor é detentor do conhecimento e transmite informações ao estudante, a presente pesquisa busca evidenciar a necessidade de inovações nas metodologias utilizadas no âmbito desses cursos e, para isso, busca mostrar a efetividade da aplicação da metodologia ativa de aprendizagem *Problem Based Learning* para se ensinar conceitos éticos jurídicos.

Assim, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: A metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas pode ser usada para a discussão e compreensão de problemas éticos no ensino jurídico? Buscando respondê-la, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas para o ensino do conteúdo curricular ética no ensino jurídico.

Por sua vez os objetivos específicos foram:

- a) Identificar a contribuição da metodologia *Problem Based Learning* na capacidade de resolução de problemas éticos jurídicos;
- b) Investigar o desenvolvimento de competências e habilidades para aprendizagem ativa individual e o trabalho em equipe durante o processo do PBL; e
- c) Compreender o papel do professor/tutor durante o processo de aplicação do PBL.

1.4 Percorso metodológico

A metodologia utilizada para a efetivação do presente trabalho foi a pesquisa qualitativa do tipo intervenção. Dela participaram 18 estudantes da disciplina Ética Geral e Profissional do curso de Direito matriculados no décimo termo matutino e a respectiva professora. Para a realização da coleta de dados, foi utilizado o roteiro de observação dos sete passos do PBL (Apêndice C); os resultados obtidos por meio do Grupo Focal (Apêndice D); os resultados da entrevista com a docente/tutora responsável pela disciplina (Apêndice E); preenchimento do questionário de autoavaliação dos estudos (Anexo I), e os documentos de resolução dos problemas escrito de forma colaborativa (Anexos, A, B, C, D, E, F, G, H). Assim, a análise dos resultados foi feita por meio da triangulação e através de leitura flutuante

considerando os seguintes eixos de análise: Desenvolvimento de competência dos estudantes e construção do trabalho em grupo na disciplina; Capacidade de resolução de problemas; Validação do PBL pelos discentes; Validação do PBL pela docente/tutora.

1.5 Estrutura da dissertação

Para melhor compreensão e entendimento do trabalho desenvolvido a presente dissertação foi construída em cinco seções com o intuito de estruturar e construir uma linha de raciocínio até chegar aos resultados.

Na seção 1, *Introdução*, há uma apresentação da trajetória acadêmica e profissional do autor/pesquisador com o intuito de mostrar a motivação e inquietações que surgiram nesse percurso de vida e da formação profissional e resultaram na presente pesquisa.

A seção 2, *Referencial teórico*, inicia com o estudo do ensino jurídico no Brasil, mostrando os seus marcos históricos e legais, as diretrizes atuais, as práticas pedagógicas utilizadas no ensino do Direito e as inovações necessárias para a aprendizagem. Além disso, estudou-se a respeito da inovação metodológica da aprendizagem baseada em problemas no ensino ético jurídico, discorrendo sobre o PBL, as etapas caracterizadoras do PBL, os objetivos educacionais do PBL, os princípios do PBL, o professor/tutor no processo do PBL, a autonomia e protagonismo do estudante no PBL e o problema no PBL. Por fim, realizou-se um estudo a respeito da ética em um ensino jurídico inovador.

Na seção 3, *O Rito Metodológico*, traz-se o procedimento em si aplicado, abordando a natureza da pesquisa, o contexto e participantes da pesquisa, os procedimentos éticos observados, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para análise dos dados.

Na seção 4, *Resultados e Discussão*, está descrita a intervenção realizada com os participantes e análise com a triangulação e leitura flutuante dos dados coletados a partir da análise dos eixos temáticos.

Por fim, ressalta-se que a presente dissertação não possui como finalidade a resolução do problema da educação jurídica em seu sentido formal, mas sim, demonstrar através da intervenção como a metodologia ativa da aprendizagem

baseada em problemas pode apresentar resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura apresenta todo o embasamento teórico a respeito da temática pesquisada. Dessa forma, nesta seção serão apresentados os aspectos históricos e legais, as diretrizes atuais, as práticas pedagógicas utilizadas no ensino do Direito e as inovações necessárias para a aprendizagem do ensino jurídico no Brasil como anunciamos anteriormente. Também a inovação metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino ético jurídico e a ética em um ensino jurídico inovador são aqui focalizadas.

2.1 O ensino jurídico no Brasil

2.1.1 Marcos históricos e legais

Inicialmente, antes de entrarmos no tema proposto, é necessário esclarecer que não pretendemos ingressar com profundidade no histórico do ensino jurídico no Brasil, tendo em vista ser um tema amplo e intensamente debatido por inúmeros especialistas da área.

Nosso intuito é justamente realizar uma análise dos principais pontos relacionados com o tema, dentre eles os marcos históricos e os marcos legais da construção dos cursos jurídicos.

O Direito é de extrema importância para a sociedade, afinal é a ciência responsável pelo estudo das normas jurídicas, bem como, de sua aplicação. As leis são necessárias para o convívio em sociedade e para que haja um relacionamento interpessoal equilibrado entre as pessoas. Os cursos de Direito têm sido responsáveis pelo ensino e aprendizagem profissional da ciência jurídica, bem como do seu desenvolvimento e ampliação temática.

Realizando uma análise minuciosa a respeito da história do ensino do Direito no Brasil, bem como, os períodos de colonização, veremos que a regulamentação do respectivo curso exigiu um lapso temporal muito grande entre a regulamentação e a colonização.

Nesse aspecto, levando em consideração que fomos colonizados pela Coroa Portuguesa, a formação jurídica na época da colonização, exigia que aqueles que

quisessem estudar as respectivas leis se locomovessem até Portugal ou até outro país, geralmente europeu.

O ensino jurídico no Brasil possui suas raízes históricas na Coroa Portuguesa, sendo certo que por volta dos anos 1800 tiveram início os movimentos para a criação das faculdades de Direito no Brasil.

Os cursos de Direito brasileiros, foram criados pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 e inicialmente foram fundados dois cursos, um em Olinda, no estado pernambucano, e outro na cidade de São Paulo. Nesse sentido, a Lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827, não paginado) dispunha que:

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

[...]

Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretário de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. [...]

Conforme Marocco (2016), a preponderância, nesse período inicial, era o interesse na formação de magistrados, peritos, advogados, assim como, deputados, senadores e cargos diplomáticos. Ainda segundo a autora citada, em 1827, houve a criação das primeiras “Academias de Direito”, sendo somente em 1854 alterada a nomenclatura para “Faculdades de Direito”.

Nesse sentido a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, aduzia que:

Tendo-se decretado que houve, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução publica, e se formarem homem hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomático, e mais emprego do Estado, por se deverem compreender nos estudos do referido Curso Jurídicos os princípios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, político e diplomático, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e methodo; declarar os annos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um delles; dar competentes instruções, porque se devam reger os

Professores, e finalmente formalizar estatutos próprios, e solidos a aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira (BRASIL, 1827, não paginado).

De acordo com Burgarelli (2011), os movimentos para o surgimento do ensino jurídico no Brasil partiram de jovens brasileiros que passavam pela Faculdade de Direito de Coimbra. Através dos avanços proporcionados pelas reformas pombalinas e com a chegada da Família Real ao Brasil, houve mudanças no cenário político, social e econômico do país, ocorrendo a criação da primeira faculdade em solo brasileiro, a Faculdade de Medicina da Bahia.

Ainda de acordo com o referido autor, durante o período imperial foi promulgada a Constituição de 1824, em que o Visconde de São Leopoldo apresentou a indicação e justificativa para a criação dos cursos jurídicos no Brasil, consolidada pela Lei Imperial de 11 de agosto de 1827 como já mencionado.

Conforme o autor explica, a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil e a intensificação do processo de elaboração de leis próprias do país culminou com a emancipação da cultura jurídica brasileira e com a formação da Academia de Direito do Largo de São Francisco.

Assim, conforme artigo 1º da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827), criou-se os cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, com a duração de cinco anos, divididos em nove cadeiras que constavam de diferentes disciplinas conforme mostrado no quadro seguir.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1827

ANO	1ª Cadeira	2ª Cadeira
Primeiro Ano	Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.	
Segundo Ano	Continuação das matérias do ano antecedente	Direito Público Eclesiástico.
Terceiro Ano	Direito Pátrio Civil.	Direito Pátrio Criminal com teoria do processo.
Quarto Ano	Continuação do Direito Pátrio Civil.	Direito Mercantil e Marítimo.
Quinto Ano	Economia Política	Teoria e prática do processo adaptado pelas leis do Império.

Fonte: Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827, não paginado).

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Conforme a respectiva lei, os estudantes que tivessem interesse em se matricular nos Cursos Jurídicos deveriam apresentar certidões de idade, mostrando ter quinze anos completos, e aprovação em Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria (BRASIL, 1827).

Essa organização curricular manteve-se inalterada até o ano de 1853, quando o currículo dos cursos de Direito sofreu modificações por meio do Decreto nº 1.134 de 30 de março de 1853 que dava novos estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. A nova organização previa que o curso se efetivasse também em um período de cinco anos, divididos, entretanto, em 11 cadeiras, constituídas por disciplinas conforme mostrado a seguir no Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1853

ANO	1ª Cadeira	2ª Cadeira	3ª Cadeira
Primeiro Ano	Direito Natural e Direito Público Universal	Institutos de Direito Romano	
Segundo Ano	Continuação das disciplinas da 1ª cadeira do 1º ano; Direito das Gentes; Diplomacia, e explicação dos tratados em vigor entre o Brasil e outras nações	Continuação das disciplinas da 2ª cadeira do 1º ano; Direito Público Eclesiástico, e Direito Eclesiástico Pátrio	
Terceiro Ano	Direito Civil Pátrio com a análise e comparação do Direito Romano	Direito Criminal incluindo o Militar, e o Processo Criminal pátrio	
Quarto Ano	Continuação das disciplinas da 1ª cadeira do 3º ano	Direito Comercial e Marítimo Pátrio	
Quinto Ano	Hermenêutica Jurídica com aplicação às Leis; Análise da Constituição; Processo Civil e Prática Forense	Direito Administrativo Pátrio.	Economia Política.

Fonte: Decreto nº 1.134, de 30 de Março de 1853 (BRASIL, 1853).

Nota: Dados trabalhados pelo autor.

Convém ressaltar que, conforme artigo 110 do Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, nos mostra, a metodologia de ensino jurídico adotada priorizava as aulas expositivas, tendo em vista as aulas eram realizadas em todos os dias da semana e cada lição durava uma hora para o 5º ano, e uma hora e meia para os outros anos.

Conforme explica Marocco (2016), no último dia útil de cada semana, o sábado, era realizada uma sabatina sobre um ponto da doutrina eleito pelo professor, com três defensores e seis arguidores, que eram escolhidos por sorteio ou pelo professor. Naquela época, havia obras certas e determinadas para serem utilizadas nos cursos e a escolha e análise prévia delas cabia ao governo, mostrando-se assim a influência governamental sobre a forma de ensino.

É de se observar que em 19 de abril de 1879 houve a promulgação do Decreto nº 7.247, o qual passou a regulamentar a liberdade de ensino no Brasil, que se seguiu da reestruturação do currículo e organização das faculdades de Direito, refletindo fortemente sobre o ensino jurídico.

Ainda com o intuito de solidificar as disciplinas dos cursos de Direito, houve em 1891 uma alteração na organização das Cadeiras, conforme Decreto nº 1232-H, de 02 de janeiro de 1891, publicado pelo governo provisório, já no período republicano, o qual aprovou o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. A nova organização curricular previa a efetivação do Curso de Direito em quatro anos, não mais em cinco, com a realização de até quatro Cadeiras por ano de curso, passando a figurar da seguinte forma:

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1891

ANO	1ª Cadeira	2ª Cadeira	3ª Cadeira	4ª Cadeira
Primeiro Ano	Filosofia e História do Direito	Direito Público e Constitucional		
Segundo Ano	Direito Romano	Direito Civil	Direito Comercial	Direito Criminal
Terceiro Ano	Medicina Legal	Direito Civil	Direito Comercial	
Quarto Ano	História do Direito Nacional	Processo Criminal, Civil e Comercial.	Noções de Economia Política e Direito Administrativo	Prática Forense

Fonte: O autor.

Nota: Decreto nº 1232-H, de 2 de Janeiro de 1891 (BRASIL, 1891).

Decorridos quase cinco anos, em 1895, houve a promulgação da Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, que reorganizava o ensino nas Faculdades de Direito e trouxe novas alterações ao currículo proposto para o ensino jurídico. Conforme a nova lei, o Curso de Direito voltava a ter duração de cinco anos e estava organizado em três Cadeiras no primeiro e quatro Cadeiras nos demais anos do curso, passando a ter uma nova distribuição disciplinar como mostra o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1895

ANO	1ª Cadeira	2ª Cadeira	3ª Cadeira	4ª Cadeira
Primeiro Ano	Filosofia do Direito	Direito Romano	Direito Público e Constitucional	
Segundo Ano	Direito Civil	Direito Criminal	Direito Internacional Público e Diplomacia	Economia Política
Terceiro Ano	Direito Civil	Direito Criminal, especialmente direito militar e regime penitenciário	Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado	Direito Comercial
Quarto Ano	Direito Civil	Direito Comercial, especialmente o direito marítimo, falências e liquidação judicial.	Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal	Medicina Pública
Quinto Ano	Prática Forense	Ciências da Administração e Direito Administrativo	História do Direito e especialmente do Direito Nacional	Legislação comparada sobre o direito privado

Fonte: O autor.

Nota: Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895 (BRASIL, 1895).

Através do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915), o governo brasileiro estabeleceu uma nova organização do ensino secundário e do ensino superior nacionais e o curso de Direito, sofreu uma nova reforma curricular

que mantinha sua efetivação em cinco anos, passando a ser organizado em 18 disciplinas, da forma como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1915

Primeiro Ano	Filosofia do Direito; Direito Público e Constitucional e Direito Romano.
Segundo Ano	Direito Internacional Público; Economia Política e Ciência das Finanças e Direito Civil.
Terceiro Ano	Direito Comercial; Direito Penal e Direito Civil.
Quarto Ano	Direito Comercial; Direito Penal; Direito Civil; Teoria do Processo Civil e Direito Comercial.
Quinto Ano	Prática do Processo Civil e Comercial; Teoria e Prática do Processo Criminal; Medicina Pública; Direito Administrativo e Direito Internacional Privado.

Fonte: O autor.

Nota: Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915).

Após esse período, houve a reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, decorrente de dois Decretos, são eles, nº 19.851 (BRASIL, 1931a) e 19.852 (1931b), ambos de 11 de abril de 1931. O Decreto 19.851 dispunha que o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras. Já o Decreto 19.852 dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. A partir dessa nova regulação, a grade curricular dos cursos de Direito estava estruturada da seguinte forma:

Quadro 9 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1931

Primeiro Ano	Introdução à Ciência do Direitos; Economia Política e Ciência das Finanças.
Segundo Ano	Direito Civil – parte geral e obrigações; Direito Penal – parte geral e Direito Público e Constitucional.
Terceiro Ano	Direito Civil; Direito Penal – teoria dos crimes em espécies; Direito Comercial – parte geral e teoria dos contratos e obrigações comerciais; Direito Público Internacional.

Quarto Ano	Direito Civil; Direito Comercial (Direito comercial marítimo e falências); Direito Judiciário Civil, (teoria e prática do Processo Civil) e Medicina Legal.
Quinto Ano	Direito Civil; Direito Judiciário Civil (teoria e prática do processo civil); Direito Judiciário Penal e Direito Administrativo.

Fonte: O autor.

Nota: Decretos nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a), e 19.852 de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931b).

Através das Leis nº 114, de 11 de novembro de 1935 e nº 176, de 08 de janeiro de 1936, houve uma nova reformulação na matriz curricular dos Cursos de Direito. Especificamente a Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936, introduz uma cadeira que buscava dar conta de uma nova realidade vivida pelo país: Direito Industrial e Legislação do Trabalho. Dessa forma os cursos de Direito passavam a cumprir a seguinte estrutura curricular:

Quadro 10 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1935/1936

Primeiro Ano	Introdução à ciência do Direito; Direito Romano e Economia Política.
Segundo Ano	Direito Civil; Direito Penal; Direito Público e Constitucional; Ciência das Finanças.
Terceiro Ano	Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito Público Internacional.
Quarto Ano	Direito Civil; Direito Comercial; Direito Judiciário Civil; Medicina Legal.
Quinto Ano	Direito Civil; Direito Judiciário Civil; Direito Judiciário Penal; Direito Administrativo; Direito Internacional Privado e Direito Industrial e Legislação do Trabalho.

Fonte: O autor.

Nota: Leis nº 114, de 11 de novembro de 1935 (BRASIL, 1935) e nº 176, de 8 de janeiro de 1936 (BRASIL, 1936).

Com o decorrer dos anos houve a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu novas orientações para os cursos superiores, mas é somente através do Conselho Federal de Educação (CFE), pelo Parecer CFE nº

215, de 15 de setembro de 1962, que são fixados o currículo mínimo e a duração dos cursos de graduação em Direito, como comentam Silva e Zimmer (BRASIL, 2004b) no Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. O Parecer CFE nº 215/62, segundo os autores, estabelecia um currículo mínimo para os cursos de Direito composto pelas disciplinas: Introdução à Ciência do Direito; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Judiciário (com prática forense); Direito Internacional Privado; Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado); Direito Internacional Público; Direito Administrativo; Direito do Trabalho; Direito Penal; Medicina Legal; Direito Judiciário Penal (com prática forense); Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (BRASIL, 2004b).

Tal organização curricular se mantém com poucas alterações até 1972, quando através da Resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, decorrente do Parecer CFE nº 162, de 27 de janeiro de 1972, é novamente alterada. Segundo Silva e Zimmer (BRASIL, 2004b), a Resolução CFE nº 3/72 estabelece um currículo mínimo nacional para o curso de graduação em Direito compreendendo as matérias consideradas básicas e as profissionais, incluindo-se aí a Prática Forense, na forma de estágio supervisionado, Educação de Problemas Brasileiros e Educação Física, estas duas decorrentes de legislação própria. Como mostramos a seguir a organização curricular passava a ser composta pelos seguintes conjuntos de matérias obrigatórias e eletivas.

Quadro 11 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1972

Básicas	Introdução ao Estudo do Direito; Economia; Sociologia.
Profissionais	Direito Constitucional (Teoria do Estado e Sistema Constitucional Brasileiro); Direito Civil (Parte Geral, Obrigações, Coisas, Família e Sucessão); Direito Penal (Parte geral e especial); Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências); Direito do Trabalho (Relação de Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista); Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função

	Pública); Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução); Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).
Escolha de Duas	Direito Internacional Público ou Privado; Direito Tributário ou Fiscal; Direito de Navegação; Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal.
Exigência	Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado.

Fonte: O autor.

Nota: Parecer CNE/CES nº 55 de 18 fev. 2004 (BRASIL, 2004b)

Em 1994 há uma nova modificação no currículo dos cursos de Direito. Com a edição da Portaria MEC 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), pelo Ministério da Educação e Desporto, são fixadas novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, compreendendo a seguintes matérias abaixo descritas:

Quadro 12 – Matriz Curricular do Curso de Direito em 1994

Eixo de Formação Fundamental	Ciência Política (com Teoria do Estado); Economia; Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Introdução ao Direito; Sociologia (geral e jurídica).
Eixo de Formação Profissional	Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Constitucional; Direito Internacional; Direito Penal; Direito Processual; Direito do Trabalho e Direito Tributário.
Eixo de Formação Prática	Integração entre teoria e prática das atividades didáticas e desenvolvimento das atividades do estágio de prática jurídica.

Fonte: O autor.

Nota: Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994).

O Eixo de Formação Fundamental objetivava principalmente a integração do estudante no campo do Direito, apresentando as relações do Direito com as demais áreas do saber, justamente com a finalidade de compreensão dos métodos utilizados por parte do estudante (BRASIL, 1994).

O Eixo de Formação Profissional possuía como principal objetivo a preparação do estudante para aprender as especialidades, com enfoque dogmático, com rigorosidade metódica. Todavia, as disciplinas apresentadas não eram consideradas de forma exaustiva, podendo haver a implementação de outras disciplinas (BRASIL, 1994).

O Eixo de Formação Prática possuía como principal objetivo a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos no Eixo de Formação Fundamental e no Eixo de Formação Profissional, assim como, a implementação da iniciação profissional.

Após termos percorrido todo esse contexto histórico, mostrando a curricularização dos cursos de Direito, necessário se faz resumir as principais mudanças.

Conforme Nunes (BRASIL, 2004a, p. 5), houve diferentes momentos estruturais nos Cursos de Direito, são eles:

- [...] a) 'currículo único' para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República), e até 1962;
- b) mudança de 'currículo único', vigente no período anterior, para 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno', por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido o 'currículo mínimo';
- c) de 'currículo mínimo' em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções 3/72 e 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de 'currículo mínimo' nacional e 'currículos plenos' institucionais;
- d) 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno' das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial 1.886/94, para implantação a partir de 1996 posteriormente diferido para 1998, ainda que a ementa da referida Portaria estivesse assim redigida, com um equívoco ou contradição em seus termos: 'Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico', posto que, se 'diretrizes' fossem, amplas e abertas, não haveria a exigência expressa de determinado e limitado 'conteúdo mínimo do curso jurídico' nacional, ainda que sem embargo dos 'currículos plenos' das instituições; e,
- e) de 'currículo mínimo' / 'conteúdo mínimo do curso jurídico', para 'diretrizes curriculares nacionais' da graduação em Direito, em decorrência das Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, desse conjunto normativo resultando os Pareceres CES/CNE 776/97, CES/CNE 583/2001, 146/2002 (revogado), 67/2003, Edital 4/97, e, em particular, o Parecer CES/CNE 507/99, culminando com o presente Parecer ora submetido à deliberação da Câmara de Educação Superior.

É notório que durante todo esse período houve alterações no processo de ensino e de aprendizagem nos cursos de Direito. Conforme Fonseca (2019), o conteúdo e os objetivos no ensino jurídico foram sendo atualizados e reajustados

durante o passar do tempo. Além disso, houve inúmeras mudanças após os 190 anos de criação das Faculdades de Direito do Brasil.

Por meio da Portaria MEC nº 1.886/94 (BRASIL,1994) continuaram as inovações no ensino jurídico, buscando uma inserção maior na realidade social dos estudantes, dando primazia ao ensino teórico-prático, com o intuito de elevar o senso críticos dos alunos; e mostrando a importância da integração do ensino.

Assim, esses apontamentos sobre histórico do Curso de Direito, bem como, sobre as diferentes organizações curriculares, são de suma importância para demonstrar que a sua construção ao longo de todo o período abordado é voltada para um determinado perfil de profissional e influenciada pela determinação política, buscando, em realidade, a construção de conteúdos por meio de uma abordagem teórico-profissionalizante.

2.1.2 Diretrizes atuais

Como vimos anteriormente, pudemos analisar o currículo mínimo do curso de Direito ao longo da histórico, chamando a atenção para a questão da abordagem teórico-profissionalizante. Neste tópico iremos abordar as diretrizes atuais dos cursos de Direito.

A partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a busca pela formação crítica do estudante, foi necessário adequar as diretrizes dos cursos jurídicos para que estivessem de acordo com as novas orientações.

Por conta dessa nova legislação, o Conselho Nacional de Educação, editou a Resolução CNE/ CES/ nº 9/2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Conforme Artigo 2º da respectiva resolução, o projeto pedagógico do curso de Direito deve abranger o perfil do formando, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares (BRASIL, 2004c).

Já o artigo 3º da resolução (BRASIL, 2004c), estabelece que o curso de graduação em Direito deve pautar-se por uma formação abrangente e sólida, de modo que o estudante possa desenvolver aptidões e adquirir a autonomia discente,

buscando o saber dinâmico e pleno desenvolvimento da capacidade de análise do estudante jurídico¹.

É de suma importância, salientarmos, que a respectiva resolução (BRASIL, 2004c), em seu Artigo 5º, dispõe que o curso de graduação em Direito deverá contemplar em seu Projeto Pedagógico e na Organização Curricular, conteúdos e atividades voltados aos três eixos formativos: a) Eixo de Formação Fundamental; b) Eixo de Formação Profissional; c) Eixo de Formação prática².

De acordo com o Artigo 5º da Resolução (BRASIL, 2004c), podemos ainda perceber que a divisão em eixos preconiza a interdisciplinaridade, tendo em vista a necessidade de comunicação entre os três eixos de formação: Fundamental, Profissional e Prática.

Assim, nota-se que a Resolução CES/CNE nº 9 de 2004 (BRASIL, 2004c) trouxe novidades para a estruturação dos cursos de Direito do Brasil, contudo, embora os cursos tenham sido atualizados, com inúmeras mudanças, os métodos de ensino utilizados continuaram sendo os métodos tradicionais, onde o docente exerce o papel de protagonista, através das aulas expositivas, com o estigma de detentor e transmissor do conhecimento.

Tendo em vista que estamos a praticamente 20 anos da edição dessa Resolução (BRASIL, 2004c), devemos refletir sobre as metodologias utilizadas no ensino jurídico, uma vez que atualmente as escolhas pedagógicas devem ser

¹ Art. 3º da Resolução CES/CNE nº 9 de 2004 (BRASIL, 2004c, sem paginação): “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 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”.

² “Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: **I - Eixo de Formação Fundamental**, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. **II - Eixo de Formação Profissional**, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e **III - Eixo de Formação Prática**, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares” (BRASIL, 2004, sem paginação).

voltadas para o desenvolvimento de habilidades por parte do estudante, de modo que o senso crítico do aluno seja cada vez mais aperfeiçoado.

De acordo com a Artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, o ensino jurídico deve assegurar:

Art. 3º O curso de graduação em Direito devera assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso (BRASIL, 2018, p. 2)

Além disso, recentemente houve alteração no artigo 5º, da Resolução CNE/CES nº 5/2018, através da Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, incluindo que:

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

Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação [...] (BRASIL, 2021, sem paginação).

Quadro 13 – Formações exigidas com base Resolução CNE/CES nº 5/2018

Formação Geral	Que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.
Formação técnico-jurídica	Abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados, segundo a sua evolução e

	aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e
Formação profissional	prático- Objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o Trabalho de Curso (TC), além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: O autor.

Nota: Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 (BRASIL, 2018) nos mostra que o ensino jurídico, deve priorizar principalmente a formação humanística do educando. Convém analisarmos, que essa Resolução em seu Artigo 2º, dispõe que o Projeto Pedagógico do Curso, deverá conter alguns elementos estruturais, dentre ele, os modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas.

Diante disso, a partir dessa análise resta clarividente que a formação jurídica integral pressupõe a busca pelo pleno desenvolvimento de competências tanto humanísticas, como técnicas. Assim, deve-se primar pela capacidade de articulação e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do estudante em diferentes contextos.

2.1.3 Práticas pedagógicas no ensino do Direito e as inovações necessárias para a aprendizagem

A educação escolar em um aspecto geral ainda é alvo de grandes preocupações por parte de todos os especialistas da área, principalmente no que diz respeito à sua qualidade. No que se refere ao ensino superior, em especial o ensino jurídico, por ser uma área que depende muito da constância na realização de

revisões e adequações às transformações da sociedade, esta preocupação parece se intensificar.

A partir da análise dos tópicos anteriores é possível verificar e concluir que durante quase 180 anos os currículos mínimos do Curso de Direito se mantiveram com a intervenção estatal voltada para o ensino profissionalizante. Contata-se que somente nos últimos 20 anos é que houve uma mudança significativa para que fossem alteradas as diretrizes curriculares e o enfoque das disciplinas ocorresse sobre eixos formativos. Da análise, verifica-se que somente em 2021, há um ano praticamente, é que houve a inserção do Direito Digital e das práticas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação como parte dos componentes curriculares do ensino jurídico.

Atualmente, através dos pareceres e resoluções, podemos verificar que as matrizes curriculares são bem alocadas levando em consideração a formação do estudante, não subsistem preocupações no que tange a tal premissa, entretanto, nos dias de hoje, questiona-se a respeito das estratégias pedagógicas e metodológicas aplicadas nos cursos de Direito do Brasil.

É certo que o ensino jurídico é alvo de grandes discussões principalmente por conta de seu contexto histórico e das metodologias de ensino aplicadas, sendo evidente que o ensino tradicional ainda é muito utilizado na formação dos profissionais do campo do Direito.

Nesse sentido, Burgarelli (2011) chega a dizer que o ensino jurídico brasileiro, por parte dos docentes, é voltado ainda para os modelos clássicos de ensino, com a utilização de metodologias estáticas, ou seja, com utilização excessiva de teorias, o que enfraquece as estruturas da cultura jurídica, assim como compromete as habilidades de questionamento dos estudantes.

Diante desses aspectos, é de se observar que a cultura jurídica ainda segue o modelo da pedagogia tradicional, pois, a educação jurídica ainda é voltada para a transmissão de conhecimentos, através de ideias selecionadas e organizadas de forma lógica. No processo de ensino e de aprendizagem é dada ênfase na instrução do estudante como um fim em si mesmo, ou seja, os conteúdos e as informações devem ser adquiridos e os modelos imitados.

