

O MÉTODO EARP COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA*

THE EARP METHOD AS POSSIBILITY FOR A CRITICAL LEGAL EDUCATION

Danilo Christiano Antunes Meira**

Horácio Wanderlei Rodrigues***

RESUMO: Tomando como parâmetro as possibilidades de promoção das competências e habilidades esperadas dos egressos dos cursos de Direito e o posicionamento do ensino jurídico diante dos problemas sociais, o presente estudo pretende verificar se o método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) pode ser uma alternativa à metodologia tradicional. Partindo de uma análise do contexto no qual se vê inserido o ensino jurídico brasileiro, serão anotados alguns problemas estruturais, funcionais, operacionais e suas possíveis vias de superação. Num segundo momento, o esforço será o de desvelar as potencialidades e limitações da metodologia didático-pedagógica atualmente utilizada no ensino do Direito. Em seguida, serão apresentados os fundamentos e características do método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) para, ao final, concluir pela adequabilidade da nova metodologia proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento jurídico; Educação jurídica; Metodologia jurídica; Competências e habilidades profissionais; Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas; EARP

SUMMARY: Taking as parameters the possibilities for promotion of skills and abilities expected from graduates students of the law school and the placement of legal education in face of social problems, the present study aims to verify if the method of Teaching and Learning by Problem Solving (EARP) can be an alternative to the traditional methodology. Based on an analysis of the context in which is inserted brazilian legal teaching, will be noted some structural, functional and operational problems, as well as the possible ways of overcoming them. Secondly, the effort will be to reveal the strengths and limitations of the didactic-pedagogic methodology currently used in the teaching of law. Then, we will present the fundamentals and characteristics of the method of Teaching and Learning by Problem Solving (EARP) to, finally, conclude the suitability of this proposed new methodology.

KEYWORDS: Legal knowledge, Legal education, Legal methodology; Skills and professional abilities; Method of Teaching and Learning by Problem Solving; EARP

* O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, no âmbito do projeto de pesquisa “Conhecer Direito: os processos de produção do conhecimento na área do Direito - o conhecimento jurídico produzido através da pesquisa, do ensino e das práticas profissionais”.

** Mestrando em Direito na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI) e do Centro de Estudos Jurídico-Econômicos e de Gestão do Desenvolvimento (CEJEGD). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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

INTRODUÇÃO

O presente estudo toma como ponto de partida a necessidade de se refletir sobre as possibilidades de se promover os objetivos do curso de graduação em Direito através da metodologia atualmente utilizada e avaliar a proposta do método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas – EARP como uma via alternativa.

O trabalho inicia-se, pois, pela delimitação dos principais objetivos aos quais se vincula obrigatoriamente a formação dos profissionais do Direito ao mesmo tempo em que se tenta recuperar uma dimensão constitucional das habilidades e competências esperada dos egressos. Observando que, além dessas capacidades técnicas específicas do âmbito jurídico, é necessária uma formação crítica e consciente do posicionamento estrategicamente privilegiado das profissões jurídicas em relação às possibilidades de remoção de injustiças sociais, passa-se ao questionamento da própria adequabilidade do atual sistema de ensino jurídico para essa tarefa.

Evitando diagnósticos e soluções simplistas, pretende-se desenvolver uma leitura mais detida e realista do contexto no qual se vê inserida a educação jurídica, considerando o aumento exponencial das vagas dos cursos de Direito e a dinâmica das mudanças sociais que escapam à estática dos textos legais e orientações jurisprudenciais. Em seguida, como parâmetro de verificação de assimetrias das instituições de ensino, será posto em questão o índice de êxito dos egressos no Exame de Ordem e os problemas estruturais, funcionais e operacionais evidenciados pelo método de ensino que adotam.

Aproximando a discussão ao campo das estratégias didático-pedagógicas, pretende-se uma comparação específica entre a concepção de produção e reprodução de conhecimento adotada pelo método tradicional de ensino jurídico e a perspectiva popperiana de corroboração/falseamento. Dessa comparação, espera-se subsídios para se pensar em uma outra abordagem metodológica que propicie estudos sobre os problemas e não sobre matérias.

Encaminhando para uma conclusão provisória, serão apresentados os fundamentos e características do método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) para, ao final, decidir-se ou não pela adequabilidade da nova metodologia proposta.