No que tange, ao processo de ensino e de aprendizagem, na cultura jurídica, predominam os *modelos a serem imitados* cujo intuito seria é justamente o de preparar o estudante para memorizar definições, enunciados das legislações,

resumos, doutrinas etc. Esses modelos são oferecidos durante o processo formal de ensino, no qual o professor é considerado o agente, aquele que detém o conhecimento e o poder, e o estudante o paciente, ouvinte, aquele que precisa adquirir o conhecimento. Nesse processo de ensino o desenvolvimento crítico dos estudantes acaba por ser mitigado por conta dessa sistemática.

Assim, na época atual, a cultura jurídica de ensino e aprendizagem ainda é voltada para os modelos metodológicos clássicos de exposição dos conteúdos, o uso de tecnologias ativas de aprendizagem na formação do profissional do Direito continua sendo mínimo, contudo, essas tecnologias ativas têm sido tomadas como sendo grandes aliadas da aprendizagem.

Conforme Feferbaum (2020), o ensino jurídico é pautado no seguinte cenário: o docente vai para a sala de aula e nela começa a discorrer a respeito dos conteúdos que serão abordados na disciplina. Os estudantes se limitam a questionar qual livro será utilizado. Após a apresentação da disciplina, o docente explica sobre as datas de provas ou entrega de trabalhos que podem consistir em seminários ou trabalhos escritos. Já no decorrer do curso, as aulas se tornam uma surpresa, pois, somente o professor possui conhecimento de onde começarão e onde terminarão, assim como, quais os conteúdos que serão abordados durante as aulas. Os estudantes se preparam por meio dos manuais, podendo antecipar o que será dito em aula, mas, geralmente, se limitam a pedir a apresentação em slides no final da aula.

Contudo, esses modelos metodológicos clássicos de ensino, estritamente focados no docente como protagonista e não no estudante como tal, não atendem mais as exigências de formação do profissional do Direito. Corroborando tal pensamento, Santana (2021, p. 95) argumenta que:

O curso superior reverbera as discussões teóricas que alinhavaram o construtivismo na alfabetização e passaram a refletir sobre a necessária transformação da transmissão do conhecimento para a construção deste no ensino superior. Assim, muda-se a consolidação dos currículos e modelos pedagógicos nos quais o professor era a fonte prioritária de conhecimentos dos alunos, agregando-se bibliotecas, laboratórios e estabelecendo-se critérios de qualidade específicos, contudo sem indicar a formação de competência docente a estes.

Estamos vivenciando um momento de grandes mudanças no âmbito educacional, principalmente por conta dos avanços tecnológicos e da evolução da

sociedade que não vem mais admitindo pessoas não reflexivas. Diante dessas inovações, encontra-se justamente o universo do ensino jurídico. Nesse sentido, conforme Santana (2021, p. 91 e 94),

A sociedade passa por constante transformação, na medida em que não se faz suficiente o ensino exclusivamente teórico, necessitando de efetividade no quesito aprender a aprender, não limitando o aluno a decorar o que foi transmitido em sala de aula, mas impulsionando o aprendizado contínuo. [...]

Traz-se para o curso superior o aluno no foco do processo ensino-aprendizagem, com conhecimentos necessários para a formação universitária como criatividade, multidisciplinaridade e autonomia ao aprendizado e no ensino superior passa-se a enaltecer modelos construídos a partir de metodologias ativas, reverberando nos cursos de saúde e engenharia, migrando para os cursos jurídicos e demais áreas.

A educação jurídica, no campo das ciências, faz parte do ramo das ciências sociais, e as instabilidades da sociedade afetam de maneira significativa a educação jurídica, tendo em vista que, por ser uma ciência social, conforme a sociedade muda ou evolui, o Direito precisa acompanhar tal evolução.

Buscando dar conta dessa dinâmica, pensa-se e debate-se sobre a inserção de novos métodos no processo de ensino do Direito. Dentre esses métodos encontram-se as metodologias ativas que podem ser de grande valia para a evolução do ensino jurídico. Conforme Neves (2005), quando pensamos no ensino jurídico, não conseguimos deixar de levar em consideração as especificidades do conhecimento jurídico o fato de ser encarado como um conhecimento de regra, positivado e escrito, portanto, de caráter puramente teórico e que para ser ensinado ao estudante basta ser transmitido a partir da leitura de uma pluralidade de informações, manuais, ou que ele seja submetido a uma aula predominantemente transmissiva.

A autora advoga que o conhecimento jurídico “não é um conhecimento meramente enciclopédico, mas, sim, um conhecimento vivo e dinâmico o qual, mesmo positivado, nunca consegue acompanhar, no mesmo ritmo, a evolução social” (NEVES, 2005, p. 112), exigindo que os alunos compreendam que “o Direito está vivo e interfere diretamente na vida de todos aqueles que a ele se submetem e que, em razão disso, seu ensino não pode apartar a teoria da prática” (NEVES, 2005, p. 112), da interpretação e da reflexão.

Fortes (2018) salienta que no método vigente há a mera memorização de textos legais que futuramente serão utilizados para a realização de uma prova. Além

disso, enfatiza que o papel do estudante tem sido de apenas ouvir o professor, tomar nota e fazer a prova. Ainda, defende que até os dias atuais, o que se vê nos cursos de Direito é a prevalência das aulas expositivas. No mesmo sentido, Tortato (2020) defende que não basta fazer do graduando um repetidor de codificações, que embora essa crítica seja encontrada em obras sobre educação jurídica, esta forma de ensinar ainda é presente na realidade institucional dos cursos de Direito brasileiros.

Matos (2020) corrobora tais ideias ao dizer que após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino jurídico pouco mudou, sendo que a lógica positivista e o ensino tecnicista continuam presentes nos conteúdos curriculares. (BRASIL, 1988). Dentro dessa compreensão e levando em consideração que o conhecimento jurídico está além do positivismo jurídico, salienta-se a necessidade da adoção do ensino jurídico baseado em metodologias ativas de aprendizagem.

Conforme muito bem salientado por Marocco (2016), a propositura de novas metodologias no ensino jurídico, não desconsidera as práticas pedagógicas que já são utilizadas e não critica a atuação dos docentes no ensino do Direito.

As metodologias tradicionais possuem por premissa a transmissão de conhecimento do docente para o estudante, contudo, a metodologia ativa, apresenta como premissa o desenvolvimento da aprendizagem através da vivência da realidade, pois os estudantes passam a ser os protagonistas do seu próprio aprendizado.

É evidente ser necessário que as universidades se adequem à evolução da sociedade, assim como, à evolução do ensino. Analisando o aspecto histórico, é evidente que os estudantes de dez, quinze anos atrás não são mais os mesmos estudantes dos dias atuais.

Levando o exposto em consideração, torna-se premente a necessidade de evolução dos modelos de aula, sala de aula e até mesmo de docente. Se analisarmos as pequenas evoluções atuais, iremos perceber que elas não são suficientes para que haja o pleno desenvolvimento do estudante dentro das novas perspectivas impostas. A título de exemplo, é muito comum encontrarmos docentes que acreditam que a mera utilização do aparelho *Datashow* para se ministrar aulas por meio de *slides*, torna a sua prática inovadora e dentro dos novos moldes de ensino esperados.

Não é menos comum constatarmos a presença do ensino híbrido na tentativa de suprir o modelo tradicional de ensino, contudo, novamente entendemos ser necessário mais do que isto, tendo em vista que o ensino híbrido remete à a conjugação de aulas físicas e no ambiente digital apenas.

Esse modelo de aula ainda não se aproxima das inovações experimentadas na sociedade atual, voltadas para o desenvolvimento da tecnologia e o constante desenvolvimento de habilidades. Observa-se que atualmente vem se buscando focar o estudante inovador, ou seja, o estudante que tem a capacidade de pensar, raciocinar e criar.

Ainda relativamente a esse aspecto, os autores Bonwell e Eison (1991) afirmam que os estudantes devem fazer muito mais do que apenas ouvir, ou seja, é evidentemente necessário que eles leiam, escrevam, discutam e, além de tudo isso, estejam em constante interação com a solução de problemas.

Os autores realçam a real necessidade de que os estudantes interajam com as tarefas relacionadas ao pensar. Diante disso, entendemos a subsistência da necessidade de o estudante estar em constante conexão com o objeto de estudo, e que, muitas vezes, essa conexão se dará por meio de metodologias ativas e não de metodologias tradicionais.

De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 4):

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

Reconhecemos que atualmente estamos vivendo em uma sociedade pautada pelas novas descobertas e que, nessa direção, se mostra necessário o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de autonomia e protagonismo do seu conhecimento de modo a gerar liberdade de aprendizagem.

E justamente quando pensamos no aspecto da curiosidade do ser humano e na questão da atuação do estudante na construção do seu conhecimento, que pensamos também na possibilidade de aplicação de metodologias ativas que buscam estabelecer o seu protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Buscando explicar as metodologias ativas, Bacich e Moran (2018) aduzem que as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que passam a focar no processo de ensino e de aprendizagem do aprendiz, envolvendo-o nesse processo, por meio da descoberta, investigação ou de resolução de problemas.

Os autores, confirmam que as metodologias ativas contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no docente, visto que, este é quem transmite a informação aos estudantes. As metodologias seriam então uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelo docente afim de auxiliar na aprendizagem dos estudantes. O fato dessas metodologias serem ativas consiste na possibilidade de realização de práticas pedagógicas que envolvem os estudantes, e podem engajá-los em atividades práticas nas quais eles passam a ser protagonistas da sua aprendizagem.

Assim, as metodologias ativas buscam criar situações de aprendizagem em que os estudantes podem fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, bem como, podem até mesmo construir conhecimento a respeito dos conteúdos envolvidos na atividade.

Diante do respectivo conceito, fica notório que as metodologias ativas de aprendizagem possuem o condão de complementar a metodologia de ensino tradicional e passam a primar pela aprendizagem por meio de descoberta, investigação e resolução dos problemas, de modo a desenvolver no estudante o papel de protagonista do seu conhecimento.

Ainda com o intuito de conceituar metodologias ativas de aprendizagem, Filatro e Cavalcanti (2018) as definem como estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem o próprio estudante no desenvolvimento das atividades propostas pelo docente. No âmbito dessa metodologia de aprendizagem, ele passa a ser visto como sujeito ativo do seu conhecimento e necessita participar de forma integral do seu próprio processo de aprendizagem.

Para além da questão conceitual, a autora, ainda destaca que essas metodologias ativas possuem estrita relação humanística havendo o destaque para suas abordagens, podendo ser utilizada a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projeto, movimento *maker*, instrução por pares, alunos com *designers* e *design thinking*.

Conforme apontaram Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas de aprendizagem podem ser facilmente adaptáveis e aplicáveis em diferentes contextos, inclusive no ensino universitário e nas ações de educação corporativa. É notório ainda, que as metodologias ativas possuem a possibilidade de criar pontes e conectar os conhecimentos teóricos a contextos de aplicações reais.

Através dos conceitos trabalhados pelos autores aqui visitados, podemos concluir, que a metodologia ativa, rompe com o estilo tradicional de ensino, incluindo o estudante nas etapas do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda mais, após discorrermos a respeito do ensino jurídico e da metodologia ativa de aprendizagem, resta claro que a qualidade atual da educação jurídica está vinculada ao emprego das novas metodologias ativas de aprendizagem, buscando o desenvolvimento do estudante.

Assim, encontramos inúmeras metodologias ativas que podem ser aplicadas no processo de ensino. Diante disso, questiona-se: é possível a aplicação de metodologia ativa no ensino jurídico?

2.2 A inovação metodológica da aprendizagem baseada em problemas no ensino jurídico

Conforme amplamente demonstrado anteriormente, os cursos de Direito no Brasil estão para completar seus 200 anos de existência e durante todo este período inúmeras mudanças aconteceram. Essas mudanças foram e são necessárias, tendo em vista que o curso de Direito está relacionado com as ciências sociais, ou seja, conforme a sociedade se transforma, o Direito também se modifica.

Todavia, não basta a sociedade evoluir e o curso de Direito quanto aos aspectos metodológicos de ensino, não acompanhar a tal mudança. É urgente, portanto, que as estratégias pedagógicas e as metodologias de ensino aplicadas nos cursos de Direito sejam revistas e repensadas.

De acordo com as ideias já desenvolvidas, estamos inseridos em um processo de constante evolução e com a sala de aula não é diferente, ela mudou com o passar dos anos. A sala de aula, de acordo com a metodologia tradicional, é aquela em que os estudantes se sentam em carteiras enfileirados, uma atrás da outra, e, mais ou menos atentos, olham para a lousa e observam todas as falas do docente.

Essa conformação da sala de aula impacta de maneira significativa no desenvolvimento do conhecimento do estudante, tendo em vista que esse passa a ser estático, o que influencia de maneira significativa no processo de construção de conhecimento.

Tal sala de aula ainda é a sala de aula presenciada nos cursos de Direito. A metodologia de ensino nesses cursos é marcada pelo tradicionalismo, ou seja, a aula expositiva. Nesse tipo de ambiente é evidente que o protagonista é o docente e dificilmente há uma plena interação dentro da sala de aula entre o docente e os alunos e entre os alunos. Aqui a centralidade é ocupada pelo docente, é ele que escolhe o conteúdo, as abordagens, estabelece a organização do tempo na sala de aula, e, como o conteúdo será desenvolvido com os estudantes.

Porém, essa forma metodológica e essas abordagens não mais correspondem ao atual interesse dos estudantes. Conforme abordado por Ustárróz (2016), atualmente o que se espera da educação superior não é mais o que se esperava anos atrás, a expectativa mudou, por conta das mudanças operadas na sociedade.

E é justamente nesse cenário que se encontra a possibilidade de utilização de metodologias ativas de aprendizagem cuja pedra fundamental é o desenvolvimento do protagonismo no estudante. A partir dessa metodologia de ensino, o estudante passa a ter envolvimento direto com o desenvolvimento de seu conhecimento, pois ela proporciona a ele a possibilidade de criação, experimentação, inovação e indução ao desenvolvimento. Tais metodologias quebram o paradigma tradicional de ensino, tendo em vista que o docente deixa de ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem e tal papel passa a ser do discente.

Nesse sentido, podemos constatar a necessidade de aplicação das metodologias ativas no ensino jurídico, tendo em vista que o ensino tradicional não mais supre as necessidades da educação atual. Para referendar tal pensamento, trazemos o entendimento de Valente (2014, p.81-82) afirma que:

Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP). No caso da ABP, a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real. Na ABPP os problemas ou projetos são enfrentados e

estudados de forma coletiva e colaborativa por um grupo de aprendizes e não individualmente.

É evidente que a sociedade se transforma dia após dia. Essas transformações são marcadas pela velocidade existente na sociedade contemporânea. Velocidade que está em todas as demandas sociais. Provavelmente, você deve estar se questionando: “Como assim velocidade?”

Quando falamos em velocidade estamos nos referindo a relações rápidas, a um mundo totalmente dinâmico e exigente. Cada dia que passa as relações sociais exigem respostas mais rápidas e eficazes às demandas que são propostas em todos os diferentes ambientes. Todavia, ao pensarmos nessas hipóteses, é evidente que pensaremos também no universo universitário.

Atualmente, conforme Neves (2005), os jovens universitários se beneficiam com a quantidade e com a rapidez com que as informações são disponibilizadas, e, buscam a constante interação com essas novas realidades, principalmente a realidade virtual.

Diante desse aspecto, surgem desafios colocados ao docente que precisa inovar em sua prática pedagógica através dos recursos audiovisuais, passando a ser fundamental a evolução.

Nesse sentido, Valente (2018) dispõe que as instituições de ensino, abrangendo tanto a educação básica, como o ensino superior, precisam ter consciência de que as tecnologias digitais estão mudando e com elas está ocorrendo a alteração nos processos de ensino e aprendizagem. O estudante já não é mais o mesmo e não possui o mesmo comportamento. Ele não lê mais em material impresso, prefere ler em telas. Quando é solicitada alguma pesquisa, são utilizados sites de busca como *Google* ou até mesmo outros sistemas de bases de dados digitais. Atualmente, o estudante possui muitas facilidades para estar conectado às redes sociais ou até mesmo em contato com redes de especialistas que possam ajudá-lo na resolução do seu problema. Diante dessas facilidades, como argumenta o autor, esse estudante provavelmente terá dificuldades para assistir uma aula expositiva por mais de 30 minutos.

Valente (2018) ressalta que a sociedade também está se modificando e ficando cada vez mais complexa, e se as pessoas que compõem a sociedade não souberem lidar com essas complexidades, provavelmente encontrarão dificuldades para navegar no mar de informações e das novas situações. Nesse âmbito, em

plena era digital, a questão que paira é a seguinte: o que as instituições de ensino estão proporcionando aos estudantes? Nada muito inovador. Na realidade, poderíamos dizer que as instituições oferecem apenas uma educação tradicional, baseada na transmissão de informações entre docente e estudante.

Conforme vimos anteriormente e referendamos neste item, é necessário que evoluamos da metodologia tradicional de ensino para a adoção das metodologias ativas. Além do mais, em parágrafos anteriores tivemos a oportunidade de citar algumas possibilidades de metodologias ativas.

Nesta dissertação, o intuito específico é analisar a possibilidade de aplicação da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas no ensino ético jurídico. Diante disso, a partir de agora passaremos a analisar essa metodologia ativa com maior profundidade.

2.2.1 A metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A metodologia de ensino *Problem Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia que, de acordo com Frezatti *et al.* (2018), é centrada no estudante, atua por meio do estudo autônomo e da discussão de problemas atuais, que são relacionados com a disciplina ou com outros contextos sociais e econômicos.

Nesse sentido, Munhoz (2015, p. 123) aduz que:

Na atualidade, sob a influência das redes sociais e da evolução das tecnologias das comunicações, a modalidade passa a ser considerada uma nova forma de ensinar e aprender que pode se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa evolução parte da comprovação de que, ao solucionar problemas, profissionais de diversas áreas apresentavam maior rendimento.

De acordo com o referido autor, o PBL está intimamente ligado às teorias construtivistas, nas quais o conhecimento não é absoluto, e sim construído pelo próprio estudante através do conhecimento pregresso e por meio de uma concepção global, buscando por si só aprofundar, amplificar e integrar o seu conhecimento.

Assim, a aplicação dessa metodologia possibilita a aproximação do estudante com a prática, pois de acordo com Berbel (2011) é possível utilizar experiências reais ou até simuladas para que o educando possa solucionar os desafios que são reais às atividades essenciais de sua prática.

De acordo com Schmidt (1993), a APB/PBL possui raízes no princípio da aprendizagem autônoma defendida por Dewey e na ideia em Bruner, ou seja, que existe uma força interna que faz com que as pessoas busquem conhecer o mundo ao seu redor. Além disso, segundo o autor, a utilização de problemas para desenvolvimento da aprendizagem também deve ser atribuída a Dewey, pois, este defendia a importância da aprendizagem por meio de respostas a fatos ocorridos na vida real.

Esse entendimento também defendido por Borochovcicius e Tortella (2014) ao argumentarem que os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Problemas estão relacionados com os apontamentos de John Dewey, principalmente com relação ao pensamento reflexivo e ao processo de investigação. Para os autores, a situação-problema, responsável pelo início do processo, traz a situação próxima da realidade que o estudante irá enfrentar em sua futura profissão, sem uma resposta pronta, o que gera a dúvida no estudante e faz com que busque as suas experiências reflexivas com o intuito da resolução do problema.

Assim, a origem do PBL é totalmente marcada pela autonomia do estudante em aprender a aprender, de modo que a partir da resolução de problemas em grupo, ele passe a desenvolver o conhecimento partindo do desafio e dos problemas formulados. Nesse sentido, o estudante buscará, então, as melhores respostas aplicadas à situação.

Todavia, conforme Ribeiro (2008), o maior marco histórico da metodologia foi o ano de 1970 quando aparece na Universidade de Maastricht, na Holanda, em Newcastle, na Austrália e nos Estados Unidos na Universidade de Harvard.

O PBL possui tradição norte americana, contudo, suas marcas também podem ser observadas no Brasil a partir do final da década de 1990. As primeiras universidades e cursos de graduação em nosso país a adotar essa metodologia de ensino foram os cursos de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília (SP) (FAMEMA), no ano de 1997, e de Ciências Médicas, da Universidade de Londrina (PR) (UEL), no ano de 1998.

Embora tenha surgido no Canadá, através de John Evans, e tenha sido muito utilizada nos cursos de Medicina, é certo que atualmente, a metodologia ativa do PBL vem sendo constatada em inúmeros cursos de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, inclusive na área jurídica.

Nesse sentido, Munhoz em sua obra (2015, p. 124) evidencia que:

Todas as pesquisas convergem para a necessidade consensual de formação de competências e habilidades que permitam que os futuros profissionais tenham a capacidade de solucionar problemas. Assim, a ABP sai dos redutos médicos e passa a ser utilizada em diversas outras iniciativas, quase todas reportando bons resultados com a aplicação dos seus fundamentos e políticas.

Diante disso, podemos concluir de forma inequívoca que a aprendizagem se adapta ao contexto da sociedade, ou seja, com a evolução da sociedade a aprendizagem também sofre modificações, e, através da aprendizagem baseada em problemas podemos encontrar uma maneira de engajar os estudantes no protagonismo de seu conhecimento.

Conforme Munhoz (2015):

Na atualidade, sob a influência das redes sociais e da evolução das tecnologias das comunicações, a modalidade passa a ser considerada como uma forma de ensinar e aprender que pode se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa evolução parte da comprovação de que, ao solucionar problemas, profissionais de diversas áreas apresentavam maior rendimento (MUNHOZ, 2015, p. 123).

É justamente neste cenário que surge a aprendizagem baseada em problemas. O autor citado defende que a aprendizagem baseada em problemas é uma proposta de desenvolvimento de currículos com aplicação de técnicas e práticas que auxiliam os estudantes a adotarem comportamento interessado e colaborativo, com o intuito de resolução de problemas em grupo.

Munhoz (2015) evidencia ainda que a aprendizagem baseada em problemas, por meio da solução dos problemas, possibilita a aprendizagem de forma mais eficaz e capaz de recuperar o encantamento entre docente e estudante, havendo um maior desenvolvimento na utilização de diálogos constantes entre os participantes dos grupos, pois a aprendizagem sai da esfera da sala de aula e passa a incluir até mesmo as redes sociais, familiares e a própria sociedade.

A metodologia PBL possui várias características que a diferenciam do ensino tradicional. Os autores Lopes, Silva Filho, e Alves (2019, p. 68) explicitaram tais diferenças, conforme evidenciado a seguir no Quadro 14.

Quadro 14 – Síntese das Características da Aprendizagem Baseada em Problemas em comparação com o Ensino Tradicional

Tipo de Instrução	Papel do Professor	Papel do Estudante	Foco Cognitivo	Foco Metacognitivo	Papel do estudante no Problema	Problema	Informação
ABP	Orientador Apresenta a situação-problema. Modela, orienta. Envolve-se no processo como parceiro de investigação. Avalia a aprendizagem.	Participante. Trabalha ativamente com a complexidade da situação. Investiga e resolve os problemas como parte envolvida.	Estudantes sintetizam e "constroem" o conhecimento para chegar à solução dos problemas de forma a ir ao encontro das condições que eles próprios estabeleceram.	Os professores orientam/guiam quando necessário. Estudantes desenvolvem es-tratégias para possibilitar e direcionar a própria aprendizagem.	Parte interessada/ envolvida. São imersos na situação que reflete a realidade. Argumentam e guiam seus estudos em busca de soluções.	"Mal-estruturado". Apresentado como uma situação dentro da qual um problema latente ainda está por ser definido.	Pouco é apresentado pelo professor que não seja identificado pelos estudantes como algo de que necessitam aprender mais. A maior parte é coletada e analisada pelos próprios estudantes.
Ensino Tradicional	Direciona o ensinamento. Detém o conhecimento. Avalia o estudante.	Receptor. Passivo. Ouvinte atento.	Estudantes aplicam o conhecimento recebido em situações de prova.	Nenhum: estudar é a responsabilidade do estudante.	Aprende sobre coisas que, muitas vezes, não estão relacionadas com a sua experiência pessoal.	"Bem-estruturado". Apresentado geralmente como um desafio à memória.	Organizada e apresentada pelo professor.

Fonte: (LOPES; SILVA FILHO; ALVES, 2019, p. 68).

Por meio desse quadro que mostra a diferenciação entre o ensino tradicional e a aprendizagem baseada em problemas podemos concluir que os estudantes desempenham um papel mais ativo na formação do seu conhecimento. Além disso, por meio da resolução de problemas, os estudantes poderão experienciar de forma antecipada o que terão de enfrentar na vida profissional, contextualizando desde a graduação a forma de se posicionar diante dos problemas com o auxílio de seus pares e, até mesmo, do docente/tutor.

Assim, após discorrermos de forma breve a respeito do contexto histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas, iremos abordar os aspectos da metodologia com relação às suas práticas no contexto educacional, primando pela observância dos passos que precisam ser notados no momento da aplicação da metodologia, para que esta venha a ter resultados significantes no processo de aprendizagem.

2.2.2 Etapas caracterizadoras do PBL

Na seção anterior discorreremos a respeito da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, evidenciando seu marco histórico, bem

como, a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem, buscando uma aprendizagem ativa e a autonomia do estudante.

Aqui discorreremos a respeito das etapas caracterizadoras da Aprendizagem Baseada em Problemas. Desde já, esclarecemos que a mera utilização de problemas não caracteriza por si só a respectiva metodologia, pois esta apresenta características específicas que precisam ser observadas no decorrer da metodologia para que seja possível atingir os objetivos traçados.

Destacamos que no desenvolvimento dos problemas é necessário que estes sejam complexos, planejados e com o intuito de gerar no estudante o impulso de reflexão, ou seja, o estudante ao realizar a leitura do problema precisa refletir sobre a situação proposta.

Diante disso, entendemos ser um erro acreditar que a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problema se resume apenas ao fato de o estudante resolver um problema proposto pelo docente/tutor. Assim, iremos discorrer a respeito das etapas caracterizadoras da aprendizagem baseada em problemas.

A metodologia da APB se divide em sete etapas: a) Leitura dos problemas, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; b) Identificação dos problemas propostos; c) Formulação de hipóteses; d) Resumo das hipóteses; e) Formulação dos objetivos de aprendizagem; f) Estudo individual dos objetivos de aprendizagem; g) Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos.

a) Leitura dos problemas, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos. Na primeira etapa da APB é apresentado aos estudantes o problema que será desenvolvido. Após a apresentação do problema, é necessário que o docente/tutor proceda a leitura do problema, quando esclarecerá os termos desconhecidos pelos estudantes com a finalidade de possibilitar a compreensão de todos os termos utilizados.

b) Identificação dos problemas propostos. Nessa etapa os estudantes irão identificar e definir os problemas propostos. Assim, será necessário que dentro dessa etapa seja realizada a discussões acerca da questão-problema apresentada na primeira etapa, ou seja, os estudantes partirão para o debate a fim de identificar o problema proposto. É nessa etapa que os estudantes irão definir a questão-problema de acordo com suas acepções a respeito da temática e a apresentarão ao demais componentes do grupo.

c) Formulação de hipóteses. Após os apontamentos iniciais, os estudantes deverão realizar as hipóteses explicativas. Essas hipóteses serão formuladas através das discussões desenvolvidas dentro do grupo, a partir do conhecimento do grupo, das aceções culturais de cada um, desde o conhecimento técnico a respeito da temática, caso houver. Nessa etapa os estudantes possuem a liberdade de desenvolver as hipóteses de acordo com os pontos de vista de cada um dos integrantes do grupo, justamente, com a finalidade de instigar o debate em grupo.

d) Resumo das hipóteses. Após a realização dos debates dentro da etapa de formulação de hipóteses, os estudantes deverão registrar todas as informações provenientes das discussões realizadas no âmbito das equipes. Esses resumos das hipóteses formuladas dentro da equipe serão registrados pelo estudante que chamamos de redator. Diante disso, dentro dessa etapa será então realizada a organização das ideias e a síntese de tudo aquilo que foi discutido pelo grupo.

e) Formulação dos objetivos de aprendizagem. Conforme vimos, os estudantes nas duas etapas anteriores terão que formular as hipóteses de aprendizagem e o resumo das hipóteses ora discutidas. É evidente que durante o processo de formulação de hipóteses e resumo das hipóteses muitas ideias podem ocorrer aos estudantes e, justamente nesta etapa, após a formulação das hipóteses, os estudantes terão que convertê-las em objetivos. Nessa etapa, os estudantes terão que discutir se seguirão todas as hipóteses ou se irão verificar quais se aplicam de forma concreta na resolução do problema. Para isso, os estudantes terão que estar em constante discussão e lendo e relendo os problemas. É importante ainda ressaltarmos que durante esta etapa os estudantes devem agir de forma certa e objetiva, pois a amplitude dos objetivos pode trazer algumas dificuldades na resolução do problema proposto. Por fim, os objetivos traçados devem ser claros, objetivos e coerentes.

f) Estudo individual dos objetivos de aprendizagem. Após a elaboração dos objetivos pelo grupo, cada um estudante deixará o coletivo e passará a buscar respostas para as hipóteses fixadas por seu grupo de maneira autônoma. Em tal etapa, o estudante deverá, de forma independente, buscar através de todos os meios disponíveis a resolução para as hipóteses formuladas, com o intuito de satisfazer os objetivos traçados pelo grupo. Nesse momento o docente/tutor poderá indicar mecanismos de estudos para os estudantes, todavia, caberá ao estudante de forma autônoma, através de suas próprias escolhas, desenvolver o seu

conhecimento a respeito dos objetivos propostos. Dentro dessa etapa não se deve primar por respostas dadas ao caso e como o estudante veio a responder o caso, e sim instigar a descoberta de forma autônoma, com o intuito de desenvolvimento da autonomia na busca pelo conhecimento por parte do estudante. É justamente, nessa etapa, que o estudante, de forma individual poderá ser o protagonista do seu próprio conhecimento, pois de forma individual, analisará as possibilidades e desenvolverá a sua cognição.