1 O ENSINO JURÍDICO, OS OBJETIVOS DA REPÚBLICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

A educação formal, mesmo quando delegada à iniciativa privada¹, é uma das funções básicas do Estado e, como tal, submete-se às normas da Constituição da República e às diretrizes e resoluções específicas para cada curso.

Como consequência, o sistema de ensino não pode se colocar em posição de neutralidade diante dos objetivos estabelecidos no artigo 3º do texto constitucional (ANDRADE, 2012, p. 54): 1) construir uma sociedade livre, justa e solidária; 2) garantir o desenvolvimento nacional; 3) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; 4) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Há também a destacar os objetivos específicos do sistema educacional. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação se insere, nesse sentido, dentro dos direitos fundamentais².

No caso dos cursos de graduação em Direito, as instituições de ensino superior precisam ainda observar as diretrizes específicas da Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004. Ela determina, em seu artigo 3º, que os cursos de Direito devem assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004, p. 17).

Além disso, a mesma Resolução CNE/CES N° 9 de 2004 estabelece, em seu artigo 4º, que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar uma formação profissional que revele, pelo menos, habilidades e competências para 1) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; 2) interpretação e aplicação do Direito; 3) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; 4) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida

1 Sobre a liberdade de ensinar concedida à iniciativa privada ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). *Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

2 Sobre o direito à educação ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior*. Sequência, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 54, p. 201-216, jul. 2006

utilização de processos, atos e procedimentos; 5) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; 6) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; 7) julgamento e tomada de decisões; e, 8) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Embora se reconheça o risco de abreviar em poucos termos todas as competências e habilidades esperadas dos egressos dos cursos de Direito, é possível afirmar que uma formação profissional espelhada na Constituição de 1988 e na Resolução CNE/CES N° 9 de 2004 refletiria a demanda por novos operadores do Direito críticos e conscientes do posicionamento estrategicamente privilegiado das profissões jurídicas em relação às possibilidades de remoção de injustiças sociais. Obviamente não se pretende descuidar da capacitação técnica para o trabalho³ com insumos intrinsecamente jurídico-dogmáticos e da maior propensão do profissional a satisfazer seus próprios desejos que inclinado a ter uma conduta eticamente responsável em suas interações sociais (ANDRADE, 2012. p. 54). O que se espera do ensino do Direito é que ele forme, dentro de suas possibilidades, não menos que um profissional comprometido com a transformação do estado de coisas que relega as classes sociais espoliadas a condições subumanas (FONSECA, 2006, p. 145-146). Resta saber, portanto, se tal formação jurídica pode ser viabilizada pela atual configuração do ensino jurídico no Brasil.

2 O CONTEXTO DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

O baixo custo de funcionamento dos cursos de Direito, o fascínio pelos resquícios do *status* aristocrático das profissões jurídicas e a expectativa de remunerações generosas em carreiras públicas estáveis concorreram para um crescimento expressivo do número de vagas ofertadas (RODRIGUES, 2005, p. 29). Esse aumento vertiginoso verificado nos últimos 20 anos coincide com o início da expansão do ensino privado no Brasil (ANDRADE, 2012, p. 57). Dos 161 cursos existentes no ano de 1991, atualmente contabilizam-se mais de 1.200 cursos de Direito (BRASIL, 2013), cerca de 650.000 alunos matriculados (FRAGALE FILHO, 2011) e uma formação de 100.000 novos bacharéis, em média, por ano (ABEDi, 2011).

A expressiva maioria desse universo de estudantes e egressos busca uma inserção no mercado de trabalho reservado às profissões estritamente jurídicas. Aqueles que não optam

3 Sobre o estágio e o NPJ e sua relação com a formação profissional ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227.

pela militância advocatícia se candidatam aos cargos de juiz, representante do Ministério Público, Defensor Público, Delegado de Polícia ou para outras funções cujo exercício exige o título de bacharel em Direito. Em qualquer dos casos, é certa a possibilidade de que alguns desses egressos venham ocupar postos estrategicamente relevantes. O acesso dos bacharéis em Direito às funções políticas responsáveis em alguma medida pela formação social e econômica é, desde sempre, privilegiada. Os dois primeiros cursos de Direito do Brasil, criados pela Lei de 11 de agosto de 1827 e instalados nas cidades de São Paulo e Olinda, já se destacavam como locais de formação dos filhos das elites econômicas que aspiravam os cargos de primeiro escalão político e administrativo do governo imperial (RODRIGUES, 2005. p. 25-26). Contemporaneamente, o curso de Direito continua a constituir a base acadêmica de grande parte dos políticos e ocupantes de cargos burocráticos, além de ser requisito mínimo de investidura nos quadros mais importantes do Poder Judiciário (RODRIGUES, 2005, p. 38).