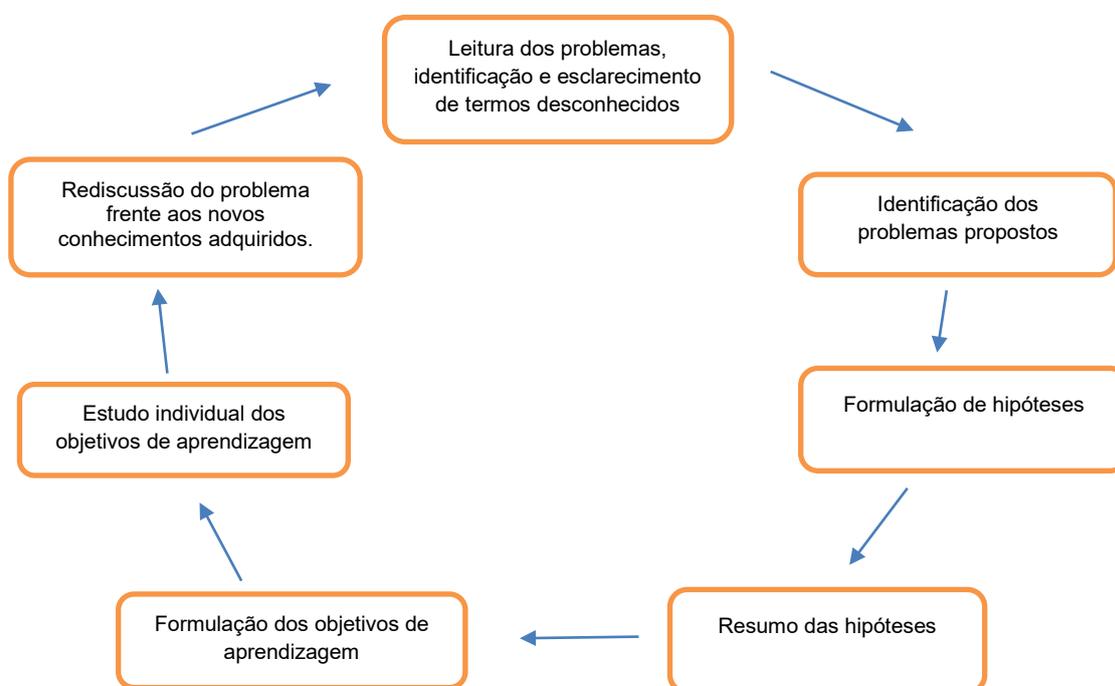
g) Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos. Após o estudo individual a respeito dos objetivos traçados pela equipe dentro do tempo determinado pelo docente/tutor, o estudante deverá retornar a equipe com a finalidade de narrar aos demais estudantes as suas aceções individuais a respeito do problema e objetivos propostos. É importante ressaltar que dentro dessa etapa todos os estudantes deverão compartilhar suas indagações e conclusões a respeito dos objetivos. Essas indagações nem sempre precisam ser negativas, elas podem ser positivas e negativas. Além disso, é importante que o estudante relate para seu grupo de forma detalhada a sua experiência, evidenciando se teve dificuldades, se não conseguiu desenvolver a atividade. Essa troca de informações entre todos os estudantes é de suma importância para a eficácia da metodologia, pois dentro da sua dinâmica pode até mesmo ocorrer alteração nos objetivos e hipóteses formuladas, tendo em vista, a existência da possibilidade de o estudante encontrar um novo item no estudo individual que não havia sido observado no estudo em grupo. Isso, é bastante relevante no processo tendo em vista que APB busca justamente o aprendizado contínuo.

Ressalta-se ainda, sobre a caracterização da APB, que Mamede (2001) ao descrever os sete passos da Aprendizagem Baseada em Problemas os concebe como ciclo de aprendizagem, sendo que tal ciclo se inicia em grupo, através da leitura do problema pelo docente/tutor. No decorrer da leitura os termos que não estiverem totalmente claros para os estudantes devem ser esclarecidos pelo docente/tutor, de modo a atingir a concordância de todos com relação à interpretação correta a ser dada. Além disso, a equipe deve identificar e definir os conceitos que serão analisados para a resolução do problema, levando em consideração os próprios conhecimentos prévios existentes. A equipe, desse modo, deverá estruturar e sistematizar todos os temas que foram discutidos por seus integrantes, buscando identificar os objetos de aprendizagem. Após esse primeiro

momento, o ciclo passa a ser interrompido para que os estudantes, de forma individual, realizem a pesquisa e adquiram os conhecimentos necessários para se alcançar os objetivos pretendidos. Com o fim do estudo individual, os estudantes devem retornar às equipes e passar a analisar os aspectos propostos, justificando as análises e fundamentando-as na bibliografia encontrada. Por fim, a equipe deverá formular a proposta de resolução do problema de forma sintetizada.

Com o intuito de exemplificar o ciclo proposto por Mamede (2001) construímos o seguinte fluxograma:

Figura 1 – Fluxograma da Aprendizagem Baseada em Problemas como ciclo de aprendizagem



Fonte: O autor.

Nota: Estudos a partir de Mamede (2001)

Diante das características e dos passos citados, podemos concluir que o PBL se diferencia das metodologias tradicionais, tendo em vista que é voltado para a busca da autonomia no processo de aprendizagem do educando. Ainda levando em consideração as características de tal metodologia ativa e suas etapas de desenvolvimento, a sua aplicação no ensino ético jurídico se mostra totalmente plausível.

Conforme Lopes, Silva Filho, e Alves (2019, p. 51):

Na ABP, a aprendizagem sempre se dá ativando conhecimentos já existentes, que são compartilhados no grupo e norteiam os momentos de estudos individuais. Também no grupo, o debate proporcionado confronta os conhecimentos novos, obtidos individualmente, com as ideias dos demais membros do grupo. Avaliar e decidir os melhores caminhos são tarefas coletivas e, no final, o conhecimento é compartilhado com todos. Os ciclos de estudos independentes e momentos coletivos de discussão e avaliação motivam os estudantes e criam um ambiente crítico, conduzindo o grupo para soluções mais aprofundadas e fundamentadas. Sendo o problema um espelho da vida real, os estudantes são condutores ativos das hipóteses que precisam ser apresentadas, debatidas e aceitas pelo grupo. Esta é uma prática que vem sendo muito usada.

Assim, o PBL apresenta-se como uma metodologia na qual os educandos precisam lidar com os problemas e, através de pequenos grupos e com a supervisão de um tutor, buscar mecanismos e embasamento teórico para a resolução de problemas que serão enfrentados em sua futura profissão.

Nesse sentido Borochovicus e Tortella (2014, p. 269) aduzem que:

Considerando os pressupostos da ABP, existe uma coerência direta com os apontamentos de John Dewey, em especial quanto ao pensamento reflexivo e ao processo de investigação. A situação-problema, que dá início ao processo, traz uma situação próxima da realidade que o aluno enfrentará em sua profissão, sem resposta pronta, causando a dúvida que é própria da experiência reflexiva.

Frente a esses aspectos podemos entender que os alunos diante dessa metodologia serão preparados para lidarem com os problemas cotidianos dentro da sua área de atuação de modo que, através de bibliografia ou outras fontes, estabelecerão novas conexões para a solução dos problemas.

2.2.3 Objetivos educacionais do PBL

No que tange aos objetivos educacionais propostos pelo PBL, cumpre salientar o entendimento de Ribeiro (2008) a respeito da temática. Para esse autor, os objetivos do PBL não se limitam a resolução dos problemas propostos, pois essa metodologia ativa objetiva, prioritariamente, proporcionar autonomia aos estudantes no decorrer de todo o procedimento e gira em torno de problemáticas que envolvem a realidade dos estudantes, ou seja, questões que podem aparecer no dia a dia dos estudantes. Conforme Ribeiro (2008), uma das justificativas para o uso dessa metodologia está relacionada com o trabalho em equipe, de modo que o estudante

precisa se adaptar aos problemas e aos pensamentos dos demais integrantes da sua equipe, o que favorece a prática dos estudantes.

Conforme Marocco (2016), o PBL propõe um ensino voltado para o protagonismo do estudante, aspecto evidenciado através da autonomia discente no processo de construção do seu conhecimento, através das descobertas dos saberes. De acordo com a autora, nessa metodologia ativa de aprendizagem não há espaço para passividade por parte dos estudantes. O contexto em que estes estão inseridos é outro, qual seja, o estudante é o principal responsável pelo seu desenvolvimento.

De acordo com Silva (2020), o PBL visa não somente o aprendizado dos estudantes, mas também possui o condão de trazer vantagens para os docentes, assim como, para a sociedade em geral, pois, o processo do PBL permite que os estudantes solucionem problemas que estão intimamente ligados com o seu cotidiano, tornando o estudante mais autônomo e apto a tomar decisões. Todavia, é interessante que, conforme a autora, os objetivos não se restrinjam apenas aos discentes, sendo ainda aplicados aos docentes, tendo em vista que, através do PBL, a prática deles se torna mais benéfica diante da interdisciplinaridade, tornando o seu trabalho mais eficaz, pois proporcionou práticas pedagógicas alternativas às metodologias tradicionais.

Lopes, Silva Filho, e Alves (2019) destacam que, dentro dos objetivos do PBL, se faz necessário considerar além da estrutura complexa em que os estudantes estão inscritos que exige ampla reflexão e discussão, a necessidade de proporcionar a eles o pleno desenvolvimento de habilidades específicas do currículo, dito de outra forma, os problemas devem ser trabalhados por meio de uma abordagem que contextualize todo o conteúdo de aprendizagem e conhecimento.

Borochovcicius e Tortella (2014) afirmam que os objetivos do PBL são amplos, tendo em vista que possuem uma base de conhecimento estruturada por meio de problemas reais relacionados com o desenvolvimento de habilidades de forma autônoma e de trabalho em equipe por parte do estudante. Esse aspecto, segundo o elas, favorece a adaptação do estudante diante de mudanças, as habilidades na solução das problemáticas propostas, proporcionando pensamento crítico e criativo, o trabalho em equipe e o compromisso com o aprendizado.

De acordo com Mamede (2001), o PBL está voltado para uma estratégia educacional, na qual os estudantes são autodirigidos e constroem o conhecimento

de forma ativa e colaborativa, ocorrendo o seu aprendizado de forma totalmente contextualizada, o que favorece o saber com significado pessoal. O autor evidencia ainda que o PBL não é apenas um método que se utiliza de forma isolada em determinadas disciplinas, pelo contrário, é uma metodologia que possui fundamentação em princípios nos quais se baseia o processo de aprendizagem, gerando implicações e determinação em todas as dimensões do processo educacional.

Até o presente momento, ao discorrermos a respeito dos objetivos do PBL de acordo com a visão de vários autores, percebemos que todos os objetivos trazem e evidenciam vantagens na aplicação da metodologia, todavia, cumpre a nós esclarecer a existência de algumas desvantagens.

Glasgow (2019) ressalta que a aprendizagem centrada no estudante cria problemas. Conforme o autor, os estudantes que não estejam familiarizados com esse tipo de aplicação podem encontrar dificuldades diante do currículo que aparenta ser *bagunçado*. Glasgow (2019) argumenta que os estudantes aprendem a ser passivos e demoram a se adaptar a um modelo mais ativo como o é a referida metodologia ativa. O autor, defende que a aplicação do PBL requer maturidade e disciplina por parte dos estudantes, tendo em vista que os modelos de autodireção não são tão estimulados em outros modelos de ensino, e, esse momento de transição de uma metodologia para outra pode trazer frustrações tanto para o docente, quanto para o estudante.

Ainda sobre esses aspectos do PBL, Glasgow (2019) evidencia a necessidade de o docente ser capaz de facilitar, guiar e avaliar os estudantes de modo que eles sejam corresponsáveis pela própria aprendizagem. Nessa direção, o crescimento pessoal dos estudantes deve ser monitorado e valorizado pelo docente.

Todavia, entendemos que os referidos problemas podem ser superados, sendo para isso necessário que durante o processo de aplicação dessa metodologia ativa, o docente esteja totalmente preparado para a sua prática. Essa preparação se dá a partir do momento em que o docente busca os subsídios necessários e se capacita para uma melhor aplicação do PBL. Além disso, necessário se faz que cada etapa seja observada de maneira fiel e toda a estrutura da metodologia seja respeitada pelo professor.

2.2.4 O professor/tutor no processo do PBL

Conforme amplamente demonstrado na presente dissertação, o *Problem Based Learning* é responsável pela inversão dos papéis entre docente e estudante, de modo que o estudante passa a ser o protagonista de seu conhecimento, porém, isso, não exclui a participação do professor durante o processo.

No âmbito da metodologia, o professor é chamado de tutor, mediador, facilitador, além de outras denominações que evidenciam o seu papel de condutor durante a aplicação da metodologia ativa, sendo que a sua participação no processo fundamental para os resultados propostos serem alcançados.

De acordo com as características do PBL já analisadas, é forçoso concluir, que o professor precisa deter capacidades diferenciadas das capacidades exigidas no modelo tradicional de ensino. A esse respeito podemos citar a título de exemplo o fato de o professor precisar ter habilidades de mediação, ouvir os estudantes, estimular, improvisar, induzir a prática de debates, instigar o estudo individual do caso etc.

É evidente que o professor será desafiado através da aplicação da nova metodologia. Para corroborar tal premissa Munhoz (2015, p. 166) enfatiza que:

A passagem de um ambiente para outro não é feita sem dor. As mudanças exigidas do professor são muito extensas. São diversos novos paradigmas que ele deve aceitar de uma única vez: mudar o relacionamento de poder, trabalhar em ambientes centrados no aluno, desenvolver uma prática de acompanhamento ao aluno etc.

Em nossos trabalhos de formação de professores para desenvolver atividades com adoção da ABP como método de trabalho, demoram em torno de três meses para aparecerem os primeiros resultados. É o tempo que o curso de formação leva para ser concluído, não porque não possa ser desenvolvido em menos tempo, mas devido a esse período de incubação necessário para que o professor compreenda, aceite e adote a ABP como nova forma de desenvolver a sua ação e prática profissional.

O referido autor ressalta ainda que a caminhada do professor nessa metodologia ultrapassa o tempo concedido para o professor na formação básica. Além disso, as dificuldades encontradas podem ser contornadas com o apoio de outros professores que também utilizam a metodologia ativa de ensino. Ressalta-se que Munhoz (2015) defende que a principal função do professor dentro da aplicação da metodologia é a de se tornar um orientador e acompanhar o estudante: sua tarefa principal é responder e estimular os questionamentos dos estudantes de modo a

gerar a reflexão sobre o problema, assim como, a estimulá-los a desenvolver hipóteses. Nesse contexto metodológico, o professor/tutor deve estar em constante interação com os grupos de estudantes.

Berbel (2011) aduz que o professor é o intermediador desse trabalho. Ele pode contribuir para a promoção da autonomia do estudante e contribuir para a manutenção de comportamentos de controle sobre os estudantes. Ressalta a autora que, de forma metodológica, o docente deve estimular as atividades do estudante, apoiar e valorizar a solução dos problemas.

Lopes, Silva Filho e Alves (2019, p. 57) defendem a utilização da nomenclatura de tutor para referir-se ao docente, nos seguintes termos:

O professor é uma figura imprescindível e com função bem definida na ABP. No caso do termo tutor, dada sua polissemia, a simples utilização, desconectada do seu significado na metodologia, pode gerar confusões a respeito do papel que ocupa o tutor da ABP. Nos dicionários brasileiros, a palavra tutor possui como significado a figura de tutela do Direito, ou seja, aquele que protege ou defende os interesses de alguém – o guardião. Tal entendimento está relacionado à origem da palavra em latim, que vem de *tueri*, que indica ‘olhar’, ‘proteger’, ‘guardar’. Outra utilização bem difundida atualmente para o termo tutor designa o profissional que trabalha com alunos no Ensino Aberto e a Distância (EaD), modalidade que vem crescendo bastante no país. Para evitarmos uma compreensão que não condiz com o tutor na ABP, cabe aqui uma distinção.

Por fim, os autores citados também defendem a denominação “orientador” para representar a figura do professor no processo de PBL, e evidenciam que os professores podem ser vistos como consultores em determinados momentos de aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, e sua atuação pode ocorrer por palestras ou pequenos cursos.

2.2.5 Autonomia e protagonismo do estudante no PBL

Conforme vimos o papel do professor é totalmente diferente do papel desempenhado no modelo tradicional de ensino, e assim também é com relação ao papel desempenhado pelo estudante.

É notório que na metodologia de ensino tradicional há uma passividade do estudante, pois ele é considerado o receptor do conhecimento transferido. Ainda, o modelo tradicional prima pela técnica, ou seja, o estudante recebe um conjunto de

conceitos e informações prontos e acabados e os decora, tomando-os como conhecimento adquirido.

Saindo desse modelo tradicional de ensino que é amplamente utilizado, e passando a inscrever-se nas metodologias ativas de aprendizagem, é possível que os estudantes tenham um choque de realidade, ou seja, estranhem o primeiro contato com a metodologia ativa. Tal fato se dá pela própria natureza humana: quando há mudança e ruptura com um padrão, costuma-se estranhar ou sentir-se deslocado.

Borochovicus e Tortella (2014) ao discorrerem a respeito do tema evidenciam que o PBL estimula os estudantes a pesquisarem e buscarem a interdisciplinaridade, promovendo a conexão daquilo que estão aprendendo com inúmeras informações necessárias para o desenvolvimento como futuro profissional.

Delisle (1997) em sua obra retoma a ideia de que no PBL o estudante precisa desenvolver as suas capacidades relacionadas com o descobrimento e a utilização de informações, de modo a construir as suas habilidades e resolver os problemas propostos, assim como, aprender o conteúdo estipulado. A autora ressalta que o estudante melhor preparado não é aquele que possui um vasto conhecimento teórico, mas sim aquele que além deter os conhecimentos teóricos necessários, também, mostra como sabe aprender por conta própria. É justamente quanto a esse aspecto que se tem a ideia de produção do próprio conhecimento.

Berbel (2011) evidencia que no PBL os estudantes possuem a prerrogativa de problematizar a realidade associando os objetos de estudo, selecionando os problemas para estudar e buscar uma resposta adequada. A autora ainda esclarece que nessa metodologia a participação do estudante se dá justamente no exercício de aprender fazendo. Além desses aspectos, Berbel (2011) traz a ideia da vivência do caminho metodológico pelo qual os estudantes irão construir o seu conhecimento.

Lopes, Silva Filho e Alves (2019) defendem que no PBL os estudantes assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, por meio das suas pesquisas, ou seja, se tornam aprendizes autodirigidos. Durante esse processo o estudante tem a possibilidade de aprender de maneira colaborativa através da construção coletiva do conhecimento, por meio das reflexões, debates e questionamentos realizados dentro do grupo.

Nesse diapasão citamos as características apresentadas por Munhoz (2015, p. 176):

A aprendizagem baseada em problemas oferece ao aluno a possibilidade de adquirir um conhecimento com maior durabilidade. O enfoque da ABP é trabalhar de forma que os conhecimentos adquiridos tenham a perspectiva de um enfoque de longo prazo em sua utilização.

O trabalho desenvolvido na ABP leva os alunos a planejar e organizar de forma mais cuidadosa diversos aspectos: o tempo gasto, o local de aprendizagem, escolha dos locais de pesquisa, seleção de informações, validação de informações e a sua utilização para resolver problemas que, junto com seu grupo, foi determinado como necessário para aprender o conteúdo previsto para o processo educacional em foco.

Munhoz (2015) evidencia que dentro do PBL os alunos e professores acabam se aproximando, havendo a criação de um relacionamento, algo que nos ambientes tradicionais acaba sendo mais difícil de se ver. Ainda, na metodologia, o estudante tem a possibilidade de escolher o que vai estudar, com que recursos e efetivar o processo de aprendizagem de forma independente.

Diante dos aspectos exarados pelos autores citados, observa-se que o PBL propõe um sistema de aprendizagem diferenciado do sistema tradicional, colocando o estudante como protagonista do seu conhecimento através da resolução de problemas e da autonomia na descoberta dos saberes. Dentro dessa metodologia de ensino não há, assim, espaço para a passividade do estudante durante todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o estudante irá vivenciar um contexto de problema e que deverá resolvê-lo empregando todos os saberes possíveis.

Dessa forma, podemos concluir que a atuação do estudante deverá ser uma atuação responsável, tendo em vista tratar-se de um novo cenário no qual não há espaço para a passividade e, nem mesmo para a inércia, por parte do estudante que não é tomado como um mero receptor de conteúdo. Diferentemente do modelo tradicional de ensino, no contexto da aprendizagem baseada em problemas o estudante passará a ser o protagonista do seu aprendizado e exercer autonomia no processo de desenvolvimento de suas competências.

2.2.6 O problema no PBL

Sem sombra de dúvidas, o problema é a chave fundamental da metodologia ativa objeto desse estudo, tendo em vista que o problema é o objeto central. Isso se dá pelo fato de que o problema é o ponto de partida da metodologia; é através dele que os estudantes realizarão as pesquisas que necessitam para solucioná-los. Diante disso, necessário se faz realizarmos uma análise do problema dentro da metodologia do PBL.

Conforme Dewey (1959), os chamados problemas simulados, os quais possuem como objetivo a instrução de algum tema constante no programa escolar, não estão preocupados com a experiência do estudante, pois se trata de um problema do professor, onde a sua formulação está relacionada com a finalidade de aprovação do estudante. Diferente de um problema simulado, é um problema real através do qual é apresentada para o estudante uma situação de sua experiência pessoal que desperta o seu senso de observação, assim como provoca a experimentação fora do ambiente escolar.

O autor argumenta que dentro da primeira possibilidade, quando é proposto um problema simulado, o estudante busca uma solução para aquele problema apenas para a satisfação de uma exigência acadêmica, proposta pelo docente, sem relação com algum aspecto de sua vida e, portanto, não seria um problema real para o estudante.

Sousa (2011) em sua dissertação demonstra que o problema no PBL difere do problema presente em metodologias convencionais. Conforme o autor, no PBL o problema é mais amplo de modo que possibilita aos estudantes uma pluralidade de soluções, ou seja, não existe somente uma única solução, mas várias possibilidades de soluções que podem ser aplicadas à situação problema apresentada.

De acordo com Carlini (2006), o problema como o ponto central dessa metodologia, deve estimular os estudantes à pesquisa individual e ao debate entre os estudantes nos grupos. É a partir do problema que se exercita a necessidade de que haja confrontação do conhecimento pesquisado com as situações reais, uma das características da metodologia em foco.

A autora afirma que a redação do problema precisa ser feita de maneira clara e inequívoca, de modo que favoreça os estudantes na identificação dos objetivos de aprendizagem propostos, possibilitando assim a resolução do problema,

bem como, a possibilidade do trabalho pelos estudantes sobre o problema apresentado.

Dessa forma, é evidente que de acordo com o pensamento expresso pelos autores, o problema no PBL deve ser aplicado de forma que o estudante reflita a respeito da temática desenvolvida a partir dele, ou seja, o estudante passa a ter um papel ativo na produção de seu conhecimento.

É necessário ressaltar que o problema precisa criar no estudante o senso de investigação, ou seja, o problema precisa instigá-lo a procurar possibilidades de resolução. Entendemos que o problema precisa motivar o estudante para a busca de uma solução para o problema proposto dentro da sua realidade, considerando elementos conhecidos e novos. Assim, é preciso que o problema formulado direcione todo o processo de aprendizagem dos estudantes. É a partir dele que teremos o ponto de partida de aplicação da metodologia.

Conforme Delisle (2000), ao se optar pela aplicação da metodologia do PBL haverá a libertação do docente, pois, em qualquer situação dentro ou fora do contexto escolar, poderá ser fornecido a ele elementos necessários que podem ajudar no desenvolvimento de problemas que estejam estritamente relacionados com a realidade dos estudantes, atuando o professor como um tutor/orientador como abordado anteriormente.

Cumpramos ressaltar ainda que Ribas (2004) em sua obra mostra que na resolução dos problemas se faz necessária a observação de duas diretrizes básicas, qual seja, a familiaridade e a contextualidade. O autor demonstra em sua obra que o problema aplicado precisa ser familiar para o estudante, devendo relacionar as informações da proposta com situações do seu cotidiano, o que lhe permite descobrir os objetivos propostos. Com relação a contextualidade, o problema deve apresentar um contexto significativo para o estudante.

Delisle (2000) aduz que o problema precisa contemplar o desenvolvimento intelectual e emocional do estudante. O autor defende que quanto mais próximo do cotidiano do estudante estiver o problema, mais engajado o estudante estará para resolvê-lo.

Por fim, através das análises efetuadas até aqui, podemos entender que o problema deve trazer uma situação real a ser aplicada ao estudante para que este passe a se engajar na sua resolução. Além disso, ressalta-se que conforme Carlini (2006), o problema deve ser elaborado de maneira simples e objetiva, de forma clara

e inequívoca, assim como, com o foco em situação compatível com a realidade dos estudantes.

2.3 A ética em um ensino jurídico inovador

O ensino da Ética no Direito é de suma importância para o desenvolvimento do educando, pois o estimula e auxilia a pensar melhor, de forma clara, acerca dos problemas sociais da realidade em que vive.

Conforme defende Bittar (2018, p. 57-58):

É por demais importante grifar que se torna impossível ao jurista penetrar adequadamente nos meandros jurídicos menosprezando por completo as regras morais. Se isso já é por si só difícil e prejudicial, então se torna inaceitável a posição que receita ao jurista manter distância absoluta dos estudos das normas éticas. Em outras palavras, e sinteticamente, tudo confirma a hipótese de que a pesquisa jurídica deve ser uma pesquisa conjugada com a ética, deve-se perceber que os entrelaçamentos entre o direito e a temática ética são inegáveis.

Além disso, o artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (BRASIL, 2018), ratificado e complementado pela Resolução nº 2/2021 (BRASIL, 2021) que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, estabelece a obrigatoriedade do ensino da Ética nos cursos de Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, **Ética**, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; [...] (BRASIL, 2021, sem paginação, negrito nosso).

Nesse contexto, convém ressaltar a fala de Zancan (2007) a qual dispõe que o ensino jurídico deve cultivar o espírito crítico do estudante, desvelando os interesses que estariam sendo desprotegidos ou até mesmo ignorados pela ordem jurídica. Importante destacar que a autora em sua obra evidencia ainda que se deve ir além do aspecto técnico-profissional e buscar pautar-se por aspectos éticos,

culturais e cívicos de forma a atingir uma formação para a cidadania na qual reconhece a ética como um ser superior à técnica, passando a ser observada.

Diante disso, é notório que a disciplina que aborda a ética profissional é de suma importância para a formação do estudante e operador do Direito. A ética possui o condão de transformar o ensino jurídico, principalmente dentro do aspecto afirmativo que poderá acompanhar o estudante e operador do Direito na luta pela existência justa, digna e livre do ser humano.

É evidente que a partir da concepção humanística, a educação deva privilegiar a formação ética, justamente com o intuito de preparação para atuar em uma sociedade em que o estudante/operador do Direito não seja visto unicamente como um trabalhador, mas sim como um ser humano que pode desenvolver suas atividades e potencialidades através de uma formação humanística.

Sabe-se que um bom profissional do Direito não é somente aquele que tem o conhecimento da norma jurídica aplicada no caso concreto de forma ampla, mas que também detém virtudes éticas, bem como, o senso pela busca da justiça.

Zancan (2007, p. 103) ainda argumenta que:

[...] uma redefinição dos meios e dos objetivos do ensino jurídico, ou no mínimo, uma luz para direcionar novas indagações pertinentes ao tipo de formação ética que se faz necessária nos dias atuais. Tais ideias poderiam contribuir para uma reorientação da formação dos operadores do Direito, no sentido de efetivamente tornar possível o desenvolvimento de aptidões que possam conduzi-los em direção a uma prática profissional comprometida com a ética da responsabilidade social. Esta reorientação encontra meios para concretizar-se com o desenvolvimento de uma 'consciência ética' através de uma prática ética enquanto razão originária, capaz de restabelecer o diálogo aberto entre o Direito e a pessoa humana, seus agentes e destinatários da norma jurídica. Ao assumir esta razão ética originária, o Direito encontrará elementos que lhe permitirão abandonar o papel de mero legislador da 'teodicéia dos privilégios', ou, melhor, de uma justificativa teórica para a perpetuação da exclusão.