Considerando a importância estratégica dos cargos e funções que serão exercidas pelos egressos dos cursos de Direito e a recente proliferação desses mesmos cursos, a qualidade do ensino jurídico torna-se uma variável cada vez mais determinante não apenas para a carreira de cada profissional individualmente considerado, mas também para o tipo de serviço que a sociedade terá à sua disposição. Nesse sentido, importaria estabelecer o que se poderia definir como ensino jurídico de qualidade a partir das habilidades e competências esperadas desses profissionais.

Mesmo não sendo um critério adequado para auferir o nível de capacitação dos egressos dos cursos de Direito, uma análise comparativa dos índices de aprovação no Exame de Ordem entre as instituições de ensino superior pode ser utilizada como um primeiro indicador de assimetrias. Assim, a diferença do índice médio de êxito dos alunos formados nos 5 cursos de Direito que mais aprovam no Exame de Ordem, 72%, e o índice médio de aprovação dos egressos das instituições que menos aprovam, 4%⁴, aponta uma desarmonia significativa na qualidade do ensino jurídico oferecido – ao menos no contexto dos conhecimentos e habilidades técnicas contempladas pelo Exame de Ordem.

4 Cursos com os menores índices de aprovação: 1º) Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias - Facet, Salvador - BA: 4%; 2º) Universidade do Grande ABC - UniABC, Santo André - SP: 4%; 3º) Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina - Faete, Teresina - PI: 4%; 4º) Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió - Fama, Maceió - AL: 4%; 5º) Universidade São Marcos - USM, São Paulo - SP: 4%. Cursos com os maiores índices de aprovação: 1º) Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto - SP: 88%; 2º) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista - BA: 71%; 3º) Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa - MG: 69%; 4º) Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte - MG: 68%; 5º) Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador - BA: 68%. Estes indicadores têm como base o 8º Exame de Ordem Unificado. Fonte: Portal Terra. *Ranking Exame de Ordem*. Disponível em <<http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/50-melhores-e-piores-instituicoes-exame-ordem-2012/>>. Acessado em 22 de julho de 2013.

O indicador de aprovação no Exame de Ordem, como observado, é um instrumento útil para um primeiro diagnóstico, mas insuficiente para traçar um mapeamento adequado sobre a qualidade da educação jurídica (BISSOLI FILHO, 2012, p. 45). A capacidade de memorização de institutos normativos e peças processuais utilizadas em determinadas perspectivas dos Advogados, nos moldes do Exame de Ordem, não reflete necessariamente a competência para lidar com problemas jurídicos concretos. Além disso, os valores culturais, as espécies de conflitos levados ao poder judiciário e as demandas políticas que compõem o objeto de trabalho dos futuros bacharéis se revelam em uma dinâmica que transcende a proposta do Exame de Ordem. Os novos sujeitos coletivos, os movimentos sociais, as organizações não-governamentais, a degradação ambiental promovida pelo estilo de vida contemporâneo, as relações de trabalho e consumo em um mercado cada vez mais globalizado e automatizado, as (não tão) novas formas de organização familiar e a própria ampliação do acesso à justiça proporcionada pelas diretrizes da Constituição de 1988, apenas para citar alguns casos mais evidentes, demandam soluções em quantidade e espécies não previstas pela atual coletânea legislativa e pelo contingente estrutural do judiciário. Esse novo contexto obviamente requer uma preparação profissional mais adequada, mas o ensino jurídico parece não ter acompanhado essas transformações (RODRIGUES, 2005, p. 34). De igual modo, é preciso perceber que uma série de fenômenos de ordem econômica, social e política contribui para o surgimento de problemas complexos no ensino do Direito que não podem ser explicados ou resolvidos com abordagens simplistas (RODRIGUES, 2005, p. 34).