Assim, a disciplina sobre ética jurídica possui extrema relevância no Direito e, nesse sentido, devemos buscar um ensino ético jurídico inovador por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Conforme ressalta Feferbaum (2020), é necessário que os cursos de Direito tenham um olhar prospectivo, que tenham uma visão de futuro e a implementação do ensino participativo apresenta-se como a única alternativa para dar conta da heterogeneidade de estudantes que ingressam nos cursos superiores.

A aplicação da metodologia ativa PBL pode trazer resultados significativos nessa direção. Conforme Marocco (2016), o PBL quando aplicado nessa perspectiva pode contribuir para a evolução do educando, uma vez que irá incentivá-lo a buscar soluções que muitas vezes não se encontram apenas em uma área do conhecimento.

Levando em consideração a utilização dessa metodologia de aprendizagem nos cursos de Direito, Carlini (2008), ao realizar um projeto aplicando o PBL na área de relações de consumo com estudantes dos Curso de Direito, concluiu ter tido resultados positivos, mostrando a importância de o educando buscar os próprios conceitos através de artigos e construir o seu conhecimento.

Diante da importância da presente disciplina e da real necessidade de aperfeiçoamento das metodologias utilizadas no curso de Direito, é evidente a necessidade de remodelação do ensino ético jurídico para que o estudante reflita sobre diferentes questões por meio da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas e possa ser o protagonista do seu conhecimento.

Por fim, a aplicação do PBL nos cursos de Direito pode indicar uma quebra de paradigma e um rompimento com os padrões tradicionais de ensino, contudo, sua aplicação no ensino jurídico deve ser precedida de uma ampla reflexão sobre a importância do sistema de ensino ser pautado na responsabilidade de todos, sejam eles discentes ou docentes.

3 O RITO METODOLÓGICO

Esta seção busca discutir a metodologia utilizada na presente pesquisa, o contexto de aplicação e os participantes; os procedimentos éticos adotados, a coleta e a análise dos dados, assim como, a maneira como se efetivou o estudo sobre ética jurídica por meio da utilização da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas.

3.1 Natureza da pesquisa

A presente dissertação utilizou-se da pesquisa qualitativa que, nesse caso específico, está relacionada ao fato de ter havido uma inserção no contexto educacional dos estudantes de ética jurídica, utilizando-se ainda de instrumentos como entrevista, observações e grupo focal.

Assim, a pesquisa qualitativa nos pareceu plausível tendo em vista que ela é caracterizada pelas descrições detalhadas das situações, eventos, interações. Além disso, possibilita pleno espaço para que haja a participação de todos os envolvidos através de suas percepções, experiências pessoais e pensamentos.

Para melhor entendimento do leitor iremos abordar algumas das características da pesquisa qualitativa, conforme Taylor e Bogdan (1986), que são as seguintes:

- a) A pesquisa qualitativa é indutiva, tendo em vista que durante a aplicação o pesquisador segue uma linha flexível. Os estudos iniciais são vagos e a partir disso começasse a busca no sentido do aprofundamento;
- b) As pessoas envolvidas são vistas como um todo e não somente como números variáveis;
- c) Os pesquisadores qualitativos são mais sensíveis aos objetos de sua pesquisa;
- d) O pesquisador qualitativo deixa de lado as suas percepções e predisposições a respeito de algo e passa a observar como se fosse a primeira vez;
- e) Dentro do método qualitativo todos os objetos são importantes e todos as percepções são interessantes;
- f) A pesquisa qualitativa busca ainda a validade da pesquisa.

Com o objetivo de ainda elucidar as características da pesquisa qualitativa, nos valem de Gibbs (2009, p. 16) quando afirma que:

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimento analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original.

De acordo com Santos Filho e Gamboa (2013), a pesquisa qualitativa objetiva, principalmente compreender e interpretar um fato social, possuindo uma visão interpretativa, através da qual os valores e os interesses do pesquisador irão permear a sua pesquisa e a sua realidade. Tal fato irá ocorrer porque o pesquisador precisará estar em constante ligação com o contexto da pesquisa, tendo em vista que este contexto é que irá proporcionar a ele os elementos necessários para esclarecer o comportamento dos envolvidos.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 48-49) esclarecem que:

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não: Por que é que determinados professor se vestem de maneira diferente dos outros: Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa da avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

Além disso, nessa abordagem de pesquisa, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que se significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Os autores citados, ainda afirmam que tal pesquisa pode ser denominada de naturalista, tendo em vista que nelas o investigador irá frequentar os locais onde irá verificar os fenômenos nos quais está interessado, recolhendo, assim, os dados necessários conforme o comportamento das pessoas.

De acordo com Diehl e Tatim (2004), a pesquisa qualitativa possui o condão de descrever a complexidade de um problema assim como a interação das

variáveis, sendo possível compreender e classificar os processos que foram experimentados dentro dos grupos sociais, bem como, contribuir no processo de mudança de um grupo e ainda abrir a possibilidade de entendimento mais profundo a respeito do comportamento dos indivíduos.

Conforme foi ressaltado, utilizou-se a abordagem qualitativa e, dentro dela, optou-se pela pesquisa intervenção, a qual, de acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “busca investigar a vida de coletividade na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socio-analítico”. De acordo com as autoras, esse tipo de estudo “representa uma crítica ao método positivista de pesquisa” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Ressalta-se que Bogdan e Biklen (1994) levam em consideração que a pesquisa qualitativa na abordagem intervencional é baseada nas próprias palavras exaradas pelas pessoas, uma vez que essas palavras podem ser relacionadas à compreensão de um problema social. Nesse sentido, os autores argumentam que as falas das pessoas que colaboram com a pesquisa intervenção, muitas vezes, têm o intuito de convencimento de outras pessoas ou a finalidade de contribuição para a remediação do problema social em foco. Bogdan e Biklen (1994) destacam ainda que, dentro dessa abordagem, os pesquisadores, com a finalidade de verificar os pontos de vistas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscam o diálogo com esses sujeitos, mas advertem que esse diálogo deve ser feito de forma imparcial afim de que os pesquisadores não influenciem no resultado da pesquisa.

Ainda com relação à pesquisa de tipo intervenção Rocha e Aguiar (2003, p. 67) dispõem que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Através das ideias dos autores podemos concluir de forma inequívoca que a pesquisa de tipo intervenção rompe com os enfoques tradicionais de pesquisa, tendo em vista que ocorre a ampliação das bases teóricos-metodológicos, passando a ser uma pesquisa de cunho participativo, transformando a realidade sociopolítica. Diante disso, tem-se que a pesquisa intervenção está relacionada ainda com a ligação estabelecida entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Observa-se que, de acordo com Damiani (2012), dentro da pesquisa intervenção o pesquisador possui importância, pois está presente na pesquisa, não apenas como observador, mas também como participante da intervenção. Na presente pesquisa em específico, o pesquisador também fez parte, tendo participado da elaboração dos problemas e da aplicação.

Além disso, Damiani (2012, p. 3) evidenciam que:

No âmbito de nosso grupo de pesquisa, denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências.

Assim, essa pesquisa, de natureza interventiva, buscou demonstrar a possibilidade de aplicação da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino ético jurídico. Durante o processo de investigação foram observados os impactos, as dificuldades, o trabalho em grupo, as descobertas, e, observações relatadas pelos estudantes, levando em consideração a possibilidade de mudança na prática pedagógica.

Considerando os aspectos abordados, serão apresentados o planejamento, a construção dos problemas, a divisão em equipes, a construção dos quadros referenciais teóricos e as resoluções dos problemas diante da intervenção proposta. Além disso, será exposto de forma detalhada o procedimento adotado, realizando avaliações e verificando os impactos dos dados coletados por meio da triangulação.

A presente pesquisa que possui caráter exploratório, abordou os resultados e as interpretações por meio da pesquisa qualitativa, sendo que, ainda possui como objetivo, através dos resultados apresentados, desenvolver estudos posteriores, por meio de novas questões de pesquisas, que tratem da intervenção nas práticas pedagógicas nos cursos de Direito por meio da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas.

3.2 Contexto e participantes

A pesquisa aqui relatada foi realizada junto ao Curso de Direito de uma Universidade Privada do Estado de São Paulo, na disciplina Ética Geral e Profissional ministrada nas turmas de décimo termo. Essa Universidade escolhida possui infraestrutura de larga escala contendo diversos cursos de Graduação, Pós-Graduação *lato sensu*, Pós-Graduação *stricto sensu* e cursos técnicos profissionalizantes.

Os participantes da pesquisa foram 18 estudantes que frequentavam a disciplina Ética Geral e Profissional no período matutino do Curso de Direito e a docente/tutora responsável pela referida disciplina.

Destacamos como critérios que foram utilizados para a inclusão dos participantes da pesquisa: a) Ser estudante do curso de Direito, matriculado na disciplina de Ética Geral e Profissional; b) Aceitar fazer parte da pesquisa assinando o termo de Consentimento Livre e Esclarecido; c) Ser docente/tutor da disciplina de Ética Geral e Profissional no curso de Direito.

Foram utilizados como critérios de exclusão dos participantes da pesquisa: a) Não assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, recusando-se a participar da pesquisa, por qualquer motivo; b) Recusar-se a usar a ferramenta *BeActive* durante o processo de PBL.

Ressalta-se que a pesquisa foi realizada em sala de aula constante com um computador para cada estudante, tendo em vistas que para o auxílio de aplicação da metodologia foi utilizada a plataforma *BeActive* a qual depende de conexão de banda larga para acesso.

3.3 Procedimento éticos

A pesquisa envolveu coleta de dados com seres humanos e foi cadastrada na Plataforma Brasil, que é a base nacional de registros das pesquisas que envolvem seres humanos para o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo aprovada na Plataforma Brasil sob o número 54331521.0.0000.5515.

Salientamos que a presente pesquisa apenas teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o recebimento do Certificado de Apresentação de

Apreciação Ética (CAAE). Os participantes foram convidados e receberam a cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a natureza da pesquisa, sobre como seria o envolvimento dos participantes, riscos, benefícios, e sobre a confidencialidade. O TCLE foi entregue pelos pesquisadores aos participantes presencialmente no contexto da pesquisa. Após a entrega do TCLE impresso e realizada a leitura do mesmo, aqueles estudantes e a docente/tutora que aceitaram ser participantes da pesquisa, assinaram o referido Termo, recebendo uma cópia devidamente assinada também pelos pesquisadores. Apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é que aconteceu a coleta de dados.

A participação nesta pesquisa não infringiu as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados pelos pesquisadores obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e na Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados ofereceu riscos à dignidade dos participantes. Ao participar da pesquisa, a docente/tutora do processo de metodologia ativa do PBL foi observada, teve os documentos produzidos na *BeActive* analisados e participou da entrevista com questões envolvendo o processo vivenciado com metodologia. Já os estudantes, ao participarem da pesquisa, foram observados durante o processo do PBL, tiveram os documentos produzidos no *BeActive* analisados, inclusive a autoavaliação, e por fim, participaram de um grupo focal sobre o processo vivenciado na metodologia.

Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para atingir os objetivos foram elaborados dois problemas³: o primeiro problema trata de infrações éticas e sanções disciplinares na advocacia, enquanto o segundo envolve a questão de direitos e prerrogativas dos advogados, com ênfase no respeito à advogada.

³ Vide apêndices A e B.

Com o intuito de auxiliar os educandos na resolução dos problemas foram utilizadas referências de recursos de aprendizagem como textos, legislação, jurisprudência, vídeos e notícias a respeito da temática proposta.

Convém ressaltar que a aplicação da metodologia ativa PBL foi realizada pela docente/tutora responsável pela disciplina Ética Geral e Profissional observando todos os seus passos, conforme descrito na seção 2.2.2.

A docente/tutora utilizou uma ferramenta digital de apoio a metodologia PBL intitulada *BeActive*. Trata-se de uma ferramenta digital na forma de plataforma de desenvolvimento de práticas baseadas em metodologias ativas de aprendizagem. É um ambiente que fornece várias metodologias ativas com recursos *online*, sem haver a necessidade de utilização de outras ferramentas. A *BeActive* encontra-se disponível através do site <<https://www.beactive.com.br/>>, podendo ser utilizada por qualquer docente, bastando apenas a realização de um cadastro na respectiva plataforma.

Ressalta-se que a utilização da plataforma foi de suma importância para a aplicação da metodologia, tendo em vista que a mesma possui todas etapas e possibilidades de arquivo dos registros obtidos.

Para a realização da coleta de dados, os estudantes foram observados durante o trabalho em grupo, sempre com foco nos sete passos estabelecidos e referidos anteriormente. Também foram considerados os registros dos grupos de todos os passos do PBL elaborados pelo relator; o documento de resolução do problema elaborado de forma colaborativa e enviado pela plataforma da Universidade onde foi desenvolvida a aplicação.

Além desses instrumentos, foi aplicado questionário de autoavaliação e avaliação dos membros da equipe de forma física, conforme Apêndice I. Após a autoavaliação e a resolução dos problemas propostos, a docente/tutora realizou com os grupos um grupo focal com o objetivo de colher as percepções dos estudantes a respeito da aplicação da metodologia.

Para melhor compreensão a respeito dos instrumentos utilizados para atingir os objetivos propostos, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 15 – Objetivos e Instrumentos utilizados na coleta de dados

Objetivos	Instrumentos de Coleta de Dados
Identificar a contribuição da metodologia PBL na capacidade de resolução de problemas éticos jurídicos.	<p>Análise dos documentos gerados a partir da ferramenta <i>BeActive</i> durante o processo do PBL (registro do problema, divisão de equipes, quadro referencial, fórum de discussão, resolução do problema e autoavaliação).</p> <p>Roteiro de observação do processo do PBL (Apêndice C)</p> <p>Grupo Focal com os estudantes sobre o processo vivenciado (Apêndice D)</p> <p>Entrevista com o docente/tutor sobre o processo vivenciado (Apêndice E)</p>
Investigar o desenvolvimento de competências e habilidades para aprendizagem ativa individual e o trabalho em equipe durante o processo do PBL.	<p>Análise dos documentos gerados a partir da ferramenta <i>BeActive</i> durante o processo do PBL (divisão de equipes, quadro referencial, fórum de discussão, resolução do problema e autoavaliação).</p> <p>Roteiro de observação do processo do PBL (Apêndice C)</p> <p>Grupo Focal com os estudantes sobre o processo vivenciado (Apêndice D)</p> <p>Entrevista com o docente/tutor sobre o processo vivenciado (Apêndice E)</p>
Compreender o papel do docente/tutor durante o processo de aplicação do PBL.	<p>Análise dos documentos gerados a partir da ferramenta <i>BeActive</i> durante o processo do PBL (registro do problema, divisão de equipes, quadro referencial, fórum de discussão, resolução do problema e autoavaliação).</p> <p>Roteiro de observação do processo do PBL (Apêndice C)</p> <p>Grupo Focal com os estudantes sobre o processo vivenciado (Apêndice D)</p> <p>Entrevista com o docente/tutor sobre o processo vivenciado (Apêndice E)</p>

Fonte: O autor.

3.5 Procedimentos para coleta dos dados

Inicialmente a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética, havendo autorização da instituição de ensino superior onde foi aplicada a pesquisa para a sua efetivação, além das assinaturas dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

No mês de abril de 2022, iniciou-se a pesquisa, com a aplicação do Problema 1 que trata de Infrações Éticas e Sanções Disciplinares. No primeiro encontro foi ainda explicado aos estudantes a respeito da metodologia, no que consiste, como realizar, quais passos observar etc.

No total foram realizados quatro encontros, sendo que os dois primeiros tinham como finalidade a aplicação do primeiro problema e os dois últimos encontros foram com a finalidade de aplicação do segundo problema. Finalizada a aplicação de ambos os problemas, foi aplicado o questionário de autoavaliação, a avaliação dos pares e foi realizado o grupo focal com a participação estudantes. Ressalta-se que durante todo o processo de aplicação da metodologia PBL, tanto a docente/tutora responsável pela disciplina quanto o pesquisador estiveram em constante observação do grupo de estudantes.

Para realizar a análise dos dados da presente pesquisa, este pesquisador optou por observar as regularidades ou irregularidades, quanto à metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas na construção de conhecimentos a respeito do ensino ético jurídico, assim como, a contribuição do PBL na produção da autonomia do estudante no papel de protagonista da construção do seu conhecimento.

A coleta de dados foi realizada através da observação do processo do PBL, além dos registros realizados na plataforma *BeActive*, dos registros da execução de um grupo focal com os estudantes e de uma entrevista com a docente/tutora a fim de refletir sobre o processo vivenciado.

3.6 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da criação de eixos temáticos que emergiram da triangulação dos dados a luz do referencial teórico. Para isso, e tendo em vista que a presente pesquisa coletou dados qualitativos, o pesquisador utilizou-

se da triangulação desses dados para a análise mais aprofundada a respeito da temática, com o intuito de objetividade das análises. De acordo com Souza e Kerbauy (2017), a triangulação objetiva comparar e contrastar os dados estatísticos e os qualitativos que foram obtidos de forma simultânea.

O pesquisador com o intuito de aprofundamento do estudo realizado explorou todo o material que foi produzido pelos estudantes durante a realização da intervenção, as entrevistas, as resoluções de problemas, as observações durante a aplicação, os questionários de autoavaliação, as colações realizadas pelos estudantes durante a realização do grupo focal, e, as ponderações fornecidas pela docente/tutora durante a realização da entrevista.

Após a realização da leitura flutuante dos dados coletados e levando em consideração os objetivos da presente pesquisa, assim como, toda a fundamentação teórica produzida, foram gerados os seguintes eixos temáticos de análise dos dados:

- a) O desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo;
- b) Capacidade de resolução de problemas;
- c) Validação do PBL pelos discentes;
- d) Validação do PBL pela docente/tutora.

Assim, tais eixos temáticos serão analisados na próxima seção, observando os resultados adquiridos, a interpretação dos dados e as observações do pesquisador.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção abordamos o estudo realizado com o intuito de descrever de forma precisa e detalhada a intervenção desenvolvida, assim como, as dificuldades durante a aplicação. Além disso, são apresentadas as análises realizadas por meio dos quatro eixos temáticos formulados, mediante a triangulação dos dados coletados durante a intervenção.

4.1 Descrição da Intervenção

Antes de apresentarmos a intervenção propriamente dita, é necessário esclarecermos a respeito do cotidiano em que os estudantes dos cursos de Direito estão inseridos e como a presente pesquisa buscou trabalhar. Desta forma, a intervenção foi organizada de maneira que fosse uma prática inovadora no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Conforme já foi demonstrado e discutido no presente trabalho, os cursos de Direito devido à sua trajetória histórica são marcados ainda por práticas tradicionais de ensino nas quais há a predominância das aulas expositivas e os estudantes tomados como meros receptores dos conteúdos.

As metodologias ativas de aprendizagem, diferentemente das metodologias de ensino tradicionais, prezam pela autonomia do estudante na produção do seu conhecimento deixando o docente de ser o detentor do conhecimento e passando a ser um tutor do estudante. Pode-se ainda afirmar que, nas metodologias ativas, os estudantes são os protagonistas do seu processo de construção do conhecimento.

Levando em consideração essas premissas, deve-se considerar que a presente intervenção se deu em uma turma de décimo termo do curso de Direito de uma universidade privada do Estado de São Paulo, em que, podemos arriscar dizer, os estudantes já estavam *viciados* nas formas tradicionais de ensino, tendo em vista que durante o período de cinco anos estiveram expostos a abordagens diferentes das metodologias ativas. Nesse sentido, a prática da Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada pode ser considerada como uma prática inovadora no presente curso.

A partir desse aspecto é que se buscou realizar uma intervenção no curso de Direito a fim de analisar a possibilidade de aplicação da metodologia ativa da

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no ensino ético jurídico. Procurou-se evidenciar como a respectiva metodologia pode ser observada como uma prática inovadora que auxilia na construção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes no ensino ético jurídico.

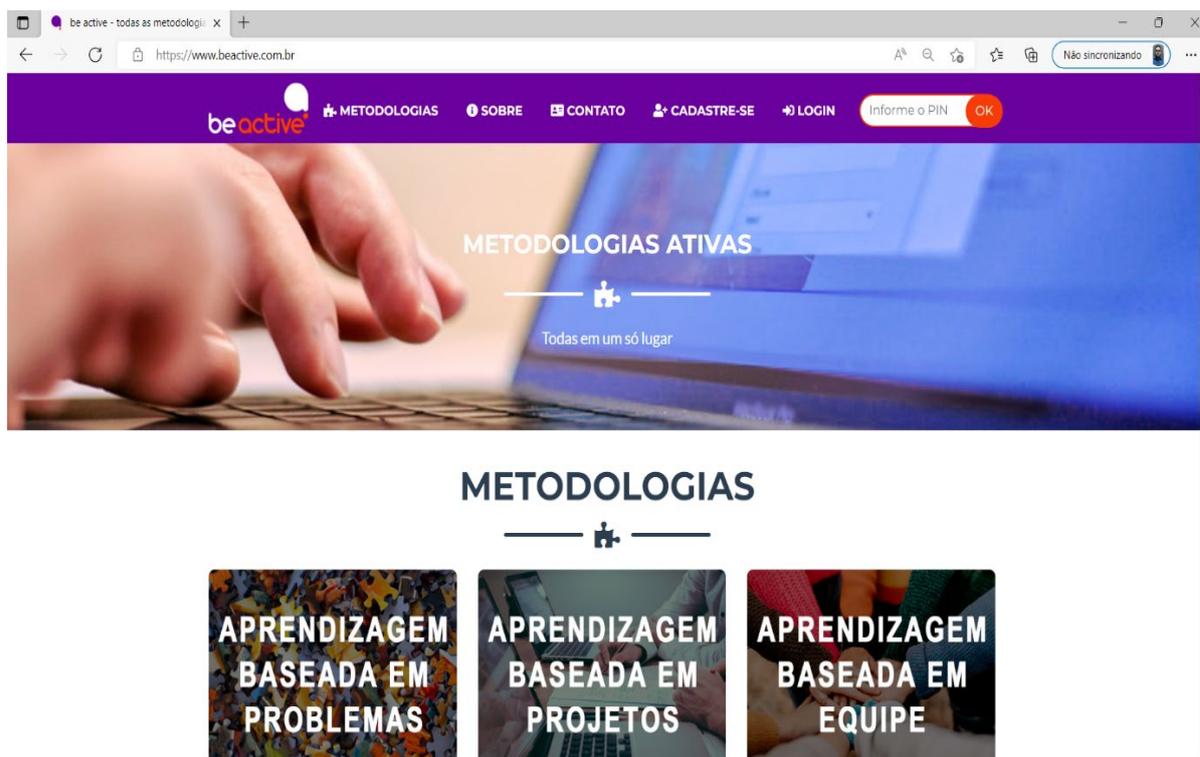
A presente pesquisa de intervenção foi realizada em quatro encontros na disciplina Ética Geral e Profissional, nos dias 8 de abril, 29 de abril, 6 de maio e 13 de maio de 2022. Esses encontros foram divididos em dois blocos: dois encontros utilizados para a resolução do primeiro problema e dois encontros para a solução do segundo problema.

Antes do início efetivo da intervenção, em conversa com a docente/tutora, o pesquisador explicou como ocorreria a presente pesquisa e quais seriam os objetivos propostos, sendo que a docente/tutora tinha total conhecimento da metodologia ativa a ser aplicada. Cumpre ressaltar que a docente que era a responsável pela disciplina, esteve a todo tempo disposta a mudar as suas práticas pedagógicas com o intuito de implementar as metodologias ativas em sua rotina de ensino.

Tendo em vista que a docente/tutora detinha conhecimento específico a respeito da metodologia ativa da PBL, a sua aplicação ficou a encargo da docente/tutora e o pesquisador apenas ficou observando todo o processo de aplicação. Em parceria com a coordenação do curso de Direito e com a docente/tutora responsável pela disciplina, no dia 08 de abril de 2022 ocorreu a primeira aplicação da metodologia ativa PBL aos estudantes.

O material objeto de aplicação da presente pesquisa foi elaborado pela docente/tutora com a participação do pesquisador, ocorrendo trocas de mensagens para a sua elaboração, contando que a aplicação da metodologia ocorreria em quatro encontros.

Para aplicação da metodologia ativa, antes mesmo de ir para a sala de aula, a docente/tutora e o pesquisador criaram uma conta para a docente/tutora na plataforma digital *BeActive* – a *plataforma BeActive*, como já referimos, pode ser acessada gratuitamente através do endereço eletrônico <beactive.com.br> – na qual foi realizado todo o processo de aplicação da metodologia desde a inclusão dos dois problemas até a separação de equipes, conforme figuras a seguir:

Figura 2 – Tela inicial da Plataforma *BeActive*

Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor.

Após a docente/tutora e pesquisador criarem a conta e acessarem a plataforma foi possível inserir as duas situações-problema a serem utilizadas na aplicação da metodologia. Através da imagem a seguir podemos observar o painel da docente/tutora onde constam os dois problemas que foram propostos aos estudantes, sendo que tal procedimento de inclusão dos mesmos se deu antes da docente/tutora e pesquisador chegarem à sala de aula.

Figura 3 – Tela inicial do perfil da docente/tutora na plataforma *BeActive*

The screenshot displays the BeActive platform interface. At the top, there's a navigation bar with 'Diagnósticos' and 'Metodologias' tabs. Below this, the 'Diagnósticos' section features three cards: 'Honey-Alanis' (Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático), 'V.A.R.R.' (Auditivo, Visual, Criativo e Leitura/Escrita), and 'David Kabb' (Acomodado, Divergente, Convergente e Assimilador). The 'Metodologias' section includes three cards: 'Peer Instruction / Instrução por Pares', 'Team Based Learning / Aprendizagem Baseada em Equipes', and 'Problem Based Learning / Aprendizagem Baseada em Problemas'. The 'Eventos Aplicados' section shows a table with columns for PIN, Título, Metodologia, Data Inicial, and Data Final. The table contains two rows of event data.

PIN	Título	Metodologia	Data Inicial	Data Final
	Problem Based Learning - Problema 02	Problem Based Learning	06/05/2022 07:30:00	18/05/2022 23:55:00
	Problem Based Learning - Problema 03	Problem Based Learning	06/04/2022 00:00:00	13/05/2022 23:55:00

Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* da tela inicial do software *BeActive* do docente/tutor produzido pelo autor.

Além da inserção dos problemas, a docente/tutora inseriu também os materiais de apoio aos estudantes relativos ao conteúdo a ser trabalhado através da resolução dos problemas. Observe:

Figura 4 –Material de apoio para resolução do Problema 1

The screenshot shows the BeActive platform interface for a specific event. It features several sections: 'Produto' (O produto será a resolução dos problemas apresentado pelos estudantes), 'Avaliação' (Será analisado o desempenho individual e em grupo), 'Adicionar Referências' (with a text input and a '+ Adicionar' button), and 'Adicionar Documentos' (with a text input and a '+ Adicionar' button). Below these, there's a 'Referências Cadastradas' section listing several legal references with checkboxes and icons for editing or deleting.

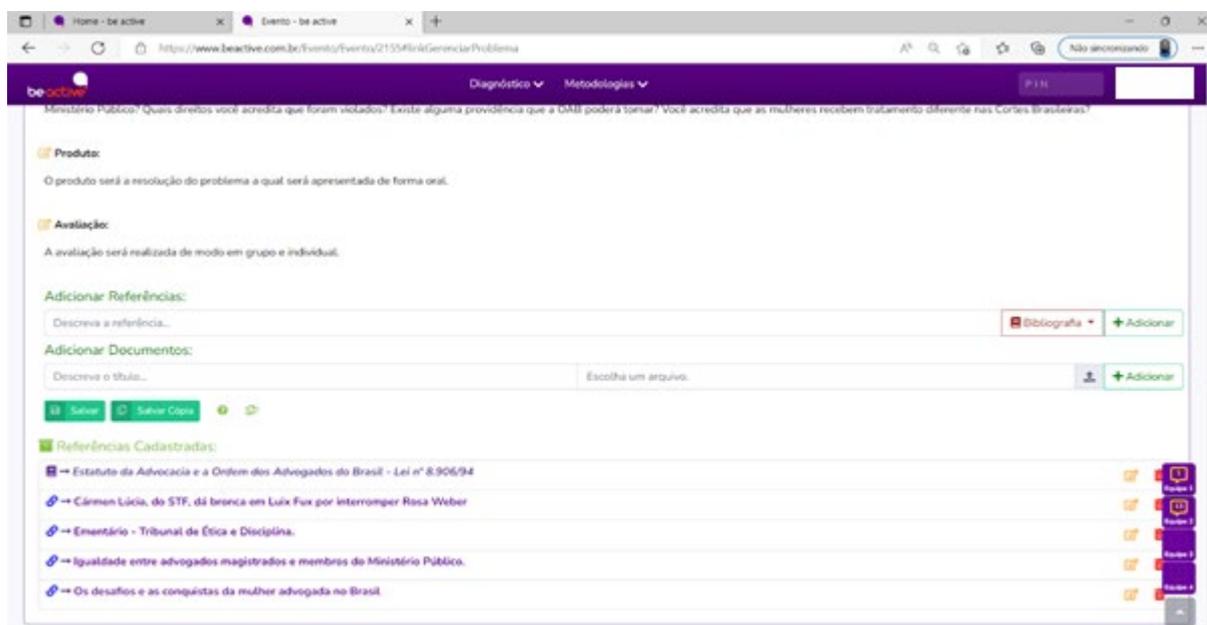
Referências Cadastradas:

- ⇒ Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil.
- ⇒ Código Penal Brasileiro - Decreto-Lei nº 2.848/40
- ⇒ Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil - Lei nº 8.906/94
- ⇒ Advogado é condenado por se apropriar indevidamente de valores de cliente.
- ⇒ Ementário - Tribunal de Ética e Disciplina.

Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor referente ao material de apoio Problema 1.

Figura 5 – Material de apoio para resolução do Problema 2



Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor referente ao material de apoio Problema 2.

Apenas após estar tudo certo na plataforma *BeActive* é que a docente/tutora e o pesquisador foram para a sala de aula com o intuito de aplicar a respectiva metodologia ativa de aprendizagem.

Assim, em sequência, a docente/tutora na primeira aula, ministrada no dia 08 de abril de 2022, discorreu sobre os fundamentos da referida metodologia, explicando aos estudantes no que consistem as metodologias ativas, assim como, sobre as características específicas da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Foi possível verificar ainda que, logo de início, os estudantes encontravam-se apreensivos para saberem como seria essa metodologia.

Em seguida foi dada a palavra ao pesquisador que se apresentou aos estudantes e pediu autorização aos mesmos para aplicação e observação da metodologia. Todos os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após esse primeiro momento, a docente/tutora perguntou se os estudantes tinham conhecimento sobre as metodologias ativas e se conheciam de forma específica a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Todos os estudantes responderam que não conheciam as metodologias ativas em geral e,

de forma específica, o PBL. Assim, optou-se por fazer uma narrativa explicativa detalhada do processo do PBL na resolução do primeiro problema.

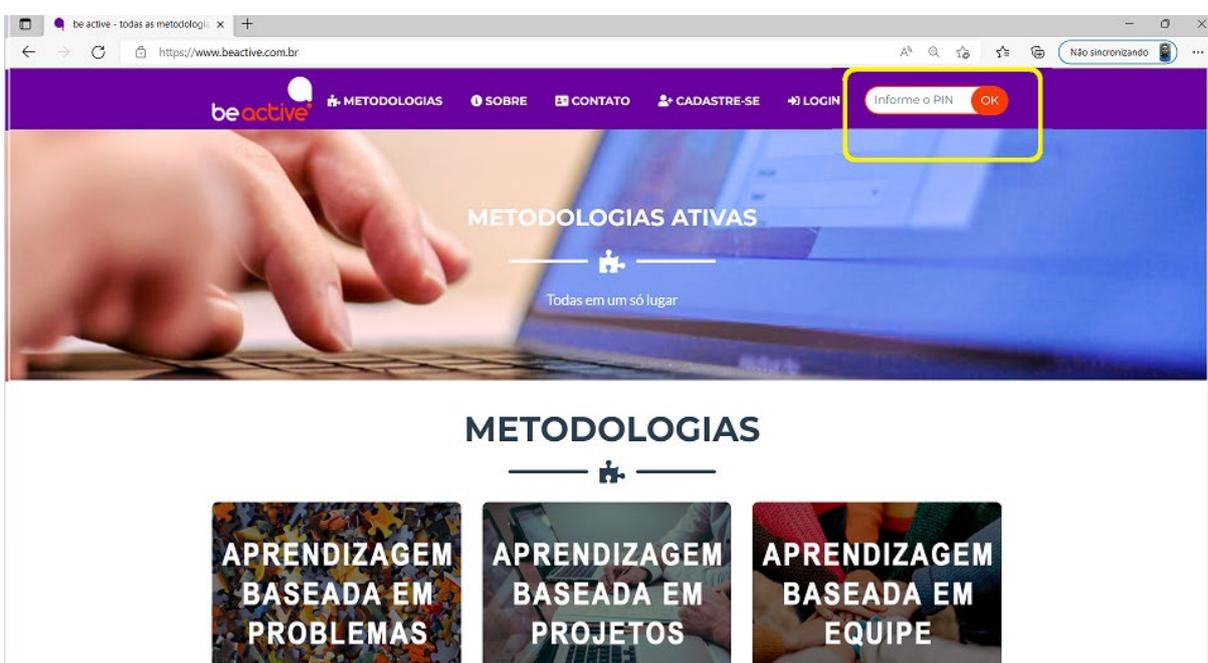
Para que seja garantido o anonimato dos estudantes, estes não foram identificados, motivo pelo qual as suas falas foram apenas indicadas da seguinte forma “um dos estudantes”. Ressalta-se que as falas dos estudantes foram reproduzidas de forma fiel, mesmo quando ocorreram erros de concordância, sintaxe, acentuação.

Diante disso, partindo da informação de que os estudantes não conheciam essas abordagens, a docente/tutora explicou aos estudantes no que consiste as metodologias ativas de aprendizagem e a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas (PBL), explicitando de forma clara todos os passos a serem percorridos.

Tendo feito as considerações e as orientações a respeito da metodologia, a docente/tutora explicou aos estudantes que toda a aplicação da metodologia ativa seria realizada por meio da plataforma digital *BeActive*, que poderia ser acessada gratuitamente através do endereço eletrônico [beactive.com.br](https://www.beactive.com.br).

Em seguida, a docente/tutora, solicitou aos estudantes que acessassem a plataforma, criassem um *login* e inserissem o PIN da atividade. Ressalta-se que a aplicação foi realizada em laboratório de informática, sendo disponibilizado um computador para cada estudante, conforme mostrado a seguir.

Figura 6 – Tela inicial da plataforma com o campo específico do PIN.

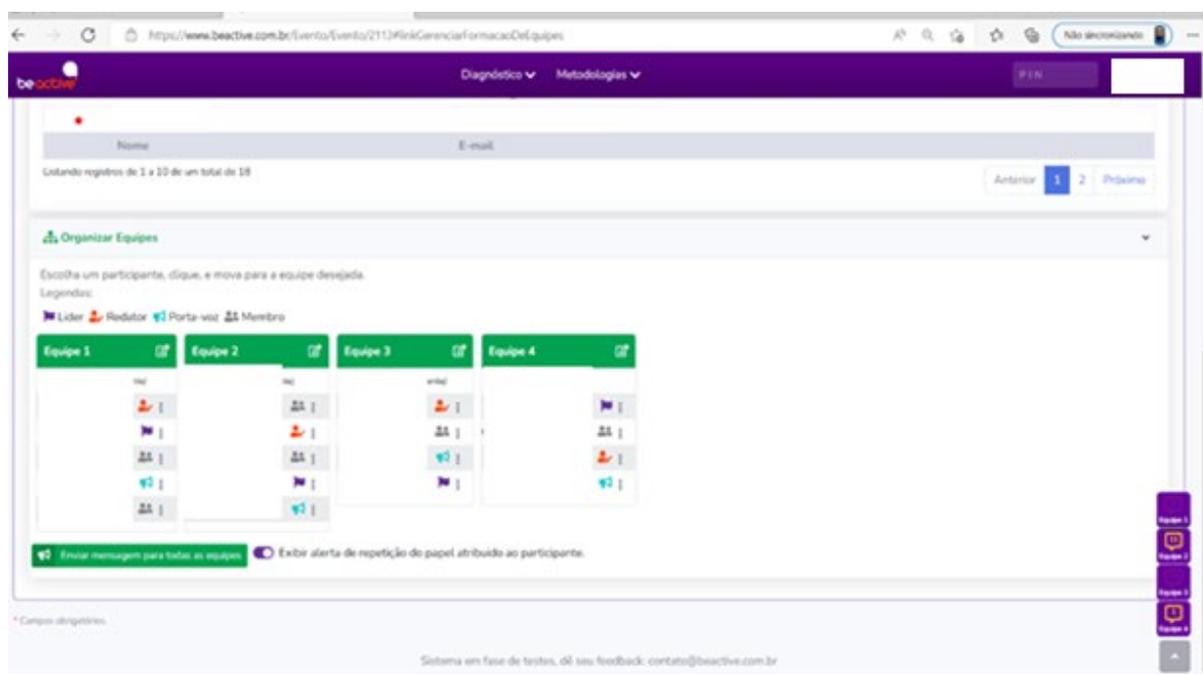


Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor mostrando o local de inserção do PIN.

Após todos os estudantes criarem a sua conta na plataforma e acessarem o PIN relativo à atividade a ser desenvolvida, passou-se a etapa de divisão dos grupos para realização do estudo dos problemas apresentados. Nesta etapa, a docente/tutora, explicou aos estudantes que durante o processo de escolha das equipes seria necessário que cada uma delas tivesse um Líder, um Redator e um Porta-Voz. Assim, após as orientações passou-se à divisão das equipes conforme imagem a seguir:

Figura 7– Divisão das Equipes para Resolução dos Problemas



Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor com a formação das equipes e papel de cada um nas mesmas.

É de se ressaltar que a plataforma *BeActive* seleciona as equipes de forma automática. Tendo em vista que foram participantes 18 estudantes, a docente/tutora sugeriu que fosse formadas duas equipes com cinco estudantes e duas equipes com quatro estudantes.

Analisando-se a imagem da Figura 7, é possível verificar que a docente/tutora aparece como participante de todas as equipes. Além disso, é possível constatar que os próprios estudantes alteram os seus *status* para inserir o

redator, porta-voz e o líder, sendo que, cada uma das funções é caracterizada por meio de uma figura que a representa, o porta-voz, por exemplo, é representado por um megafone.

Depois de ter sido realizada a distribuição dos estudantes nas respectivas equipes e de ter sido definido o líder, o redator e o porta-voz de cada uma delas, a docente/tutora entregou uma cópia do Problema 1 – Infrações éticas e consequências penais para cada estudante que estava presente na sala de aula (Apêndice A), A seguir reproduzimos o texto com a formulação do problema recebido pelos estudantes.

Pedro, advogado, regularmente inscrito nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, foi constituído pela senhora Denise da Silva por meio de procuração “Ad Judicia” com poderes especiais para propositura de Ação de Execução de Título Extrajudicial, representado por uma Cártula de Cheque, no valor de R\$ 10.500,00 em face do executado Joaquim Roque.

Decorrido o prazo de 03 (três) dias previsto no artigo 829 do Código de Processo Civil, sem a ocorrência do devido pagamento e sem propositura de Embargos à Execução, o advogado Pedro peticionou nos autos requerendo a realização de pesquisas de ativo financeiros por meio de sistema SISBAJUD e pesquisas de veículos por meio do sistema RENAJUD, em nome do executado.

Com o resultado das pesquisas não foram encontrados veículos em nome do executado, contudo, foi encontrado R\$ 2.500,00 em uma conta do Banco Brasiliense. Levando em consideração esse valor, o advogado requereu que fosse bloqueado e transferido para conta judicial e pugnou por nova vista.

Após a transferência, o MM. Juiz abriu vista ao advogado, sendo que este mediante Alvará judicial, levantou a quantia, mas não repassou a sua cliente Denise da Silva.

Diante disso, e levando em consideração o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/1994), há alguma infração cometida pelo advogado? Qual deverá ser a atitude da cliente Denise da Silva? Existe a possibilidade de consequência além das previstas no Estatuto?

De início, com a entrega do Problema 1, a docente/tutora, realizou uma leitura do referido problema de forma calma e pausada junto com os estudantes, solicitando a eles que ficassem atentos à leitura e que, se fosse necessário, seriam esclarecidos termos de difícil compreensão ou termos até então não conhecidos. Assim, a docente/tutora realizou a leitura coletiva e concedeu um tempo para que os estudantes realizassem a leitura de forma individual.

Tendo terminado a leitura individual do problema, a docente/tutora indicou aos estudantes que eles precisariam, agora de forma coletiva, identificar o problema

proposto, bem como, formular hipóteses cabíveis para a resolução do mesmo, e proceder a produção do resumo das hipóteses.

Durante essa etapa foi possível constatar que os estudantes estavam concentrados e discutindo intensamente a respeito da temática. Em várias oportunidades foi possível observar que os estudantes estavam utilizando os recursos de aprendizagem disponibilizados para sanarem suas dúvidas.

Foi possível ainda verificar que nesse momento da metodologia, vários estudantes estavam acessando artigos a partir de ambientes virtuais através da internet e procurando legislações e jurisprudências complementares que poderiam ser aplicadas ao primeiro problema.

Tendo ultrapassado essas fases, a docente/tutora solicitou aos estudantes que fizessem a formulação dos objetivos e passassem a preencher o quadro referencial disponibilizado na plataforma *BeActive*. Esse foi o momento em que as equipes passaram a realizar as discussões e o redator preencheu o quadro referencial teórico. A seguir, na Figura 8, apresentamos o quadro referencial de uma das equipes.

Figura 8 – Quadro referencial teórico de uma das equipes – Problema 1

The screenshot displays the BeActive platform interface for 'Problem Based Learning - Problema 01'. The main content area is titled 'Quadro Referencial' and is organized into two columns: 'Com Relação ao Problema' and 'Com Relação ao Grupo'. Each column has sub-sections: 'Mídias' and 'Fatos' under the first column, and 'Questões de Aprendizagem' and 'Plano de Ação (Pesquisas)' under the second. The content is presented in a grid of colored sticky notes. The text on the notes includes a conclusion about an attorney's attitude, facts about a case involving Pedro and Denise da Silva, learning questions about legal research, and a plan of action listing specific legal articles and codes.

Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor relativo ao Quadro Referencial do Problema 1.

Após a realização do preenchimento do quadro referencial teórico, a docente/tutora, orientou aos estudantes que novamente discutissem as hipóteses e os objetivos traçados pela equipe e verificassem igualmente o problema proposto a fim de constatarem se haveria mais hipóteses ou objetivos a serem traçados.

Decorrida essa etapa e tendo em vista que o horário da primeira aula já estava avançando sobre o horário da aula seguinte, a docente/tutora, orientou aos estudantes que o próximo momento seria para a realização do estudo individual dos objetivos, uma vez que já haviam sido realizados a leitura do problema, a identificação do problema, a formulação das hipóteses, o resumo das hipóteses e a formulação dos objetivos., Para a realização da próxima etapa, a docente/tutora encerrou a aula (o primeiro encontro de aplicação), solicitando aos estudantes que efetuassem em suas residências o estudo individual dos objetivos, pois na próxima aula haveria a rediscussão do problema. .

Em 29 de abril de 2022, os estudantes retornaram para a aula e a docente/tutora orientou os estudantes sobre o que ocorreria naquele dia. Informou-os que após a realização do estudo individual dos objetivos propostos, aquele seria o momento de rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos e solicitou que procedessem com a rediscussão do problema frente as percepções individuais de cada um, fixando um tempo para a sua realização.

Finda a discussão, os estudantes passaram a realizar a escrita da resolução do problema que seria enviada através da plataforma *Beactive*, mas por problemas técnicos foi postada na plataforma de ensino da Universidade. Com a finalização da escrita e do envio da resolução do problema por todas as equipes, a docente/tutora solicitou que elas passassem a apresentar a resolução de seus problemas para as demais equipes.

Assim, apresentamos a seguir a redação das resoluções dos problemas de cada equipe:

Equipe 1: Conforme discussão realizada pelo grupo, em primeiro lugar analisamos a conduta do advogado. Chegamos a conclusão de que a atitude do advogado foi inadequada, pois ao não repassar o valor ao seu cliente, feriu a honra objetiva e subjetiva deste, quebrando a confiança da relação profissional, conforme art. 186 e 927 do Código Civil. Em segundo plano, passamos a análise da conduta do advogado, que se apropriou indevidamente de quantia a ser repassada a sua cliente, agindo de forma antiética, sendo a ele aplicável o disposto no art. 34, XXI, EAOAB (Infração Ética Disciplinar), bem como, art. 37, I, EAOAB (Suspensão Ética Disciplinar). Ainda, observa-se que o advogado praticou conduta tipificada

no Código Penal, art. 168-A CP, que trata do crime de apropriação indébita. A pesquisa fora feita através do acesso ao Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados, bem como o Código Penal e Civil. Além disso, encontramos jurisprudências e posicionamentos de especialistas sobre o tema, que nortearam a fundamentação e resolução do problema. - Jurisprudência utilizadas na pesquisa: APROPRIAÇÃO INDÉBITA POR ADVOGADO – LEVANTAMENTO DE DEPÓSITO JUDICIAL Comete crime de apropriação indébita qualificada o advogado que levanta depósito judicial em favor de cliente e não entrega o valor remanescente, após a dedução dos honorários contratualmente ajustados. Advogado insurgiu-se contra a sentença que o condenou pela prática do crime de apropriação indébita por ter se apropriado indevidamente de vinte e nove mil reais devidos a cliente que o contratara para ajuizar três ações revisionais. Somente um ano após o levantamento dos alvarás é que a vítima tomou conhecimento do fato, pois compareceu ao cartório da Vara e à agência bancária, onde descobriu que os valores recebidos foram depositados na conta da esposa do advogado. Questionado, o causídico apresentou várias escusas e, após a revogação das procurações pela vítima, ajuizou ação de prestação de contas. Em juízo, esclareceu que reteve o dinheiro para resguardar os interesses da própria cliente no caso de insucesso na instância superior. Para os Desembargadores, não há como reconhecer a boa-fé invocada pelo réu, cujas ações denotaram claramente a intenção inequívoca de apossar-se do dinheiro havido em duas demandas cíveis julgadas procedentes. Muito embora o réu tenha levantado os valores depositados porque detinha nos autos procuração da vítima que lhe conferia esse poder, os Julgadores esclareceram que o ilícito se constituiu com o aponderamento indevido do dinheiro pertencente a sua cliente. Assim, como o réu não demonstrou motivo justo para a retenção das quantias, a Turma manteve a condenação. Acórdão n. 920235, 20140110402859APR, Relator: GEORGE LOPES LEITE, Revisora: SANDRA DE SANTIS, 1ª Turma Criminal, Data de Julgamento: 04/02/2016, Publicado no DJE: 19/02/2016. Pág.: 94.

Equipe 2: No presente caso, realizamos a leitura do problema, onde foram abordados os principais pontos, depois conversamos em grupo, fizemos pesquisas em artigos, jurisprudências, leis e sites sobre o referido tema, afim de solucionar o problema. Outrossim, ao analisar o caso chegamos a conclusão que a conduta do advogado Pedro foi reprovável, visto que, ao levantar a conta no valor R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), não fez o repasse a cliente Denise assim o advogado deverá responder pelos seus atos nas esferas, penal, administrativamente e Cível. Na esfera penal, o advogado que retém indevidamente verbas pertencentes ao seu cliente pode ser responsabilizado pela prática do crime de apropriação indébita, previsto no artigo 168 do Código Penal. Neste sentido o Tribunal de Justiça de Minas Gerais- TJ-MG já decidiu: EMENTA: RECURSO DEFENSIVO – APROPRIAÇÃO INDÉBITA MAJORADA – IMPORTÂNCIAS RECEBIDAS EM AÇÃO TRABALHISTA INTENTADAS PELAS VÍTIMAS – LEVANTADAS MEDIANTE ALVARÁ JUDICIAL PELO ADVOGADO NO PROCESSO E NÃO REPASSADA AOS CLIENTES – AÇÃO ILÍCITA TIPIFICADA. Comete crime de apropriação indébita, o advogado que, sacando dinheiro depositado judicialmente em nome da vítima, em reclamação trabalhista que patrocina, dele se apropria integralmente. RECURSO MINISTERIAL – PENA – CONDIÇÕES LEGALMENTE ADMITIDAS – AUMENTO – NECESSIDADE. Na avaliação da pena-base não está o juiz livre, devendo considerar as condições do art. 59 do Código Penal que se forjarem um plexo desfavorável, impõe majoração da pena. Não provido o defensivo e provido o Ministerial. Ademais na esfera administrativa, pode ser formalizada denúncia junto a OAB, sendo instaurado um processo ético-disciplinar, uma vez que o advogado que recebe valores destinados ao seu cliente e não repassa devidamente e não presta contas destes valores comete infração disciplinar prevista no art. 34, inciso XXI, do Estatuto da

Advocacia e da OAB. Além disso, o advogado pode ser punido com suspensão em todo o território nacional, conforme artigo 37, Inciso I do Estatuto. Proc. Disciplinar n.º 11932/2008-0 Relator: Júlio César Ribeiro Maia. EMENTA: VERBA RECEBIDA E NÃO PRESTADA CONTA AO CLIENTE. PROVA DOCUMENTAL. CONDUTA CONTRÁRIA AO CÓDIGO DE ÉTICA. INFRAÇÃO AO ART. 32 DO EOAB. PENA DE SUSPENSÃO. Advogado que recebe valores destinados ao seu cliente e não repassa devidamente e não presta contas destes valores comete infração disciplinar prevista no art. 34, inciso XXI, do Estatuto da Advocacia e da OAB. (J. 26.05.11, precedente, v. maioria). Por fim, no âmbito civil, o cliente pode ingressar com uma ação pedindo a restituição do valor, bem como ingressar com ação de danos morais conforme dispõe artigo 187 e 927 ambos do código civil. Uma vez, que o artigo 668 do código civil estipula que o mandatário advogado é obrigado a dar contas de sua gerência ao mandante, transferindo-lhe as vantagens provenientes do mandato.

Equipe 3: Após a leitura, identificamos tratar-se de um advogado que se apropriou de R\$ 2.500,00 oriundos de bloqueio judicial em favor de sua cliente, em sede de Ação de Execução de Título Extrajudicial. Dessa forma, a resolução se deu através da divisão de tarefas, de modo que cada integrante se responsabilizou pela pesquisa de um ponto do problema, como por exemplo, o artigo que prevê a conduta do advogado, o suposto crime que ele cometeu etc. Ainda, as fontes de pesquisas foram as mais diversas, desde simples busca no Google, até o aprofundamento no tema através da legislação, doutrina e jurisprudência. Após a reunião dos resultados, entendemos que a conduta do advogado Pedro está prevista no art. 34 do Estatuto da Advocacia: XX – locupletar-se, por qualquer forma, à custa do cliente ou da parte adversa, por si ou interposta pessoa. Dessa forma, o advogado que quebra a confiança do cliente, deixando de lhe repassar valores de seu cliente, comete infração ética profissional, e crime de apropriação indébita, porque fere objetiva e subjetivamente a relação de confiança, causando decepção, desconforto íntimo e transtorno a quem deveria proteger. Ainda, a conduta do advogado de retenção indevida de valores do cliente é fato capaz de ensejar lesão a direito da personalidade, passível de condenação ao pagamento de indenização por dano moral. O que coaduna o entendimento jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais: APELAÇÃO CÍVEL – AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL – APROPRIAÇÃO INDÉBITA POR ADVOGADO – DANOS MORAIS – CARACTERIZAÇÃO. A prática de ato ilícito por parte do advogado contra sua própria clientela, aproveitando-se da relação de confiança para causar prejuízos a quem lhe contratou na expectativa de ser representado com lealdade de boa-fé, importa em séria violação do ordenamento jurídico e dos deveres éticos-sociais que regem o exercício da advocacia, a extrapolar o simples descumprimento contratual e impor o dever de reparação pelos danos materiais e morais causados (REsp 1740260/RS, Rel. Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, Terceira Turma, j. 26/06/2018, DJE 29/06/2018). Diante disso, tendo o advogado incorrido na conduta descrita, a sanção prevista pelo Estatuto da Advocacia é a de suspensão (art. 35, II e art. 37, I do EAOB), que acarretará a interdição do exercício profissional, em todo território nacional, pelo prazo de trinta dias a doze meses, de acordo com os critérios de individualização previstos (§1º, art. 37 do EAOB). Em conclusão, tal método de aprendizagem é interessante porque traz uma abordagem que capacita a realização de pesquisas, integrando a teoria e prática, além de possibilitar a aplicação de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento em grupo de uma solução viável para o problema.

Equipe 4: Começamos visualizando o problema, que consiste na conduta do advogado de requerer o bloqueio do valor de R\$ 10.500,00 em Ação de Execução de Título Extrajudicial, e no curso da ação, na ausência de

pagamento pelo executado, o profissional requereu a realização de pesquisas de ativos financeiros, encontrando R\$ 2.500,00 em uma conta do executado. Assim, requereu o bloqueio e a transferência para a conta judicial. Após alvará judicial, levantou a quantia, mas não repassou à sua cliente Denise da Silva. Diante dos fatos, denota-se que, com base no Estatuto de Advocacia, o advogado cometeu infração nos termos do art. 34, inciso XXI, e responderá pelo crime de apropriação indébita, conforme art. 168, do Código Penal. Ainda, a cliente deverá fazer uma representação perante a OAB. Ademais, além de poder ajuizar ação de restituição, poderá pleitear indenização por danos morais, nos termos do que entende a jurisprudência pátria. APELAÇÃO MANDATO AÇÃO DE COBRANÇA c.c. REPARAÇÃO DE DANOS. Quantia retida indevidamente pelos causídicos. Restituição dos valores cabíveis à demandante, nos termos dos artigos 668 e 670 do Cód. Civil. Quebra do dever ético e jurídico do patrono. Tendo sido outorgada procuração constituindo poderes “in solidum” a ambos advogados, há solidariedade entre os mandatários perante a mandante. Assim, efetuado o levantamento de depósito pertencente à mandante, sem o devido repasse, respondem pela cobrança todos os mandatários, em razão de solidariedade passiva (Cód. Civil, art. 672). Condenação mantida. Prescrição decenal (Cód. Civil, art. 205). Danos morais evidenciados. Manutenção da quantia fixada em primeiro grau, eis que condizente com os princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Prescrição não consumada, à luz da teoria actio nata. Cerceamento de defesa não evidenciado. Pertinência subjetiva da demanda bem delineada nos autos. PRELIMINARES AFASTADAS. RECURSOS DESPROVIDOS. (TJSP – Apelação Cível nº 1101640-59.2019.8.26.0100 – 26ª Câmara de Direito Privado – rel. Des. ANTONIO NASCIMENTO – j. 9 de junho de 2021).

Com a apresentação das resoluções do problema pelas equipes, a docente/tutora responsável pela disciplina agradeceu a participação de todos e ressaltou que os objetivos foram atingidos, tendo em vista que as resoluções apresentadas pelos estudantes foram além daquilo que se esperava. Eles aprofundaram os conhecimentos relacionados às questões que compunham o problema e apontaram outras possibilidades de incidência das normas. Além disso, ficou patente que todas as equipes trouxeram os aspectos básicos esperados, mas também aspectos específicos e aprofundados.

Tendo em vista o êxito que houve na aplicação do primeiro problema, na data de 6 de maio de 2022, iniciou-se a aplicação do Problema 2 – Dos Direitos dos Advogados, com o seguinte teor:

Andréia Pereira, advogada, regularmente inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, foi contratada pela senhora Beatriz Condor, para a defesa de seu filho Joaquim Condor.

Joaquim Condor, é um jovem de 24 anos, e está sendo acusado pela prática do crime de Homicídio Qualificado (artigo 121, §2º, inciso VIII do Código Penal), sendo sua vítima, uma jovem de 21 (vinte anos) a senhorita Joana de Souza.

Acontece que tal delito foi cometido em uma pequena cidade do interior paulista, durante uma festa, em uma casa noturna, motivo pelo qual todos

os moradores ficaram sabendo do respectivo delito, sendo que a comoção social foi muito grande.

Por conta dos grandes impactos sociais (cautelaridade social), após o decorrer da primeira fase do júri (Juízo de Acusação), Joaquim Condor, foi pronunciado (artigo 413 do Código de Processo Penal), sendo que assim o caso foi levado para a segunda fase do Júri, qual seja, o julgamento perante o Tribunal do Júri.

No dia designado para a sessão de julgamento, compareceram no tribunal os 25 jurados, o membro do Ministério Público, o Juiz Togado, a Advogada de Defesa, Andréia Pereira, o réu Joaquim Condor e os pais da vítima.

Iniciados os trabalhos, passou-se a composição dos jurados, sendo que se iniciou o sorteio. Durante o sorteio dos jurados, o membro do Ministério Público rejeitou três jurados e a advogada Andréia Pereira também rejeitou três jurados (artigo 468 do Código de Processo Penal).

Após a composição do conselho de sentença, iniciou-se a instrução em plenário, sendo que foram inqueridas 05 (cinco) testemunhas que foram arroladas pela Acusação e 05 (cinco) testemunhas arroladas pela defesa.

Acontece que as 05 (cinco) testemunhas arroladas pela defesa, foram uníssonas no sentido de que o réu não havia matado a vítima, que este embora estivesse armado, não havia efetuado os disparos. Nesse mesmo sentido foi os esclarecimentos prestados por 03 (três) testemunhas arroladas pelo Ministério Público.

Chegando ao fim da inquirição das testemunhas, passou-se a palavra ao Ministério Público e iniciou-se os debates com a acusação. Durante a fala do membro do Ministério Público este sustentou sua tese de que realmente o réu seria o autor do delito.

Após o Ministério Público, a advogada de defesa passou a ter a palavra para fazer os seus debates. Durante sua fala, ficou totalmente demonstrada a inocência do réu, pois ela, fez uma ligação com todas as provas e evidências do processo.

Acontece que após sua fala foi dada oportunidade para réplica ao membro do Ministério Público, e, ele em sua fala acabou dizendo “Jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público?”.

Após a apresentação da réplica passou-se ao questionário e a votação, sendo que a decisão dos jurados foi pela absolvição do réu Joaquim Condor, reconhecendo que este não teria sido o autor dos disparos.

Tendo em vista os Direitos dos Advogados previstos no Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/1994) e do ponto de vista Ético, você considera que foi acertada a fala do membro do Ministério Público? Quais direitos você acredita que foram violados? Existe alguma providência que a OAB poderá tomar? Você acredita que as mulheres recebem tratamento diferente nas Cortes Brasileiras?

Para a resolução do Problema 2, as equipes continuaram sendo as mesmas equipes que atuaram na resolução do Problema 1. A maneira de aplicação do Problema 2 também seguiu as mesmas diretrizes explicitadas anteriormente, mas foram explicadas de forma sucinta, pois, já haviam sido aclaradas de forma minuciosa para a resolução do Problema 1. A docente/tutora realizou a leitura coletiva do Problema 2 e questionou os estudantes a respeito da existência de termos de difícil compreensão ou desconhecidos, ao que eles responderam negativamente.

Após essa primeira etapa, a docente/tutora novamente solicitou que fosse realizada a leitura individual do problema e que depois dela, passassem à análise de forma coletiva, devendo ser realizada a leitura do problema, a formulação das hipóteses, o resumo escrito das hipóteses e a formulação dos objetivos de estudo.

Interessante ressaltar que na aplicação do segundo problema podemos perceber que os estudantes estavam mais concentrados do que na aplicação do primeiro problema, as discussões a respeito da temática estavam mais *calorosas* e a utilização da legislação e jurisprudências estava mais presente.

Após passarem novamente pelas fases indicadas a docente/tutora igualmente solicitou que os estudantes realizassem então o preenchimento do quadro referencial teórico na plataforma *BeActive*. A seguir, na Figura 9, apresentamos o quadro referencial de uma das equipes na resolução do Problema 2.

Figura 9 – Quadro referencial teórico de uma das equipes Problema 2

The screenshot displays the BeActive platform interface for 'Problem Based Learning - Problema 02'. The main content area features a 'Quadro Referencial' (Theoretical Reference Table) for 'Equipe 3'. The table is organized into two primary columns: 'Com Relação ao Problema' (Related to the Problem) and 'Com Relação ao Grupo' (Related to the Group). Under 'Com Relação ao Problema', there are sub-columns for 'Ideias' (Ideas) and 'Fatos' (Facts). Under 'Com Relação ao Grupo', there are sub-columns for 'Questões de Aprendizagem' (Learning Questions) and 'Plano de Ação (Pesquisa)' (Action Plan (Research)).

The 'Ideias' cell contains the following text: 'remamos na aplicação do art. 6º da Lei nº 8.906/94, devido a não existência hierarquia entre os operadores do direito. A OAB poderá publicar nota de repúdio e solicitar a concessão do Ministério Público a apuração de possíveis excessos. Acreditamos que sim, as mulheres são tratadas de forma desigual, porém, provavelmente não se aplica ao caso em questão. Aparentemente, o membro do parquet teve a mera intenção de reforçar a 1ª pública existente em suas patentes.'

The 'Fatos' cell contains the following text: 'A advogada Andréia P. foi contratada pela Sra. Beatriz C, mãe do Sr. Joaquim C, em um processo de homicídio qualificado (art. 121, parágrafo 2º, VI do CP). Após júri e oitiva de testemunhas, ficou demonstrada a inocência do acusado, sendo que, nesse momento, o membro do parquet questionou aos jurados se os mesmos confiavam na palavra de uma mera advogada, ou em um membro do MP.'

The 'Questões de Aprendizagem' cell contains the following text: 'para questões de aprendizagem nós utilizamos o Regulamento Geral da OAB, o Estatuto da OAB e buscamos artigos referentes ao tema estudado.'

The 'Plano de Ação (Pesquisa)' cell contains the following text: 'Utilizamos o Estatuto da OAB, o Regulamento Geral da OAB e o art. 6º da Lei nº 8.906/94.'

Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor relativo ao Quadro Referencial do Problema 2.

Com o término do preenchimento do quadro referencial teórico, a docente/tutora orientou novamente os estudantes a realizarem o estudo individual dos objetivos traçados para que na próxima aula fosse realizada a rediscussão do Problema 2 e fosse procedido o encerramento da aplicação da metodologia.

Na data de 13 de maio de 2022, os estudantes retornaram para a sala de aula e a docente/tutora orientou-os a realizarem a rediscussão do problema e procedessem com a escrita da resolução final do problema.

Após os estudantes terem terminado de realizar a resolução do Problema 2, a docente/tutora solicitou que fosse enviada a resolução pela plataforma *Beactive*, todavia, novamente ocorreu um erro inesperado e a docente/tutora pediu que os estudantes enviassem o material pela plataforma de ensino da Universidade, o que foi prontamente atendido pelos estudantes.

Com o envio da escrita do problema, passou-se a apresentação das resoluções do problema proposto. Com toda certeza, esse Problema 2 causou surpresa a docente/tutora e a esse pesquisador, tendo em vista que todas as equipes foram muito além daquilo que era esperado no âmbito do problema. A título de esclarecimento, ressalta-se que o problema proposto tinha os objetivos estipulados pela docente/tutora como sendo a base para a resolução.

Para o Problema 2 em específico, as resoluções apresentadas pelos estudantes abrangeram a base da resolução daquilo que a docente/tutora tinha planejado, todavia, os estudantes foram muito mais além do que planejado no conhecimento base. A abrangência das questões levou as equipes a outros fatores que fizeram com que a docente/tutora responsável pela disciplina colecionasse mais entendimentos a respeito da temática proposta.

Após a apresentação da resolução do Problema 2, os estudantes começaram novamente a discutir o assunto e o compartilhamento de conhecimento entre todos os integrantes das equipes ficou mais que evidente e demonstrado.

A seguir apresentamos as escritas das resoluções do problema produzidas pelas equipes:

Equipe 1: Diante da análise do caso apresentado, podemos concluir que o Ministério Público agiu com excesso quando proferiu a frase “Jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público?”.

Todavia, acreditamos que este excesso foi cometido em relação à função de cada um, *in casu*, promotor/funcionário público e advogado, que não possui fé pública, tendo menos prezado a advogada somente pelo fato de esta exercer a advocacia, como se fosse uma função menos importante que a de um Promotor de Justiça.

Desta forma, partindo da análise concreta do fato, não houve uma discriminação pelo fato de a advogada ser mulher, mas sim pela função que exerce.

Sendo assim, partindo da ideia de que não existe hierarquia entre os operadores do direito, o Promotor deve arcar com as consequências de sua

fala, já que o artigo 6º da Lei nº 8.906/94 prevê que “não há hierarquia nem subordinação entre advogados, magistrados e membros do Ministério Público, devendo todos tratar-se com consideração e respeito recíprocos. Parágrafo único. As autoridades, os servidores públicos e os serventuários da justiça devem dispensar ao advogado, no exercício da profissão, tratamento compatível com a dignidade da advocacia e condições adequadas a seu desempenho.”

Além disso, deve ser aplicado o artigo 18 do Regulamento Geral da OAB, *in verbis*: “art. 18. O inscrito na OAB, quando ofendido comprovadamente em razão do exercício profissional ou de cargo ou função da OAB, tem direito ao desagravo público promovido pelo Conselho competente, de ofício, a seu pedido ou de qualquer pessoa”.

Dante do exposto, a Ordem dos Advogados do Brasil deve responsabilizar o Promotor de Justiça pelas palavras proferidas em audiência, pelo fato de ter menosprezado a função de advocacia.

Equipe 2: No presente caso, realizamos a leitura do problema, onde fora abordados os principais pontos, depois conversamos em grupo, fizemos pesquisas em artigos, jurisprudência, leis e sites sobre o referido tema, a fim de solucionar o problema.

Ao se analisar o caso chegamos à conclusão que o membro do ministério público agiu de forma desrespeitosa ao dizer a fala: **“Jurados Vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do MP”** como se pode ver pelo artigo 6º da OAB que “Não há hierarquia nem subordinação entre advogados, magistrados e membros do Ministério Público, devendo todos tratar-se com consideração e respeito recíprocos.” Ou seja pode se ver que não deve haver diferença entre cargos hierárquicos, nem diferença de gênero e sempre manter o respeito entre si.

Também pode se analisar que para a mulher essa fala poderá trazer consequências sendo que essas formas de agressão são complexas, perversas, não ocorrem isoladas umas das outras e têm graves consequências para a mulher. Qualquer uma delas constitui ato de violação dos direitos humanos e deve ser denunciada. De acordo com a Lei Maria da Penha capítulo II, artigo 7, incisos 1, 2 e 3.

De acordo com a doutrina LOBO (1994. p. 27)[19], que disserta:

No ordenamento brasileiro, são três os figurantes indispensáveis a administração da justiça: o Advogado, o Juiz e o promotor. O primeiro postula, o segundo julga e o terceiro fiscaliza a aplicação da lei. Cada um desempenha seu papel, de modo paritário, sem hierarquia. Pode-se dizer, metaforicamente, que o Juiz simboliza o Estado, o promotor, a lei e o Advogado, o povo. Todos os demais são auxiliares coadjuvantes.

Com isso vemos que cada um tem sua função devendo sempre manter a ética o respeito entre eles, para que não haja conflito. Sendo assim toda advogada tem o direito de não sofrer qualquer tipo de violência de gênero no exercício da profissão. (negrito dos autores)

Equipe 3: O problema trata da fala problemática do membro do Ministério Público quando disse “jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público”.

Diante disso, não foi acertada a fala do membro posto que seu dever é tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione com razão do serviço, conforme preceitua o art. 43 da Lei nº 8.625/93. E, como violou esse dever, poder responder a Reclamações Disciplinares junto ao órgão nacional de controle, que é o CNMP.

Quando um dos direitos fundamentais do advogado é violado, como no caso, remonta-se ao desagravo público (instrumento de defesa do advogado e sua liberdade, dignidade, independência e respeito), previsto no

art. 7º, XVII, do Estatuto da Advocacia e da OAB, que não se trata de penalização, mas apenas retratação promovida pela administração interna.

Segundo Paulo Silas Taporosky Filho:

“O desagravo público consiste em um ato solene, no qual após o trâmite processual ocorrido na Seccional e posterior julgamento procedente pelo acolhimento do pedido de desagravo, o Presidente lê a nota a ser publicada na imprensa, encaminhando a mesma ao ofensor público e às autoridades, registrando ainda tal feito nos assentamentos do advogado. (TAPOROSKI FILHO, 2016).

Assim, o desagravo é uma forma de publicizar a solidariedade da classe profissional para com o advogado ofendido, bem como demonstrar repúdio ao ato praticado pelo ofensor.

Em recentes casos a OAB tem se manifestado no sentido de que:

“Defende a plena liberdade de manifestação e de argumentação no Tribunal do Júri, reconhecendo a inviolabilidade das manifestações tanto do MP como da advocacia, asseguradas por lei, no entanto, lembra que é dever do representante do Ministério Público, “tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione em razão do serviço”.

Dessa forma, o membro do Ministério Público pode ser alvo de sindicância, em razão da denúncia realizada pela OAB.

Quanto as mulheres receberem tratamento diferentes nas Cortes, é fato claro, em razão da desigualdade de gênero, amplamente noticiada pela mídia, de modo que ainda existem barreiras a serem destruídas, além dos casos de assédio e demais violações.

Equipe 4: Em debates na segunda fase do júri, a advogada foi ofendida em sua honra, mediante a seguinte frase proferida pelo i. promotor de justiça: "jurados, vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público". Assim, foram violados os seguintes arts: 5º, inciso X, da Constituição Federal, o art. 6º, do Estatuto da OAB, bem como 186 e 927 do Código Civil.

Constatamos que o i. promotor poderá responder administrativamente, com base no art. 7º, § 5º, do Estatuto da OAB, onde o Conselho competente promoverá o desagravo público com fundamento no inciso XVII do mesmo artigo, que prevê ser um direito do advogado ser publicamente desagravado quando ofendido no exercício da profissão ou em razão dela.

Ademais, poderá responder civilmente e penalmente. Na seara cível, a profissional poderá ajuizar ação de indenização por danos morais, e na seara penal, poderá ajuizar queixa-crime, com base no art. 139, do Código Penal.

Acerca da distinção entre homens e mulheres em ambiente profissional, é uma cultura que ainda existe, e vem sendo desconstruída dia após dia.

Para chegar a essa conclusão, utilizamos da Constituição Federal, bem como dos Códigos Penal, Civil e Estatuto da OAB.

Assim, após a resolução de ambos os problemas, foi encerrada a aplicação da metodologia na respectiva disciplina. Com o intuito de finalização, a docente/tutora realizou um grupo focal com os estudantes a fim de apurar as percepções deles a respeito da metodologia, todavia, tais percepções serão observadas na próxima seção.

4.2 Triangulação dos dados e análise segundo eixos temáticos

Com o intuito de responder os objetivos propostos na presente pesquisa a respeito da aplicação da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico no curso de Direito, serão apresentados os resultados através dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Por meio dos objetivos traçados, da fundamentação teórica construída e através da leitura flutuante dos dados coletados, foram gerados os seguintes eixos temáticos de análises:

- 1 – O desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo na disciplina.
- 2 – Capacidade de resolução de problemas;
- 3 – Validação do PBL pelos discentes;
- 4 – Validação do PBL pela docente/tutora.

Ressalta-se que o pesquisador também realizou entrevista com a docente/tutora (Apêndice E), após a aplicação da intervenção, com o intuito de analisar a sua percepção quando à utilização da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas éticos no ensino jurídico.

Além da entrevista, o pesquisador apoiou-se também no roteiro de observação (Apêndice C) e no questionário de autoavaliação (Anexo I) que os estudantes responderam, justamente para verificar a sua atuação dentro da aplicação da metodologia ativa. Ainda se valeu dos registros produzidos a partir da realização, ao final da aplicação da metodologia ativa, de um grupo focal ocasião em que os estudantes puderam expor as suas opiniões a respeito da metodologia com base nos questionamentos propostos pela docente (Apêndice D).

No primeiro eixo temático – o desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo na disciplina – foi analisado se os estudantes conseguiram compreender a proposta da metodologia e as infrações éticas e os direitos e prerrogativas do advogado com ênfase na mulher advogada, partindo da premissa que passaram a ser protagonistas de seu conhecimento. Além disso, buscou-se demonstrar como o trabalho em grupo pode ser significativo para a construção do entendimento a respeito do conteúdo, bem como, do desenvolvimento pessoal para situações de interação, no sentido de saber ouvir, falar e posicionar-se.

No segundo eixo temático – capacidade de resolução de problemas – foi observado se a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas foi capaz de aumentar a capacidade dos estudantes em solucionar problemas.

No terceiro eixo temático – validação do PBL pelos discentes – por meio da autoavaliação e do grupo focal buscamos analisar como os estudantes se portaram na aplicação da metodologia, levando em consideração as suas próprias percepções. Analisamos se a metodologia ativa de aprendizagem proporcionou aos estudantes os conhecimentos necessários, examinando as concepções que os estudantes tiveram sobre a metodologia, se os estudantes ficaram motivados o aprendizado e se houve alguma dificuldade.

E por último, no quarto eixo temático – validação do PBL pela docente/tutora – buscamos analisar as percepções da docente/tutora responsável pela disciplina e pela aplicação da metodologia. Para a coleta de dados, foram realizadas várias perguntas para a docente/tutora acerca de suas percepções sobre a metodologia e foi possível concluir, através de suas falas, que a metodologia é fundamental para o desenvolvimento da construção autônoma do conhecimento.

4.2.1 O desenvolvimento de competência dos estudantes e a construção do trabalho em grupo na disciplina

Nesse eixo temático, devido à importância da disciplina Ética Geral e Profissional, que todos os profissionais de Direito devem observar, pensou-se em trabalhar a possibilidade de aplicação da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas. Assim, nesse eixo temático as informações foram pautadas nos comentários e nos documentos coletados durante a intervenção.

Salienta-se que, para a aplicação da metodologia, se partiu da premissa que os estudantes ainda não haviam tido contato com os referidos conteúdos trabalhados em sala de aula pela docente/tutora. Durante o início da aplicação da metodologia, os estudantes de pronto perceberam que ainda não haviam sido ministrados aqueles conteúdos.

Diante disso, ao iniciar a aplicação da metodologia e através dos problemas que foram desenvolvidos, os estudantes tiveram acesso a inúmeras ferramentas de busca e auxílio para a resolução dos problemas. Cada estudante contava com um computador próprio e acesso à internet e a docente/tutora havia ainda deixado

indicações de *sites* que poderiam ser utilizados, assim como, vídeos, artigos e legislação.

A partir da análise das resoluções dos problemas sugeridos, foi possível confirmar que os estudantes se apropriaram dos conhecimentos propostos quais sejam as infrações éticas e os direitos e prerrogativas dos advogados. Isso se dá pelo fato de que os estudantes nas resoluções dos problemas foram muito além do que foi pensado inicialmente como resposta base para a problemática.

É evidente através da análise das resoluções dos problemas que o aproveitamento do conteúdo *Ética* foi significativo, podendo ser destacado que os estudantes absorveram os conhecimentos necessários em cada um dos problemas propostos. Na resolução dos problemas, os estudantes puderam notar e compreender que os conteúdos da disciplina *Ética Geral e Profissional* podem estar correlacionados com outros ramos do Direito, sendo que a incidência pode ser conjugada e ter efeito nas esferas cíveis, administrativas e penal.

Além disso, podemos verificar ainda que da resolução de um problema para a outra, foi possível constatar que o engajamento dos estudantes também aumentou. Necessário salientar, que no Problema 1 os estudantes não foram tão criativos em suas respostas como o foram no Problema 2, e, acreditamos que tal fato acontece simplesmente por ter sido aquele o primeiro contato dos estudantes com a metodologia.

Convém ressaltar que com a aplicação dessa metodologia, foi possível observar ainda o comportamento dos estudantes que deixaram de ser meros receptores e passaram a ser ativos na construção do seu conhecimento. Isso restou claro a partir do momento em que os estudantes passaram a realizar inúmeras pesquisas a respeito da temática proposta e pelas discussões nos grupos.

Ainda, é notório que a aplicação da metodologia não se restringiu apenas a competência dos estudantes com relação ao aproveitamento do conteúdo proposto. Ela foi responsável ainda pela construção de um trabalho em grupo, tendo em vista que o trabalho em grupo está relacionado com o próprio desenvolvimento de competência pelos estudantes.

Nesse sentido, é necessário demonstrarmos a importância do trabalho em equipe por parte dos estudantes e como esse trabalho em equipe pode vir a refletir no processo de ensino e aprendizagem.

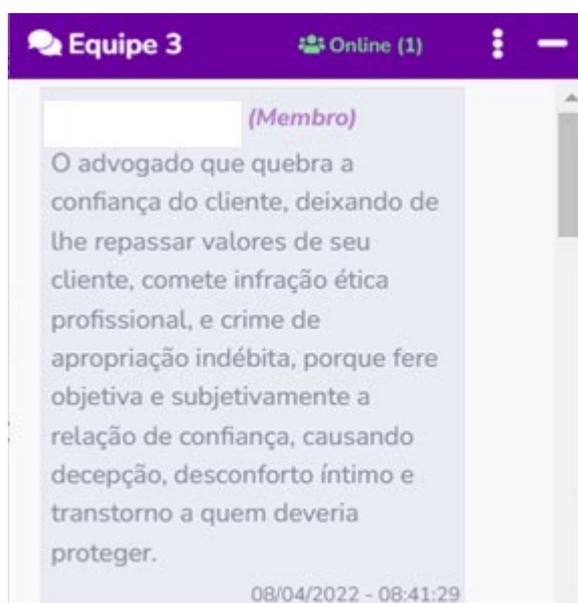
Devemos consignar que o trabalho em equipe é de fundamental importância para o pleno desenvolvimento dos estudantes pelo fato de que eles precisam também aprender a trabalhar de forma colaborativa, principalmente porque ao saírem da universidade e ingressarem no mercado de trabalho o compartilhamento de ideias e informações será constante.

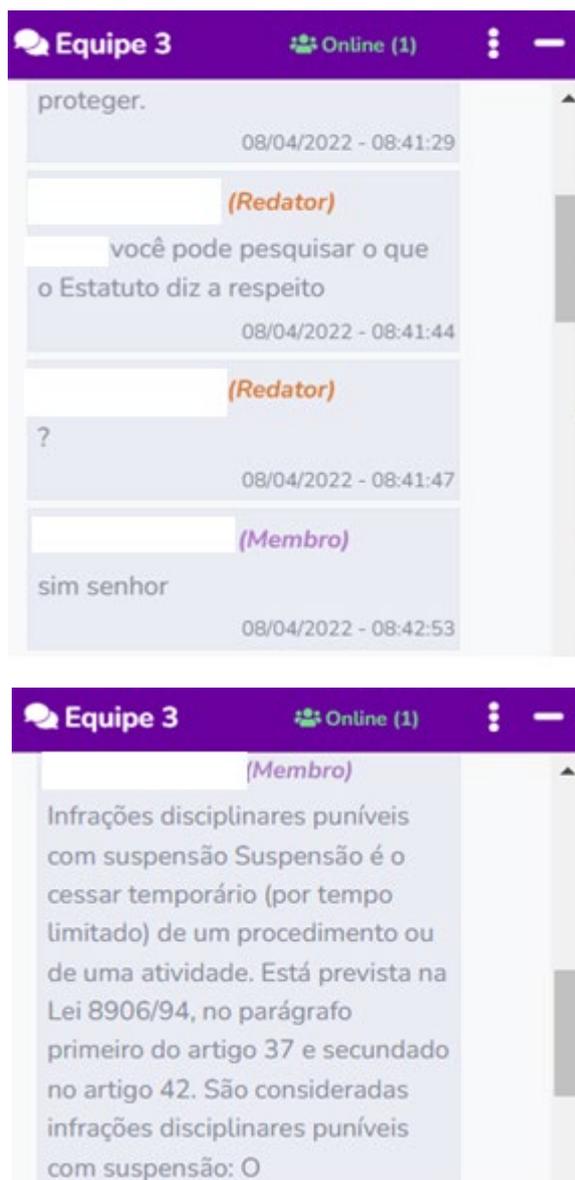
O Direito se encontra dentro da área de Ciências Humanas e da subárea das Ciências Sociais, ou seja, uma área do conhecimento que estuda as relações sociais, assim, não há como se pensar um curso de formação em Direito em que não haja interações sociais, assim, entendemos que metodologia PBL proporciona essa interação entre os estudantes.

Por meio do roteiro de observação foi possível verificar as discussões em grupo e as tentativas de resolução dos problemas por parte dos estudantes. Ao se observar o processo de intervenção, foi possível constatar que os estudantes estavam todo o tempo conversando a respeito do problema, quando não estavam até mesmo pesquisando e lendo artigos juntos.

Além disso, durante a intervenção, notamos que, enquanto os estudantes expunham suas ideias para o grupo, o redator ia anotando os tópicos necessários para a futura resolução do problema. Ainda pudemos perceber que, às vezes, um estudante indicava ao outro estudante o que pesquisar, como mostramos a seguir na Figura 10:

Figura 10 – *Print* do *chat* de uma das equipes





Fonte: Disponível em: <https://www.beactive.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Nota: *Print screen* do software *BeActive* produzido pelo autor do *chat* de conversas de uma das equipes.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi que a postura dos estudantes durante a resolução dos problemas foi surpreendente tendo em vista que em todos os grupos foi intensa a participação de todos os estudantes. Durante a observação, não verificamos, por exemplo, apenas um estudante executando a tarefa e os demais conversando, o que verificamos foi que todos estavam participando. Os estudantes passaram a ter uma postura mais ativa, tomando para si responsabilidades com a construção do seu conhecimento, mas também com a construção do conhecimento dos demais membros da equipe.

Entretanto, chamou a atenção o comportamento da Equipe 3 pela manutenção de uma prática usual entre os alunos nos trabalhos em grupo. Durante a resolução do primeiro problema, os seus integrantes realizaram uma divisão de tarefas, de forma que cada estudante acabou se responsabilizando pela pesquisa de um ponto do problema: um pesquisou o artigo que prevê a conduta do advogado, outro o suposto crime praticado etc.

Todavia, tal prática de divisão de tarefas, evidencia os resquícios do utilitarismo do conhecimento, quando na realidade a construção da resolução deveria ser uma ação conjunta do grupo. Ressalta-se que esses sistemas de divisão de tarefas remetem à herança do ensino tradicional, o que mostra mais uma vez, a necessidade do rompimento com o ensino puramente transmissivo e individualizado, devendo assim ser trabalhado um modelo ativo de ensino com os estudantes.

Outro aspecto que nos chamou muito a atenção foi a questão da democratização dentro da aplicação da metodologia, tendo em vista que os estudantes tiveram a oportunidade de construir um ambiente em que todos participassem da resolução do problema, oportunizando o aprimoramento das habilidades de ouvir os demais estudantes e saber lidar com as opiniões divergentes.

Esse aspecto da democratização pode ser constatado na fala de um dos estudantes durante o grupo focal:

[...] por ser em grupo você acaba dependendo também da ideia do outro, porque a gente na verdade aprendeu com os nossos colegas, cada um acrescentou da sua maneira com a forma que pensa, com a sua vivência, com seu ciclo de convivência diária, cada um traz uma bagagem.

Nestes termos, outra estudante asseverou o seguinte:

[...]a nossa geração ainda nem tanto, mas quando a geração vai passando as pessoas não aceitam opiniões divergentes, por isso é importante forçar o trabalho em grupo para as pessoas aprenderem a lidar com a opinião do outro, aprender a debater de forma educada sem levar para o pessoal.

Os estudantes durante o PBL continuamente se comprometiam com a resolução do problema, e, para isso precisavam passar pelas discussões em grupo, todavia, alguns estudantes ponderaram algumas questões com relação ao trabalho em grupo. Um dos estudantes durante o grupo focal afirmou: “[...] é bom porque um

dá uma opinião outro dá outra e todos pesquisando podemos chegar a uma conclusão com todos pesquisando”.

Ainda com relação ao trabalho em equipe um estudante no grupo focal aduziu que *“[...] por ser em grupo depende do comprometimento de todos, então todas as pessoas devem ter o mesmo objetivo de pesquisar, compreender e participar. Se um não tiver a intenção de contribuir, já não funcionaria”.*

Com o intuito de solidificar ainda o entendimento a respeito do trabalho em grupo, outro estudante durante o grupo focal afirmou que *“[...] é muito interessante, porque a gente pega um caminho e o colega dá uma ideia e fala realmente eu não lembrei disso. [...] todos precisam estar animados”.*

Para corroborar a ideia exteriorizada pelo estudo, Michaelsen (2002) aduz que uma das contribuições mais importante para o aprendizado em grupo é justamente a possibilidade de se criar condições em que os estudantes aprendam de acordo com a maneira que eles interagem com os outros estudantes.

Interessante ainda salientarmos que durante a aplicação do grupo focal um dos estudantes asseverou que esse trabalho em grupo ensina para o futuro. Esse ensino para o futuro se dá pelo fato de que se um estudante não está auxiliando no grupo, os demais membros devem continuar a resolução do problema, pois na vida cotidiana e profissional, os estudantes também irão lidar com esse tipo de situação.

Essa ideia foi expressa na seguinte fala de uma estudante:

“[...] se falta comprometimento, o trabalho não segue, mas até pensando em um contexto que assim a faculdade você vai usar na sua vida, no seu trabalho é da mesma forma, se você ficar sempre esperando o outro fazer por você ou para ter um bom andamento do seu trabalho você precisa que o outro contribua, você nunca vai ter um rendimento satisfatório no seu trabalho, você precisa fazer sua parte e se o outro não faz, faça você. Isso condiciona você até aprender a lidar com o outro olha se fulano não faz, eu vou fazer.

Ainda com relação ao trabalho em equipe, uma das estudantes, também no grupo focal, ressaltou que a metodologia proporcionou que os estudantes trabalhassem em equipe com outros estudantes que eles não tinham o costume de se relacionar. Ela disse o seguinte *“[...] a gente acabou tendo uma troca com pessoas que a gente não costuma se relacionar no dia a dia, um senta do outro lado da sala”.*

Outra estudante ressaltou a importância do sorteio dos grupos a fim de haver uma divisão diferenciada nas equipes: “[...] a questão do sorteio também do grupo. Se fosse para nós escolhermos talvez seria as mesmas panelinhas, mas como você escolheu acaba tendo contato com outro colega que não falamos tanto”.

Cumpramos ainda que Michaelsen (2022) argumenta que um dos principais objetivos da aprendizagem em grupo é justamente o entendimento e a apreciação dos trabalhos em equipe pelos estudantes por meio da solução de problemas desafiadores. O autor evidencia que o trabalho em equipe proporciona ao estudante o aprendizado a partir da interação com os outros. Sobre esse aspecto, podemos ainda dizer que o trabalho em equipe tem o condão de colaborar com o desenvolvimento do saber ouvir, saber falar, e saber posicionar-se do estudante.