3 PROBLEMAS DO ENSINO JURÍDICO

Diante dessas observações preliminares, o diagnóstico do ensino jurídico parece apontar para conclusões pouco positivas. Todavia, é preciso ainda considerar as outras dimensões que compõem o processo de ensino jurídico que escapam aos indicadores fornecidos por análises mais superficiais para evitar soluções simplistas ou inadequadas. Por outro lado, a reflexão sobre os componentes que exercem alguma influência sobre a promoção das competências e habilidades esperadas dos egressos exige alguma delimitação para ser utilizável na construção de alternativas factíveis.

Mesmo que arbitrariamente, portanto, é preciso fazer um recorte que privilegie as variáveis aparentemente mais influentes no processo de ensino. No caso do presente estudo, as dimensões que guiarão os contornos do panorama do atual modelo ensino jurídico no Brasil correspondem as questões que envolvem as matrizes ideológicas que sustentam a

concepção corrente do Direito, as escolhas epistemológicas a partir das quais as possibilidades de conhecimento jurídico estão definidas, as demandas do mercado de trabalho, as expectativas de atuação profissional dos estudantes, o modelo de administração do ensino jurídico em seus vários níveis, os métodos de ensino-aprendizagem adotados e apontamentos sobre as estruturas curriculares.

3.1 Questões estruturais

As questões de ordem estrutural do ensino do Direito relacionam-se com a sua base axiológica, composta por matrizes ideológicas e epistemológicas (RODRIGUES, 2005, p. 35).

Ideologicamente, o ensino do Direito vê-se ainda comprometido com a reprodução de valores, crenças e (pre)conceitos liberais mesclados com nuances de conservadorismo, incompatíveis com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Mostra-se necessário, portanto, um novo ensino jurídico que permita uma visão mais ampla e crítica e que propicie a formação de um contingente de operadores jurídicos não apenas qualificados com alto nível técnico, mas também conscientes de seu papel social e da importância estratégica das atividades jurídicas que desempenharão (RODRIGUES, 2005, p. 39).

Epistemologicamente, verifica-se que a visão positivista predominante da ciência do Direito e o seu método lógico-formalista (RODRIGUES, 2005, p. 40) formam uma combinação que restringe o ensino do Direito à descrição e exegese do Direito positivo como fenômeno puro e objetivo (RODRIGUES, 2005, p. 42). Essa restrição contrai arbitrariamente a dialética dos fenômenos jurídicos, deixa de fora as pretensões veiculadas em tais regras e torna inquestionável o Direito estatal (RODRIGUES, 2005, p. 41). É preciso reconhecer que reformas operacionais tradicionais, como alterações curriculares e inovações similares, permanecem baseadas na concepção clássica do Direito e tendem, por isso, a produzir resultados pouco convincentes para solucionar a crise do ensino jurídico (RODRIGUES, 2005, p. 44). Dado que elas não atingem o problema principal, que é o próprio sistema vigente e sua estrutura (RODRIGUES, 2000, p. 26), devem ser tratadas apenas como estratégias complementares. Uma possibilidade mais interessante poderia vir da construção de um ensino estruturado em métodos e paradigmas epistemológicos abertos que não imponham restrições à produção de conhecimento, que reconheçam a impureza e a subjetividade do conhecimento e que seja comprometido com a resolução de problemas concretos (RODRIGUES, 2005, p. 41). Por fim, o tratamento autossuficiente do fenômeno jurídico conferido pelos cursos de Direito

(RODRIGUES, 2005, p. 44) ao longo dos anos prejudica a assimilação dos avanços obtidos em outras áreas do conhecimento como da economia, sociologia e psicologia, por exemplo. As próprias reflexões jurídicas permanecem amarradas em grande medida em concepções equivocadas e já superadas.

3.2 Questões funcionais

Na dimensão funcional do ensino do Direito, o destaque é atribuído à sua condição de instância formadora de bacharéis qualificados para o desempenho de determinadas tarefas profissionais (RODRIGUES, 2005, p. 45) e se desdobram no âmbito do mercado de trabalho, por um lado, e, por outro lado, no âmbito da identidade e legitimidade dos operadores jurídicos.