Esses saberes são de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho em grupo, pois é necessário que os estudantes saibam ouvir a opinião dos seus pares; saibam falar, expressar de maneira clara suas aceções; e, por fim, saibam ainda posicionar-se, tomar uma posição diante do problema proposto.

Assim, por meio das evidências, constatou-se que a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas pode contribuir na construção do conhecimento ético jurídico dos estudantes, auxiliando-os a se tornarem cidadãos e profissionais mais reflexivos acerca da maneira de se portar com ética, bem como, na defesa de suas prerrogativas e com observância das infrações e sanções éticas disciplinares.

Além disso, de acordo com as contribuições dos estudantes durante o grupo focal, podemos constatar que a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas pode contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento do trabalho em equipe dos estudantes. Todavia, asseveramos que a metodologia foi aplicada na resolução de dois problemas e para tanto foi utilizada a mesma equipe.

A título de esclarecimento, ressaltamos que essas evidências são empíricas, ou seja, referem-se a experiências vividas, não havendo como afirmarmos que a respectiva metodologia ativa possui o condão de desenvolver a habilidade nos estudantes de trabalharem em equipe. Entretanto, através das observações realizadas por esse pesquisador e das contribuições dos estudantes no grupo focal, pode-se concluir que a metodologia criou um ambiente apropriado para o desenvolvimento do trabalho em equipe.

4.2.2 Capacidade de resolução de problemas

Essa categoria possui como objetivo mostrar os relatos dos estudantes, as observações e os comentários que possuem o condão de validar ou não a Aprendizagem Baseada em Problemas como metodologia ativa a ser aplicada no ensino ético jurídico, tendo em vista que ela se utiliza de problemas que podem aparecer no cotidiano da vida profissional dos estudantes.

É possível verificar que os estudantes desenvolveram a capacidade de resolver problemas através da análise dos materiais produzidos. Isso pode ser notado através da resolução do Problema 2 na qual uma das equipes trouxe como forma de resolução do problema a possibilidade de envio ao Conselho Nacional do Ministério Público, observe a resposta:

Equipe 3: O problema trata da fala problemática do membro do Ministério Público quando disse “jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público”.

Diante disso, não foi acertada a fala do membro posto que seu dever é tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione com razão do serviço, conforme preceitua o art. 43 da Lei nº 8.625/93. E, como violou esse dever, poder responder a Reclamações Disciplinares junto ao órgão nacional de controle, que é o CNMP.

Quando um dos direitos fundamentais do advogado é violado, como no caso, remonta-se ao desagravo público (instrumento de defesa do advogado e sua liberdade, dignidade, independência e respeito), previsto no art. 7º, XVII, do Estatuto da Advocacia e da OAB, que não se trata de penalização, mas apenas retratação promovida pela administração interna.

Segundo Paulo Silas Taporosky Filho:

“O desagravo público consiste em um ato solene, no qual após o trâmite processual ocorrido na Seccional e posterior julgamento procedente pelo acolhimento do pedido de desagravo, o Presidente lê a nota a ser publicada na imprensa, encaminhando a mesma ao ofensor público e às autoridades, registrando ainda tal feito nos assentamentos do advogado. (TAPOROSKI FILHO, 2016).

Assim, o desagravo é uma forma de publicizar a solidariedade da classe profissional para com o advogado ofendido, bem como demonstrar repúdio ao ato praticado pelo ofensor.

Em recentes casos a OAB tem se manifestado no sentido de que:

“Defende a plena liberdade de manifestação e de argumentação no Tribunal do Júri, reconhecendo a inviolabilidade das manifestações tanto do MP como da advocacia, asseguradas por lei, no entanto, lembra que é dever do representante do Ministério Público, “tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione em razão do serviço”.

Dessa forma, o membro do Ministério Público pode ser alvo de sindicância, em razão da denúncia realizada pela OAB.

Quanto as mulheres receberem tratamento diferentes nas Cortes, é fato claro, em razão da desigualdade de gênero, amplamente noticiada pela mídia, de modo que ainda existem barreiras a serem destruídas, além dos casos de assédio e demais violações. (negrito nosso).

Com a análise das resoluções dos problemas aplicados postadas é possível verificar que os estudantes possuem a capacidade de obter meios para a resolução dos problemas. Na resolução do Problema 2 que abrangia os conteúdos de mais disciplinas do curso, os estudantes foram ainda mais rápidos do que no Problema 1.

É importante ressaltar que essa análise foi realizada sobre a aplicação de dois problemas e já possibilitou tal constatação, ou seja, de um problema para o outro, os estudantes já foram mais rápidos na busca de embasamento teórico e na resolução, o que evidencia que a capacidade de resolução de problemas foi aprimorada, assim, podemos até mesmo cogitar que seguindo essa premissa, na resolução de um terceiro problema teríamos um aprimoramento ainda maior.

Além da própria redação dos problemas aplicados, os comentários dos estudantes obtidos por meio do grupo focal também evidenciaram que eles foram motivados para resolver os problemas ao serem questionados. Segundo os estudantes, não houve dificuldades para aprender por meio de problemas e seria interessante aplicar essa metodologia a outras disciplinas.

Ainda, com o intuito de demonstrar essa capacidade de resolução de problemas, um dos estudantes proferiu o seguinte comentário durante o grupo focal: *“Algumas metodologias adotadas, a pessoa só senta e fica falando artigo artigo artigo e tipo no meu entender, isso não desenvolve”*. Com relação à metodologia, o mesmo estudante afirmou:

[...] isso desenvolve demais porque tem que pensar, criar, buscar, ter ideia divergente”. E sobre o mesmo aspecto, outro estudante asseverou: “[...]é uma boa aplicação porque no fim das contas você acaba fixando o conteúdo de uma forma mais abrangente e força o raciocínio lógico, pois você tem que procurar entender a compreensão do texto do problema e não fica aquela coisa estática.

Diante disso, concluímos que os estudantes melhoraram suas habilidades procedimentais e passaram a ter uma postura ativa diante dos problemas apresentados, tendo em vista que na utilização do PBL, os estudantes puderam compreender o problema, formular hipóteses, formular objetivos, traçar planos de resolução, executar os planos e, por fim, chegar à resolução do problema. O

processo de resolução do problema conforme disposto por um dos estudantes ajudou a desenvolver no sentido de “[...] pensar, criar, buscar e ter ideia divergente”.

4.2.3 Validação do PBL pelos discentes

Novamente, cumpre ressaltar que o PBL é uma metodologia ativa de aprendizagem que auxilia os estudantes na construção do seu conhecimento. A resolução do problema proposto é a base de toda a metodologia ativa, e através das observações desse pesquisador constatou-se que o problema possui o condão de chamar a atenção dos estudantes.

Com o intuito de plena eficácia da aplicação e levando em consideração que a aplicação da metodologia ocorreu pela primeira vez no curso de Direito da referida Universidade, a docente/tutora responsável pela disciplina Ética Geral e Profissional, desde o primeiro encontro explicou aos estudantes no que consistia a respectiva metodologia.

Também desde o primeiro dia de aplicação, a proposta foi bem aceita pelos estudantes e foi trabalhada conforme programado pela docente/tutora responsável pela disciplina. Ao fim da aplicação da metodologia, após a realização das duas intervenções, a docente, realizou um grupo focal com os estudantes a fim conhecer as percepções dos estudantes com relação a nova prática pedagógica.

Conforme evidenciado no eixo temático anterior, foi possível constatar que os estudantes tiveram um ganho significativa de aprendizagem, o que foi validado pelos estudantes e, até mesmo, serviu como um diferencial, mostrando que eles são capazes de produzir seu próprio conhecimento. Esses fatos podem ser verificados através de alguns comentários feitos durante o grupo focal e anotados, conforme trazemos a seguir: *“A pessoa é obrigada a estudar, ela tem que encontrar no dia dela um momento para estudar”*; *“Eu acho bem interessante a dinâmica, pois a gente acaba pesquisando, entra em contato com várias coisas que ajudam na condução do problema.”*; e

Eu achei uma boa aplicação porque no fim das contas você acaba fixando o conteúdo de uma forma mais abrangente, força o raciocínio lógico porque você tem que procurar, entender a compreensão do texto do problema, não fica aquela coisa estática de vim totalmente mastigado. Não tem a opção de dispersar durante a aula.

Dentre alguns questionamentos durante o grupo focal, houve um e um comentário muito interessantes. A pergunta foi “Você acredita que esse tipo de metodologia pode ser aplicado no processo de ensino no curso de Direito?” E diante dela obtivemos algumas respostas: “*As aulas não são participativas na realidade, a gente só ouve.*”;

Eu acredito. Eu particularmente amo falar e oportunidade de ser porta voz e apresentar, eu esperei por isso a faculdade inteira, para ser sincero tive umas três oportunidades e com essa a quarta. Eu entrei em direito e falei, puts lá é meu lugar, vou poder falar à vontade, mas não vi isso. No início da faculdade teve uma apresentação que foi sensacional e depois dali não teve mais contato como essa metodologia está tendo.

Algo que me incomoda em algumas metodologias adotadas, é a pessoa sentar e só ficar falando artigo artigo artigo e tipo no meu entender isso não desenvolve, já a metodologia ativa desenvolve demais pois você tem que pensar, criar, buscar, ter ideia divergente.

A partir dessas afirmativas, podemos verificar que os estudantes ao entrarem em contato com a metodologia, reconheceram que há possibilidade de adquirir conhecimento através de suas próprias pesquisas, sendo que o PBL desenvolveu nos estudantes o despertar para a metodologia ativa. Além disso, pudemos observar tais premissas através dos relatos dos próprios estudantes, o que é corroborado por Krug *et.al.* (2016, p. 603), quando discorrem que:

Há satisfação e motivação dos estudantes proporcionada por esta estratégia (mesmo quando a matéria não era considerada tão interessante para eles), a responsabilização do estudante pelo preparo prévio, o envolvimento dos estudantes durante a aula toda, o aprimoramento de uma comunicação interpessoal efetiva e do raciocínio crítico individual e em equipe para tomada de decisão, a promoção da metacognição e a formação de comunidades de prática.

Assim, por todo o exposto, o pesquisador considera que as percepções apresentadas pelos estudantes a respeito da metodologia ativa podem ser avaliadas de forma positiva, sendo que os resultados foram alcançados, e, além disso, se pode verificar pelos próprios relatos que a metodologia mudou e confrontou as percepções que os estudantes tinham sobre a aprendizagem, demonstrando de forma inequívoca que eles possuem capacidade de ser protagonistas de seu conhecimento.

4.2.4 Validação do PBL pela docente/tutora

Inicialmente cumpre ponderar que a docente/tutora responsável pela disciplina Ética Geral e Profissional desde o início do processo foi receptiva com o pesquisador e proporcionou todos os mecanismos necessários para que fosse realizada a presente intervenção, sendo que a sua participação foi extremamente fundamental durante o processo de aplicação da metodologia.

Após a conclusão da intervenção e com a realização do grupo focal com os estudantes, foi ainda realizada uma entrevista com a docente responsável pela disciplina, com a finalidade de exteriorizar as suas percepções a respeito da metodologia, diante disso, foi utilizado o roteiro de entrevista conforme o Apêndice E.

Dito isso, passemos a considerar as percepções da docente que quando questionada a respeito da avaliação da metodologia utilizada, ponderou o seguinte: *“Muito bom, ele traz uma nova perspectiva sobre a aprendizagem, e essa aprendizagem condiz com o modelo contemporâneo de ensinar e aprender”*. Já ao ser questionada se houve alguma dificuldade na tutoria durante o processo de aplicação da metodologia ativa baseada em problemas, a docente afirmou que:

“Não, não houve, primeiramente que o pesquisador elaborou muito bem os problemas, traçou as metas e os passos que deveriam ser seguidos, e, tanto para eu que sou a professora quanto para os estudantes, ficou bem claro o que tinha que ser feito durante a aplicação do método PBL”.

Seguindo a entrevista, a docente/tutora foi questionada a respeito das estratégias utilizadas para estimular o pensamento crítico e a construção do conhecimento em profundidade e sem equívocos conceituais ou de aplicação da legislação. Ao questionamento ela respondeu:

Durante a disciplina principalmente no início do curso eu sempre frisei bastante isso para os alunos, no entanto com o modelo de aula que eu vinha adotando, eu não conseguia fazer essa estimulação para os alunos, no entanto com o PBL essa noção que eles tinham de buscar o conhecimento, de buscar novas fontes, de trazer essa realidade para a sala de aula, foi muito mais presente e coerente com o que eu havia falando para eles, mas uma coisa é você propor, outra coisa é você propor os métodos para que esse método seja atendido.

Ainda no decorrer da entrevista com a docente/tutora, foi perguntado a respeito das estratégias utilizadas para estimular a participação ativa de todos os estudantes durante a aplicação da metodologia, a qual respondeu que:

Despertando, essa vontade buscar o conhecimento, despertando a responsabilidade de buscar o aprendizado por sua própria vontade e sobretudo por ser um décimo termo, eles terem a firmeza e coerência de que eles estão formando, e daqui para frente eles precisavam ter essa habilidade muito bem desenvolvida, essa característica que é própria de um advogado

A docente/tutora, durante a entrevista, também foi questionada sobre se conseguia visualizar alguma desvantagem na utilização da metodologia. Ela afirmou:

Nenhuma, pelo contrário, eu adorei o método, não só eu como os alunos também, a qual foi nítido o envolvimento deles, a vontade deles de aprender, de fazer suas pesquisas, de apresentar na frente. O método assim, para o ensino jurídico eu o achei perfeito, porque ele se enquadra muito bem em fazer com que os alunos pensem sobre a prática e a teoria tentando enquadrar em cada situação jurídica que foi proposta por cada problema pensado”.

Também foi perguntado à docente/tutora, se ela acreditava que esse tipo de metodologia poderia ser aplicado no processo de ensino no curso de Direito, e obtivemos a seguinte resposta:

Eu acredito que sim, e até assevero que essa é uma metodologia do futuro para todas as áreas do conhecimento, mas principalmente trazendo para a área jurídica, eu vi que ela demonstra resultados efetivos desde que os alunos estejam envolvidos e cientes dessa importância em buscar sua aprendizagem e não somente ficar recebendo do professor as informações em sala de aula.

Por fim, foi perguntado à docente/tutora se ela acreditava que a metodologia teria sido capaz de auxiliar na reflexão sobre o tema em estudo e na aprendizagem do conteúdo sobre a ética, a qual respondeu da seguinte maneira:

Com certeza, sobretudo pelos resultados que os alunos apresentaram no dia da discussão do problema, pelo envolvimento dos alunos e principalmente pelo retorno que eles nos deram depois que o trabalho tinha sido realizado, então eu vi assim um grande envolvimento e principalmente o contentamento de todos os alunos das salas que participaram da pesquisa.

Diante das respostas dadas pela docente/tutora após as observações, nos apegamos ao pensamento de Michaelsen (2002) quando dispõe que, provavelmente, o maior benefício da aprendizagem colaborativa é que ela tem o condão de produzir um impacto positivo no docente. O autor acredita ainda que ser responsável pela criação de empolgação e entusiasmo no estudante com o conteúdo aplicado é um fardo que poucos professores conseguem carregar por muito tempo sem se queimar.

Assim, diante das considerações e percepções compartilhadas pela docente/tutora, podemos concluir que estas validam a aplicação da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino ético jurídico, uma vez que em uma de suas falas a mesma afirmou que se trata de uma metodologia do futuro e que deve ser observada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A presente pesquisa de Mestrado desenvolveu-se com objetivo de analisar a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino do conteúdo curricular Ética Geral e Profissional no ensino jurídico. A partir do levantamento sobre o cenário atual da pesquisa em educação relativamente ao tema, concluiu-se que não existem estudos que utilizam a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino do conteúdo curricular Ética Geral e Profissional no ensino jurídico. Por conta disso, a presente pesquisa é indispensável para o aprofundamento nos estudos acerca das metodologias no ensino jurídico.

Levando em consideração que o sistema jurídico de ensino e os cursos de Direito foram pautados por anos em um ensino tradicional no qual o professor é detentor da informação e os estudantes são os receptores da mesma, a presente pesquisa buscou evidenciar a necessidade de inovações metodológicas no referido curso. Para a efetivação desse objetivo, foi aplicada a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*) para ensinar conceitos éticos jurídicos.

Para isso, buscou-se, por meio da pesquisa qualitativa e interventiva, aprofundar o estudo a respeito do ensino nos cursos de Direito, abrangendo o seu aspecto educacional e o seu conceito histórico, as metodologias ativas da aprendizagem baseada em problemas, assim como, a necessidade de um ensino inovador o conteúdo curricular Ética. Assim, pretendeu-se a resolução do seguinte questionamento: A metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser usada para a discussão e compreensão de problemas éticos no ensino jurídico?

Com o intuito de evidenciar essa possibilidade, foi aplicada a respectiva metodologia na disciplina Ética Geral e Profissional do curso de Direito de uma universidade privada do Estado de São Paulo. Por meio dessa aplicação e estudo, concluiu-se que a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser usada para a discussão e compreensão de problemas éticos no ensino jurídico, sendo que os estudantes tiveram a oportunidade de problematizar conceitos de modo a desenvolver habilidades individuais e coletivas, e, passarem a ser protagonistas na construção do seu conhecimento.

Ficou evidente durante a intervenção que a pesquisa proporcionou aos estudantes uma aprendizagem ativa, sendo totalmente diferente do que eles estavam acostumados. As situações-problema apresentadas puderam evidenciar aos estudantes os problemas que eles podem vir a encontrar na realidade vivenciada, sendo que, essa etapa é totalmente necessária para que o estudante possa conseguir vir a desenvolver sua capacidade cognitiva e estar preparado para resolução de problemas.

Além disso, através da aplicação da metodologia, os estudantes puderam se apropriar de conhecimentos a respeito das infrações éticas que os advogados podem acabar praticando na realidade e no exercício da profissão, ainda, puderam ter contato com os direitos e prerrogativas dos advogados com ênfase no direito da mulher advogada.

Considera-se que a aplicação da metodologia mostrou a necessidade de um estudo jurídico mais ativo, no qual os estudantes possam desempenhar um papel de protagonismo maior na construção do seu conhecimento. Ressalta-se que a ciência jurídica, por ser uma ciência social, está em constante modificação e o estudante deve estar preparado para lidar com essas transformações e resolver problemas de forma autônoma. Nesse sentido, verifica-se que a metodologia ativa do PBL pode vir a auxiliá-los, visto que deixam de ser sujeitos passivos e passam a ser sujeitos ativos na busca de soluções para as diversas situações que se apresentem.

Ainda durante a aplicação, pode-se concluir de forma inequívoca que os estudantes evoluíram de um problema para o outro, isso pode ser verificado pelas próprias resoluções: as resoluções do Problema 1 foram menos abrangentes que as resoluções do Problema 2.

É possível ainda dizer que a aplicação da metodologia gerou nos estudantes um senso de responsabilidade, visto que nessa metodologia o estudante não trabalha de forma isolada, mas sim de maneira colaborativa, passando a ter mais responsabilidade junto ao grupo.

Sucedo ainda que através da respectiva pesquisa, foi possível legitimar a utilização da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas, comparando-a com o modelo de ensino tradicional. Nessa direção, os estudantes, durante a realização do grupo focal, deixaram de maneira clara as suas opiniões a respeito da temática, sendo que vários deles ressaltaram a importância e a necessidade de um ensino ativo. Naquela ocasião, eles ainda chegaram a

exteriorizar a necessidade de a metodologia ser aplicada em outras disciplinas do curso de Direito.

Em síntese, após a realização dessa pesquisa de natureza interventiva, podemos dizer que os cursos de Direito ainda são cursos pautados pelo sistema de ensino tradicional, e que isso precisa ser modificado, com a possibilidade de implementação de metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas. A capacidade de problematizar e construir o conhecimento por meio da resolução de problemas é necessária, visto que, a prática jurídica é composta por problemas. Quando as pessoas procuram um profissional do Direito, elas não buscam conceitos, mas a resolução de seus problemas. Os estudantes durante a sua preparação e fase de estudos já devem ser inseridos nessa realidade e a metodologia ativa do PBL se mostra uma grande aliada.

Com relação às perspectivas futuras, entendemos que o campo de pesquisa acerca de metodologias de ensino na área jurídica ainda carece de aprofundamento, tendo em vista que é escasso o número de artigos, dissertações e teses que abordam essa temática tão importante para o desenvolvimento da autonomia do estudante na construção de seu conhecimento.

Por fim, esse pesquisador, em relação às perspectivas futuras, destaca o encantamento pela pesquisa na área da Educação, com ênfase no ensino jurídico, salienta a necessidade de aprofundamento nos estudos a respeito das metodologias de ensino, e externa o desejo de continuar com as pesquisas no programa de Doutorado.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 28 maio 2022.

BITTAR, E. C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 14 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington: Washington University. 1991.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, 17 ago. 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. Rio de Janeiro, 30 mar. 1853. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.232-H, de 2 janeiro de 1891**. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. Rio de Janeiro, 2 jan. 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-h-2-janeiro-1891-517957-norma-pe.html>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 1 nov. 1895. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651->

[pl.html#:~:text=Reorganisa%20o%20ensino%20das%20Faculdades%20de%20Direit](#)
[o](#). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 20 mar. 1915. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 15 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 15 abr. 1931a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Chefia do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 15 abr. 1931b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº114, de 11 de novembro de 1935. Modifica a legislação do ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 18 nov. 1935.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-114-11-novembro-1935-398007-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936. Estabelece a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 14 jan. 1936. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-176-8-janeiro-1936-556209-publicacaooriginal-75919-pl.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>.

Acesso em: Acesso em 19 maio 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 1994. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 211/2004. Relator: Edson de Oliveira Nunes, 8 jul. 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 55. Relatores: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. 18 fev. 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2018 (republicada com correção). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 abr. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2022.

BURGARELLI, S. **Tecnologia digital e educação: o uso de novos suportes midiáticos no ensino jurídico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1815>. Acesso em: 10 maio 2022.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/9965>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CARLINI, A. L. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. *In*: TAGLIAVINI, J. V. (org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.203-229.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DELISLE, R. **How to use Problem-Based Learning in the classroom**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Deve, 1997.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Lisboa: Edições Asa, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FEFERBAUM, M. **Metodologias ativas em direito: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONSECA, V. C. **Desenvolvimento tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27142>. Acesso em: 10 maio 2022.

FORTES, D. M. A. **Clínicas jurídicas: por um novo modelo de ensino do direito no Brasil**. 2018 Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24083>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B.; MUCCI, D. M.; LOPES, P. A. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma solução para aprendizagem na área de negócios**. São Paulo: Atlas, 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASGOW, N. A. Ensino e aprendizagem hoje: modelos básicos e opções. *In*: LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professor**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. p. 17-45. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432641/2/APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS%20-%20fundamentos%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-105014/es.php>. Acesso em: 01 jun. 2022.

KRUG R. R.; VIEIRA, M. S. M.; MACIEL, M.V.A.; ERDMANN, T. R.; VIEIRA, F. C. F; KOCH, M. C.; GROSSEMAN, S. O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n.4, p. 602-610, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/w5Tg86RL75mkiX7yZhmnQ6F/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; ALVES, N. G. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professor**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432641/2/APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS%20-%20fundamentos%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs.). **Aprendizagem baseada**

em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-40.

MAROCCO, A. A. L. **Problem Based Learnig na educação jurídica:** desenvolvimento de habilidades e competências. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089>. Acesso em: 12 maio 2022.

MATOS, L. M. B. **Fronteiras do ensino jurídico:** entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias. 2020. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_662867fcb3d24e617ffdd2ce0d4c2457. Acesso em: 25 jul. 2022.

MICHAELSEN, L. K. Getting started with Team-Based Learning. *In:* MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; DEE FINK, L. **A transformative use of small groups.** Westport: Praeger Publishers, 2002. p. 27-52. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246322067_Getting_Started_with_Team-based_Learning. Acesso em: 25 jul. 2022.

MUNHOZ, A. S. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas:** ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NEVES, R. A. O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise. **JURIS**, Rio Grande, v. 11, p. 111-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/view/584>. Acesso em: 03 jun. 2022.

RIBAS, A. F. Las líneas maestras del aprendizaje por problemas. **RIFOP – Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, ES, n. 49, p. 79-96, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057106>. Acesso em: 17 maio 2022.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas – PBL:** uma experiência no ensino superior. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2008.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SANTANA, H. L. S. **Educação Jurídica:** métodos de ensino e formação. São Paulo, Almedina, 2021.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory note. **Medical Education**, v. 27, n. 5, p. 422-432, sept. 1993. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00296.x>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, D. Y. M. **Educação em/para direitos humanos**: aprendizagem baseada em problemas na sociedade líquida e digital. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1246>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SOUSA, S. O. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem Based Learning)**: estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Presidente Prudente, 2011.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./ abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em: 7 ago. 2022.

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

TORTATO, N. P. Y. B. **A educação a distância e o ensino jurídico das universidades públicas do Paraná**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69302>. Acesso em 27 ago. 2022.

USTÁRROZ, E. **Construindo a qualidade da educação jurídica**: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/9597>. Acesso em: 6 jun. 2022.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, esp., n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e educação**: passado presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp/NIED, 2018. p. 17-41. Disponível em: <https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/LivroNIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

ZANCAN, S. L. M. **A disciplina de ética na formação do profissional do Direito**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/840>. Acesso em: 18 jun. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROBLEMA 1

Problema 1 – Infrações Éticas e consequências penais.

Pedro, advogado, regularmente inscrito nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, foi constituído pela senhora Denise da Silva por meio de procuração “Ad Judicia” com poderes especiais para propositura de Ação de Execução de Título Extrajudicial, representado por uma Cártula de Cheque, no valor de R\$ 10.500,00 em face do executado Joaquim Roque.

Decorrido o prazo de 03 (três) dias previsto no artigo 829 do Código de Processo Civil, sem a ocorrência do devido pagamento e sem propositura de Embargos à Execução, o advogado Pedro peticionou nos autos requerendo a realização de pesquisas de ativo financeiros por meio de sistema SISBAJUD e pesquisas de veículos por meio do sistema RENAJUD, em nome do executado.

Com o resultado das pesquisas não foram encontrados veículos em nome do executado, contudo, foi encontrado R\$ 2.500,00 em uma conta do Banco Brasiliense. Levando em consideração esse valor, o advogado requereu que fosse bloqueado e transferido para conta judicial e pugnou por nova vista.

Após a transferência, o MM. Juiz abriu vista ao advogado, sendo que este mediante Alvará judicial, levantou a quantia, mas não repassou a sua cliente Denise da Silva.

Diante disso, e levando em consideração o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/1994), há alguma Infração cometida pelo advogado? Qual deverá ser a atitude da cliente Denise da Silva? Existe a possibilidade de consequência além das previstas no Estatuto?

Recursos para Aprendizagem.

BRASIL, Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. **Lei nº 8.906/94**. Congresso Nacional, 1994.

BRASIL, Código Penal Brasileiro. **Decreto-Lei nº 2.848/40**. Congresso Nacional, 1940.

OABSP, Ementário. Tribunal de Ética e Disciplina. Disponível em: <https://www.oabsp.org.br/tribunal-de-etica-e-disciplina/ementario>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CONSULTOR JURÍDICO. Conjur. **Advogado é condenado por se apropriar indevidamente de valores de cliente**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-ago-28/advogado-condenado-apropriar-valores-cliente>. Acesso em: 09 jun. 2021.

OAB, **Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogado do Brasil**.

APÊNDICE B - PROBLEMA 2

Problema 2: Dos Direitos dos Advogados.

Andréia Pereira, advogada, regularmente inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, foi contratada pela senhora Beatriz Condor, para a defesa de seu filho Joaquim Condor.

Joaquim Condor, é um jovem de 24 anos, e está sendo acusado pela prática do crime de Homicídio Qualificado (artigo 121, §2º, inciso VIII do Código Penal), sendo sua vítima, uma jovem de 21 (vinte anos) a senhorita Joana de Souza.

Acontece que tal delito foi cometido em uma pequena cidade do interior paulista, durante uma festa, em uma casa noturna, motivo pelo qual todos os moradores ficaram sabendo do respectivo delito, sendo que a comoção social foi muito grande.

Por conta dos grandes impactos sociais (cautelaridade social), após o decorrer da primeira fase do júri (Juízo de Acusação), Joaquim Condor, foi pronunciado (artigo 413 do Código de Processo Penal), sendo que assim o caso foi levado para a segunda fase do Júri, qual seja, o julgamento perante o Tribunal do Júri.

No dia designado para a sessão de julgamento, compareceram no tribunal os 25 jurados, o membro do Ministério Público, o Juiz Togado, a Advogada de Defesa, Andréia Pereira, o réu Joaquim Condor e os pais da vítima.

Iniciados os trabalhos, passou-se a composição dos jurados, sendo que se iniciou o sorteio. Durante o sorteio dos jurados, o membro do Ministério Público rejeitou três jurados e a advogada Andréia Pereira também rejeitou três jurados (artigo 468 do Código de Processo Penal).

Após a composição do conselho de sentença, iniciou-se a instrução em plenário, sendo que foram inqueridas 05 (cinco) testemunhas que foram arroladas pela Acusação e 05 (cinco) testemunhas arroladas pela defesa.

Acontece que as 05 (cinco) testemunhas arroladas pela defesa, foram uníssonas no sentido de que o réu não havia matado a vítima, que este embora estivesse armado, não havia efetuado os disparos. Nesse mesmo sentido foi os esclarecimentos prestados por 03 (três) testemunhas arroladas pelo Ministério Público.

Chegando ao fim da inquirição das testemunhas, passou-se a palavra ao Ministério Público e iniciou-se os debates com a acusação. Durante a fala do membro do Ministério Público este sustentou sua tese de que realmente o réu seria o autor do delito.

Após o Ministério Público, a advogada de defesa passou a ter a palavra para fazer os seus debates. Durante sua fala, ficou totalmente demonstrada a inocência do réu, pois ela, fez uma ligação com todas as provas e evidências do processo.

Acontece que após sua fala foi dada oportunidade para réplica ao membro do Ministério Público, e, ele em sua fala acabou dizendo *“Jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público?”*.

Após a apresentação da réplica passou-se ao questionário e a votação, sendo que a decisão dos jurados foi pela absolvição do réu Joaquim Condor, reconhecendo que este não teria sido o autor dos disparos.

Tendo em vista os Direitos dos Advogados previstos no Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/1994) e do ponto de vista Ético, você considera que foi acertada a fala do membro do Ministério Público? Quais direitos você acredita que foram violados? Existe alguma providência que a OAB poderá

tomar? Você acredita que as mulheres recebem tratamento diferente nas Cortes Brasileiras?

Recursos para aprendizagem:

BRASIL, Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. **Lei nº 8.906/94**. Congresso Nacional, 1994.

OABSP, Ementário. Tribunal de Ética e Disciplina. Disponível em: <https://www.oabsp.org.br/tribunal-de-etica-e-disciplina/ementario>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FRANTZ, Sâmia. **Os desafios e as conquistas da mulher advogada no Brasil**. Disponível em: <https://blog.sajadv.com.br/desafios-conquistas-mulher-advogada/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

YOUTUBE. **Cármem Lúcia, do STF, dá bronca em Luiz Fux por interromper Rosa Weber**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E8cldKn0EDY>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CANAL CIÊNCIAS CRIMINAIS. **Igualdade entre advogados magistrados e membros do Ministério Público**. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/405438192/igualdade-entre-advogados-magistrados-e-membros-do-ministerio-publico>. Acesso em: 10 jun. 2021.

APÊNDICE C - ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação dos estudantes realizada pelo pesquisador

- 1) Quantidade de estudantes:
- 2) Comportamento dos estudantes após a explicação da metodologia PBL como proposta de aprendizagem:
- 3) Engajamento dos estudantes na resolução dos problemas:
- 4) Análise do tempo utilizado pelos estudantes para resolução dos problemas:
- 5) Comentários dos educandos durante a metodologia
- 6) Participação dos educandos na aplicação da metodologia, buscando observar o engajamento do estudante durante o processo de resolução do problema:
- 7) Exposição da solução do problema pela equipe e comentários dos demais estudantes.
- 8) Interações realizadas na aula de fechamento

Roteiro de observação do docente/tutor realizada pelo pesquisador

- 1) Explicou o motivo pelo qual o PBL é usado
- 2) Combinou o funcionamento e organização do grupo tutorial, como regras para o bom relacionamento dos integrantes, o tempo de duração do grupo tutorial
- 3) Esclareceu termos desconhecidos dos problemas e estimulou que os estudantes participassem ativamente destes esclarecimentos
- 4) Analisou se todos os estudantes conheceram o problema
- 5) Durante o processo de “brainstorming” estimulou os estudantes a usarem conhecimentos prévios
- 6) Fez perguntas para estimular os estudantes a buscarem resoluções com profundidade e livre de erros conceituais e de aplicação da legislação
- 7) Estimulou a participação de todos os estudantes durante o processo do PBL

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL A SER APLICADO AOS ESTUDANTES

- 1- Como você avalia a metodologia da aprendizagem baseada em problemas?
- 2- Já conhecia esta metodologia?
- 3- Teve dificuldade para aprender com esta metodologia?
- 4- Viu alguma desvantagem na utilização da metodologia?
- 5- Como foi trabalhar em equipe?
- 6- Os membros da equipe apresentaram seus pontos de vista para a resolução do problema?
- 7- Toda a equipe se comprometeu com o estudo?
- 8- No trabalho em equipe houve respeito as opiniões divergentes?
- 9- Você acredita que esse tipo de metodologia pode ser aplicado no processo de ensino no curso de Direito?
- 10- Você acredita que esta metodologia foi capaz de auxiliar na reflexão do tema em estudo e na aprendizagem do conteúdo de ética?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE/TUTOR

- 1) Como você avalia o método utilizado?
- 2) Você teve alguma dificuldade na tutoria durante o processo de PBL? Se sim, qual?
- 3) Quais estratégias usou para estimular o pensamento crítico e a construção do conhecimento em profundidade e sem equívocos conceituais ou de aplicação da legislação?
- 4) Quais estratégias usou para estimular a participação ativa de todos os estudantes durante o processo do PBL?
- 5) Viu alguma desvantagem na utilização de tal método?
- 6) Você acredita que esse tipo de metodologia possa ser aplicado no processo de ensino no curso de Direito?
- 7) Você acredita que esta metodologia foi capaz de auxiliar na reflexão do tema em estudo e na aprendizagem do conteúdo de ética?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ÉTICOS NO ENSINO JURÍDICO”

Nome do (a) Pesquisador (a): LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES

Nome do (a) Orientador (a): Raquel Rosan Christino Gitahy

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a estratégia didática da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas para a compreensão do conteúdo curricular ética no ensino jurídico
2. **Participantes da pesquisa:** Serão convidados a participar da pesquisa uma média de 30 estudantes da disciplina de Ética Geral e Profissional do curso de direito matriculados no 10º termo e o respectivo docente/tutor (na metodologia da aprendizagem baseada em problemas o professor é chamado de docente/tutor)
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que os pesquisadores Luis Henrique Ramos Alves e Raquel Rosan Christino Gitahy observe todo o processo da metodologia da aprendizagem baseada em problemas com a aplicação de dois problemas envolvendo a temática da ética jurídica, um tratando de infrações éticas e sanções disciplinares na advocacia e o outro de direitos e prerrogativas dos advogados, com ênfase no respeito a advogada.

Na aplicação da metodologia da aprendizagem baseada em problemas, será usada uma ferramenta tecnológica chamada beactive, que tem seu acesso pelo endereço www.beactive.com.br.

Usando a ferramenta beactive, o docente da disciplina de ética Geral e Profissional, convidado a ser participante desta pesquisa, irá inserir os problemas acima citados, envolvendo a ética jurídica e em seguida dividirá os estudantes, também convidados a serem participantes, em equipes, solicitando aos membros de cada equipe que defina o líder, o redator, o porta-voz e demais membros. O docente ao aceitar ser participante estará presente em todas as equipes como docente/tutor. Após a formação da equipe, será elaborado por cada equipe um quadro referencial, que destacará as ideias do problema, os fatos, as questões de aprendizagem e o plano de ação (pesquisa) para a solução do problema. A fim de discutir tais questões a equipe poderá fazer uso de fóruns de discussão, ferramenta também disponível no beactive. Ao final, a equipe enviará a solução do problema construída de maneira colaborativa na equipe. Após a resolução do problema, aplicar-se-á aos estudantes participantes, um questionário de autoavaliação constante também na ferramenta beactive com itens como: contribui com ideias e fatos, apresentei algumas questões para aprendizagem, utilizei vários recursos durante a minha investigação, ajudei a refletir sobre o problema, contribui com informação nova, ajudei meu grupo a elaborar o trabalho e adquirei conhecimentos por meio da solução do problema.

Após o uso do beactive, os estudantes participantes, durante a aula presencial farão a apresentação dos resultados de solução do problema, relatando o caminho traçado para encontrá-la. Em seguida, haverá o fechamento com aula ministrada pelo docente/tutor responsável pela disciplina de ética Geral e Profissional.

Ao final de todo o processo, os pesquisadores farão um grupo focal com os estudantes participantes a fim de relatarem o processo vivenciado, sendo tal grupo norteado por questões como a avaliação da metodologia da aprendizagem baseada em problemas, dificuldades para aprender com a metodologia, conhecimento da mesma, desvantagens em usar, análise do trabalho em equipe, avaliação se esta metodologia pode ser incluída no curso de Direito e se a mesma foi capaz de auxiliar na reflexão do tema em estudo e na aprendizagem do conteúdo de ética. Já com o docente/tutor, o pesquisador fará uma entrevista para compreender o processo vivenciado na metodologia da aprendizagem baseada em problemas, com questões norteadoras envolvendo a avaliação da metodologia, dificuldades acaso existentes no processo de tutoria, estratégias usadas para estimular o pensamento crítico e a construção do conhecimento, possíveis desvantagens no uso do método, se acredita que a metodologia pode ser aplicada no ensino do curso de Direito e se a mesma foi capaz de auxiliar na reflexão do tema em estudo e na aprendizagem do conteúdo de ética.

Em resumo, ao participar da pesquisa, **o docente/tutor** do processo de metodologia ativa do PBL será observado, terá os documentos produzidos no *beactive* analisados e participará da entrevista com questões envolvendo o processo vivenciado na metodologia. **Já os estudantes**, ao participarem da pesquisa, serão observados durante o processo do PBL, terão os documentos produzidos no *BeActive* analisados, inclusive a autoavaliação e por fim, participarão de um grupo focal sobre o processo vivenciado na metodologia.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. O docente/tutor e os estudantes participantes poderão ter um pequeno desconforto quanto ao tempo que terão que dispor para participarem da pesquisa. Além disto, os estudantes, ao responderem o questionário de autoavaliação, ao participarem do grupo focal ou ao saberem que o pesquisador observará o processo da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas e analisará os documentos produzidos durante tal metodologia., terão o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada ao tema quanto a busca de solução do problema envolvendo a ética jurídica. Já o docente/tutor participante ao saber que estará sendo observado durante todo o processo de tutoria e ao ser entrevistado quanto ao processo vivenciado poderá ter o risco mínimo de perceber uma angústia relacionada a ação da tutoria durante o processo da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas. Os pesquisadores estarão à disposição para oferecer apoio aos participantes caso isso aconteça. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar

- assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
 7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá o benefício de refletir sobre a metodologia da aprendizagem baseada em problemas no ensino jurídico. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a estratégia didática da metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas para a compreensão do conteúdo curricular ética no ensino jurídico, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o campo educacional, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior. Será encaminhada uma devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes e criado um folder com os principais resultados encontrados, que será entregue aos participantes.
 8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
 9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador(es): LUIS HENRIQUE RAMOS ALVES

TELEFONE PARA CONTATO: 18-996561212

Orientador: RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

TELEFONE PARA CONTATO: 18-981361807

EMAIL DO ORIENTADOR: raquelgityh.rg@gmail.com ou raquel@unoeste.br

ENDEREÇO DO ORIENTADOR: Rua Paulo Cardia Amorim 93 Dama 1 Presidente Prudente-SP Cep. 19053-710

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

ANEXOS

ANEXO A - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 01

Conforme discussão realizada pelo grupo, em primeiro lugar analisamos a conduta do advogado. Chegamos à conclusão de que a atitude do advogado foi inadequada, pois ao não repassar o valor ao seu cliente, feriu a honra objetiva e subjetiva deste, quebrando a confiança da relação profissional, conforme art. 186 e 927 do Código Civil. Em segundo plano, passamos a análise da conduta do advogado, que se apropriou indevidamente de quantia a ser repassada a sua cliente, agindo de forma antiética, sendo a ele aplicável o disposto no art. 34, XXI, EAOAB (Infração Ética Disciplinar), bem como, art. 37, I, EAOAB (Suspensão Ética Disciplinar). Ainda, observa-se que o advogado praticou conduta tipificada no Código Penal, art. 168-A CP, que trata do crime de apropriação indébita. A pesquisa fora feita através do acesso ao Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados, bem como o Código Penal e Civil. Além disso, encontramos jurisprudências e posicionamentos de especialistas sobre o tema, que nortearam a fundamentação e resolução do problema. - Jurisprudência utilizadas na pesquisa: APROPRIAÇÃO INDÉBITA POR ADVOGADO – LEVANTAMENTO DE DEPÓSITO JUDICIAL Comete crime de apropriação indébita qualificada o advogado que levanta depósito judicial em favor de cliente e não entrega o valor remanescente, após a dedução dos honorários contratualmente ajustados. Advogado insurgiu-se contra a sentença que o condenou pela prática do crime de apropriação indébita por ter se apropriado indevidamente de vinte e nove mil reais devidos a cliente que o contratara para ajuizar três ações revisionais. Somente um ano após o levantamento dos alvarás é que a vítima tomou conhecimento do fato, pois compareceu ao cartório da Vara e à agência bancária, onde descobriu que os valores recebidos foram depositados na conta da esposa do advogado. Questionado, o causídico apresentou várias escusas e, após a revogação das procurações pela vítima, ajuizou ação de prestação de contas. Em juízo, esclareceu que reteve o dinheiro para resguardar os interesses da própria cliente no caso de insucesso na instância superior. Para os Desembargadores, não há como reconhecer a boa-fé invocada pelo réu, cujas ações denotaram claramente a intenção inequívoca de apossar-se do dinheiro havido em duas demandas cíveis julgadas procedentes. Muito embora o réu tenha levantado os valores depositados porque detinha nos autos procuração da vítima que lhe conferia esse poder, os Julgadores esclareceram que o ilícito se constituiu com o aponderamento indevido do dinheiro pertencente a sua cliente. Assim, como o réu não demonstrou motivo justo para a retenção das quantias, a Turma manteve a condenação. Acórdão n. 920235, 20140110402859APR, Relator: GEORGE LOPES LEITE, Revisora: SANDRA DE SANTIS, 1ª Turma Criminal, Data de Julgamento: 04/02/2016, Publicado no DJE: 19/02/2016. Pág.: 94.

ANEXO B - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 02

No presente caso, realizamos a leitura do problema, onde foram abordados os principais pontos, depois conversamos em grupo, fizemos pesquisas em artigos, jurisprudências, leis e sites sobre o referido tema, afim de solucionar o problema. Outrossim, ao analisar o caso chegamos a conclusão que a conduta do advogado Pedro foi reprovável, visto que, ao levantar a conta no valor R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), não fez o repasse a cliente Denise assim o advogado deverá responder pelos seus atos nas esferas, penal, administrativamente e Cível. Na esfera penal, o advogado que retém indevidamente verbas pertencentes ao seu cliente pode ser responsabilizado pela prática do crime de apropriação indébita, previsto no artigo 168 do Código Penal. Neste sentido o Tribunal de Justiça de Minas Gerais- TJ-MG já decidiu: EMENTA: RECURSO DEFENSIVO – APROPRIAÇÃO INDÉBITA MAJORADA – IMPORTÂNCIAS RECEBIDAS EM AÇÃO TRABALHISTA INTENTADAS PELAS VÍTIMAS – LEVANTADAS MEDIANTE ALVARÁ JUDICIAL PELO ADVOGADO NO PROCESSO E NÃO REPASSADA AOS CLIENTES – AÇÃO ILÍCITA TIPIFICADA. Comete crime de apropriação indébita, o advogado que, sacando dinheiro depositado judicialmente em nome da vítima, em reclamação trabalhista que patrocina, dele se apropria integralmente. RECURSO MINISTERIAL – PENA – CONDIÇÕES LEGALMENTE ADMITIDAS – AUMENTO – NECESSIDADE. Na avaliação da pena-base não está o juiz livre, devendo considerar as condições do art. 59 do Código Penal que se forjarem um plexo desfavorável, impõe majoração da pena. Não provido o defensivo e provido o Ministerial. Ademais na esfera administrativa, pode ser formalizada denúncia junto a OAB, sendo instaurado um processo ético-disciplinar, uma vez que o advogado que recebe valores destinados ao seu cliente e não repassa devidamente e não presta contas destes valores comete infração disciplinar prevista no art. 34, inciso XXI, do Estatuto da Advocacia e da OAB. Além disso, o advogado pode ser punido com suspensão em todo o território nacional, conforme artigo 37, Inciso I do Estatuto. Proc. Disciplinar n.º 11932/2008-0 Relator: Júlio César Ribeiro Maia. EMENTA: VERBA RECEBIDA E NÃO PRESTADA CONTA AO CLIENTE. PROVA DOCUMENTAL. CONDUTA CONTRÁRIA AO CÓDIGO DE ÉTICA. INFRAÇÃO AO ART. 32 DO EOAB. PENA DE SUSPENSÃO. Advogado que recebe valores destinados ao seu cliente e não repassa devidamente e não presta contas destes valores comete infração disciplinar prevista no art. 34, inciso XXI, do Estatuto da Advocacia e da OAB. (J. 26.05.11, precedente, v. maioria). Por fim, no âmbito civil, o cliente pode ingressar com uma ação pedindo a restituição do valor, bem como ingressar com ação de danos morais conforme dispõe artigo 187 e 927 ambos do código civil. Uma vez, que o artigo 668 do código civil estipula que o mandatário advogado é obrigado a dar contas de sua gerência ao mandante, transferindo-lhe as vantagens provenientes do mandato.

ANEXO C - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 03

Após a leitura, identificamos tratar-se de um advogado que se apropriou de R\$ 2.500,00 oriundos de bloqueio judicial em favor de sua cliente, em sede de Ação de Execução de Título Extrajudicial. Dessa forma, a resolução se deu através da divisão de tarefas, de modo que cada integrante se responsabilizou pela pesquisa de um ponto do problema, como por exemplo, o artigo que prevê a conduta do advogado, o suposto crime que ele cometeu etc. Ainda, as fontes de pesquisas foram as mais diversas, desde simples busca no Google, até o aprofundamento no tema através da legislação, doutrina e jurisprudência. Após a reunião dos resultados, entendemos que a conduta do advogado Pedro está prevista no art. 34 do Estatuto da Advocacia: XX – locupletar-se, por qualquer forma, à custa do cliente ou da parte adversa, por si ou interposta pessoa. Dessa forma, o advogado que quebra a confiança do cliente, deixando de lhe repassar valores de seu cliente, comete infração ética profissional, e crime de apropriação indébita, porque fere objetiva e subjetivamente a relação de confiança, causando decepção, desconforto íntimo e transtorno a quem deveria proteger. Ainda, a conduta do advogado de retenção indevida de valores do cliente é fato capaz de ensejar lesão a direito da personalidade, passível de condenação ao pagamento de indenização por dano moral. O que coaduna o entendimento jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais: APELAÇÃO CÍVEL – AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL – APROPRIAÇÃO INDÉBITA POR ADVOGADO – DANOS MORAIS – CARACTERIZAÇÃO. A prática de ato ilícito por parte do advogado contra sua própria clientela, aproveitando-se da relação de confiança para causar prejuízos a quem lhe contratou na expectativa de ser representado com lealdade de boa-fé, importa em séria violação do ordenamento jurídico e dos deveres éticos-sociais que regem o exercício da advocacia, a extrapolar o simples descumprimento contratual e impor o dever de reparação pelos danos materiais e morais causados (REsp 1740260/RS, Rel. Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, Terceira Turma, j. 26/06/2018, DJE 29/06/2018). Diante disso, tendo o advogado incorrido na conduta descrita, a sanção prevista pelo Estatuto da Advocacia é a de suspensão (art. 35, II e art. 37, I do EAOB), que acarretará a interdição do exercício profissional, em todo território nacional, pelo prazo de trinta dias a doze meses, de acordo com os critérios de individualização previstos (§1º, art. 37 do EAOB). Em conclusão, tal método de aprendizagem é interessante porque traz uma abordagem que capacita a realização de pesquisas, integrando a teoria e prática, além de possibilitar a aplicação de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento em grupo de uma solução viável para o problema.

ANEXO D - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 01 – GRUPO 04

Começamos visualizando o problema, que consiste na conduta do advogado de requerer o bloqueio do valor de R\$ 10.500,00 em Ação de Execução de Título Extrajudicial, e no curso da ação, na ausência de pagamento pelo executado, o profissional requereu a realização de pesquisas de ativos financeiros, encontrando R\$ 2.500,00 em uma conta do executado. Assim, requereu o bloqueio e a transferência para a conta judicial. Após alvará judicial, levantou a quantia, mas não repassou à sua cliente Denise da Silva. Diante dos fatos, denota-se que, com base no Estatuto de Advocacia, o advogado cometeu infração nos termos do art. 34, inciso XXI, e responderá pelo crime de apropriação indébita, conforme art. 168, do Código Penal. Ainda, a cliente deverá fazer uma representação perante a OAB. Ademais, além de poder ajuizar ação de restituição, poderá pleitear indenização por danos morais, nos termos do que entende a jurisprudência pátria. APELAÇÃO MANDATO AÇÃO DE COBRANÇA c.c. REPARAÇÃO DE DANOS. Quantia retida indevidamente pelos causídicos. Restituição dos valores cabíveis à demandante, nos termos dos artigos 668 e 670 do Cód. Civil. Quebra do dever ético e jurídico do patrono. Tendo sido outorgada procuração constituindo poderes “in solidum” a ambos advogados, há solidariedade entre os mandatários perante a mandante. Assim, efetuado o levantamento de depósito pertencente à mandante, sem o devido repasse, respondem pela cobrança todos os mandatários, em razão de solidariedade passiva (Cód. Civil, art. 672). Condenação mantida. Prescrição decenal (Cód. Civil, art. 205). Danos morais evidenciados. Manutenção da quantia fixada em primeiro grau, eis que condizente com os princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Prescrição não consumada, à luz da teoria actio nata. Cerceamento de defesa não evidenciado. Pertinência subjetiva da demanda bem delineada nos autos. PRELIMINARES AFASTADAS. RECURSOS DESPROVIDOS. (TJSP – Apelação Cível nº 1101640-59.2019.8.26.0100 – 26ª Câmara de Direito Privado – rel. Des. ANTONIO NASCIMENTO – j. 9 de junho de 2021).

ANEXO E - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 01

Diante da análise do caso apresentado, podemos concluir que o Ministério Público agiu com excesso quando proferiu a frase “Jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público?”.

Todavia, acreditamos que este excesso foi cometido em relação à função de cada um, *in casu*, promotor/funcionário público e advogado, que não possui fé pública, tendo menos prezado a advogada somente pelo fato de esta exercer a advocacia, como se fosse uma função menos importante que a de um Promotor de Justiça.

Desta forma, partindo da análise concreta do fato, não houve uma discriminação pelo fato de a advogada ser mulher, mas sim pela função que exerce.

Sendo assim, partindo da ideia de que não existe hierarquia entre os operadores do direito, o Promotor deve arcar com as consequências de sua fala, já que o artigo 6º da Lei nº 8.906/94 prevê que “não há hierarquia nem subordinação entre advogados, magistrados e membros do Ministério Público, devendo todos tratar-se com consideração e respeito recíprocos. Parágrafo único. As autoridades, os servidores públicos e os serventuários da justiça devem dispensar ao advogado, no exercício da profissão, tratamento compatível com a dignidade da advocacia e condições adequadas a seu desempenho.”

Além disso, deve ser aplicado o artigo 18 do Regulamento Geral da OAB, *in verbis*: “art. 18. O inscrito na OAB, quando ofendido comprovadamente em razão do exercício profissional ou de cargo ou função da OAB, tem direito ao desagravo público promovido pelo Conselho competente, de ofício, a seu pedido ou de qualquer pessoa”.

Dante do exposto, a Ordem dos Advogados do Brasil deve responsabilizar o Promotor de Justiça pelas palavras proferidas em audiência, pelo fato de ter menosprezado a função de advocacia.

ANEXO F - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 02

No presente caso, realizamos a leitura do problema, onde foram abordados os principais pontos, depois conversamos em grupo, fizemos pesquisas em artigos, jurisprudência, leis e sites sobre o referido tema, a fim de solucionar o problema.

Ao se analisar o caso chegamos à conclusão que o membro do ministério público agiu de forma desrespeitosa ao dizer a fala: “ Jurados Vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do MP “ como se pode ver pelo artigo 6º da OAB que ‘Não há hierarquia nem subordinação entre advogados, magistrados e membros do Ministério Público, devendo todos tratar-se com consideração e respeito recíprocos.’ Ou seja pode se ver que não deve haver diferença entre cargos hierárquicos, nem diferença de gênero e sempre manter o respeito entre si.

Também pode se analisar que para a mulher essa fala poderá trazer consequências sendo que essas formas de agressão são complexas, perversas, não ocorrem isoladas umas das outras e têm graves consequências para a mulher. Qualquer uma delas constitui ato de violação dos direitos humanos e deve ser denunciada. De acordo com a Lei Maria da Penha capítulo II, artigo 7, incisos 1, 2 e 3.

De acordo com a doutrina LOBO (1994. p. 27)[19], que disserta:

No ordenamento brasileiro, são três os figurantes indispensáveis a administração da justiça: o Advogado, o Juiz e o promotor. O primeiro postula, o segundo julga e o terceiro fiscaliza a aplicação da lei. Cada um desempenha seu papel, de modo paritário, sem hierarquia. Pode-se dizer, metaforicamente, que o Juiz simboliza o Estado, o promotor, a lei e o Advogado, o povo. Todos os demais são auxiliares coadjuvantes.

Com isso vemos que cada um tem sua função devendo sempre manter a ética o respeito entre eles, para que não haja conflito. Sendo assim toda advogada tem o direito de não sofrer qualquer tipo de violência de gênero no exercício da profissão.

ANEXO G - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 03

O problema trata da fala problemática do membro do Ministério Público quando disse “jurados vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público”.

Diante disso, não foi acertada a fala do membro posto que seu dever é tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione com razão do serviço, conforme preceitua o art. 43 da Lei nº 8.625/93. E, como violou esse dever, poder responder a Reclamações Disciplinares junto ao órgão nacional de controle, que é o CNMP.

Quando um dos direitos fundamentais do advogado é violado, como no caso, remonta-se ao desagravo público (instrumento de defesa do advogado e sua liberdade, dignidade, independência e respeito), previsto no art. 7º, XVII, do Estatuto da Advocacia e da OAB, que não se trata de penalização, mas apenas retratação promovida pela administração interna.

Segundo Paulo Silas Taporosky Filho:

“O desagravo público consiste em um ato solene, no qual após o trâmite processual ocorrido na Seccional e posterior julgamento procedente pelo acolhimento do pedido de desagravo, o Presidente lê a nota a ser publicada na imprensa, encaminhando a mesma ao ofensor público e às autoridades, registrando ainda tal feito nos assentamentos do advogado. (TAPOROSKI FILHO, 2016).

Assim, o desagravo é uma forma de publicizar a solidariedade da classe profissional para com o advogado ofendido, bem como demonstrar repúdio ao ato praticado pelo ofensor.

Em recentes casos a OAB tem se manifestado no sentido de que:

“Defende a plena liberdade de manifestação e de argumentação no Tribunal do Júri, reconhecendo a inviolabilidade das manifestações tanto do MP como da advocacia, asseguradas por lei, no entanto, lembra que é dever do representante do Ministério Público, ‘tratar com urbanidade as pessoas com as quais se relacione em razão do serviço’”.

Dessa forma, o membro do Ministério Público pode ser alvo de sindicância, em razão da denúncia realizada pela OAB.

Quanto as mulheres receberem tratamento diferentes nas Cortes, é fato claro, em razão da desigualdade de gênero, amplamente noticiada pela mídia, de modo que ainda existem barreiras a serem destruídas, além dos casos de assédio e demais violações.

ANEXO H - REDAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA 02 – GRUPO 04

Em debates na segunda fase do júri, a advogada foi ofendida em sua honra, mediante a seguinte frase proferida pelo i. promotor de justiça: "jurados, vocês realmente acreditarão em uma advogada em vez de acreditar em um lisonjeado membro do Ministério Público". Assim, foram violados os seguintes arts: 5º, inciso X, da Constituição Federal, o art. 6º, do Estatuto da OAB, bem como 186 e 927 do Código Civil.

Constatamos que o i. promotor poderá responder administrativamente, com base no art. 7º, § 5º, do Estatuto da OAB, onde o Conselho competente promoverá o desagravo público com fundamento no inciso XVII do mesmo artigo, que prevê ser um direito do advogado ser publicamente desagravado quando ofendido no exercício da profissão ou em razão dela.

Ademais, poderá responder civilmente e penalmente. Na seara cível, a profissional poderá ajuizar ação de indenização por danos morais, e na seara penal, poderá ajuizar queixa-crime, com base no art. 139, do Código Penal.

Acerca da distinção entre homens e mulheres em ambiente profissional, é uma cultura que ainda existe, e vem sendo desconstruída dia após dia.

Para chegar a essa conclusão, utilizamos da Constituição Federal, bem como dos Códigos Penal, Civil e Estatuto da OAB.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Nome do Aluno: _____

1- Contribui com ideias e fatos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2- Apresentei algumas questões para Aprendizagem

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3- Utilizei vários recursos durante a minha investigação

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4- Ajudei a refletir sobre o problema

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5- Contribui com informação nova

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6- Ajudei meu grupo a elaborar o trabalho

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7- Adquiro conhecimentos por meio da solução do problema

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----