No âmbito do mercado de trabalho, verifica-se o despreparo dos egressos tanto em relação à sua formação teórico-científica quanto no que tange à formação técnico-dogmática, especificamente profissional (RODRIGUES, 2005, p. 45). Aliada ao deficit qualitativo, nota-se também uma considerável saturação do mercado de trabalho jurídico, causando o desvio de boa parte dos egressos aos mercados parajurídicos, como os serviços técnico-burocráticos do Estado. Embora tal problema não tenha sede no sistema educacional e sim numa conjuntura econômica desfavorável que gera um excedente de mão de obra, outra constatação a ele relacionada se aproxima mais do objeto da presente reflexão: o baixo índice de aprovação nos concursos públicos e no Exame de Ordem, pontuado anteriormente. A solução para os problemas relacionados ao mercado de trabalho, como dito, não virá do sistema de ensino, mas alguma minoração pode encontrar lugar a partir de sua adequação contextual. Com efeito, o conhecimento (re)produzido pelo ensino do Direito se encontra defasado em relação ao contexto social, tecnológico e científico (RODRIGUES, 2005, p. 46). Há novas demandas sociais e novos instrumentos de trabalho disponíveis: não há mais lugar para a figura do advogado solitário em sua biblioteca no mundo de trabalho colaborativo e digital.

No âmbito da identidade e legitimidade dos operadores jurídicos, os problemas geralmente decorrem mais diretamente do sistema de ensino enquanto *locus* de formação do imaginário jurídico dominante. Por regra, os cursos de Direito geram expectativas como a) a atuação profissional liberal e autônoma do advogado, quando em verdade o mercado saturado só reserva algum espaço para o exercício na advocacia em condição de advogado (sub)empregado, b) o exercício de uma atividade que busca pela realização da justiça, desconsiderando as barreiras legislativas que asseguram direitos e privilégios apenas a uma

pequena parcela da população, c) expectativa de remuneração correspondente à qualificação profissional, omitindo que o sucesso econômico, na prática, decorre de fatores como a situação de classe do advogado, a reputação e influência da sua família, etc. Assim, para sobreviver ao ambiente do mercado, o profissional vê-se obrigado a abandonar os ideais da academia e se adequar às regras do jogo, causando os problemas de identidade. Quando aos problemas de legitimidade, estes se relacionam à desarmonia entre a prática profissional e os interesses sociais. A obsessão pela verdade formal e pela lei (RODRIGUES, 2005, p. 49) no ensino jurídico, desconsiderando as lutas e reivindicações da população, cria um contingente de profissionais desinformados.

3.3 Questões operacionais

Por fim, outras pontuações afetam a operacionalização dos paradigmas administrativo, didático-pedagógico e curricular, instrumentos adequados à reprodução dos valores de sua estrutura axiológica (RODRIGUES, 2005, p. 49).

Os problemas do paradigma administrativo se manifestam em diversos níveis: a) na administração pública federal, através do MEC e do CNE, responsáveis por autorizar a proliferação irresponsável das vagas dos cursos de Direito, b) na administração das instituições de ensino, privadas em especial, que, por impulsos gananciosos ou populistas, criam novos cursos sem observar a qualidade de ensino, as necessidades do mercado e peculiaridades locais e c) na administração interna dos cursos, que substitui a competência pelo apadrinhamento como critério de contratação de profissionais. Desse cenário decorrem outros problemas, como a) o corporativismo e cumplicidade dos profissionais, que protegem a incompetência e encobrem falhas dos pares, b) a acomodação dos estudantes diante da impossibilidade de mudanças e c) a contratação de profissionais despreparados (RODRIGUES, 2005, p. 50-51). Soluções podem ser sugeridas nos seguintes aspectos: a) contratação de professores apenas por concursos aplicados preferencialmente por bancas examinadoras externas, b) exigência de título de especialização ou mestre, c) a participação da comunidade acadêmica na escolha dos ocupantes dos cargos administrativos, d) avaliação e controle externo, incluindo a participação da comunidade e e) avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão do corpo docente com a participação dos dissentes. Além disso, a produção de conhecimento jurídico requer a dedicação integral de parcela do corpo docente, pressupondo condições atrativas como plano de carreira e salários dignos (RODRIGUES, 2005, p. 51-52).

Os problemas no nível do paradigma pedagógico surgem desde o modelo adotado, o tradicional, que se caracteriza pela primazia do objeto, dos modelos e do professor. No modelo tradicional, a educação é concebida como processo de transmissão de informação, o conhecimento como capacidade de armazenamento dessas informações, o aluno como receptor passivo e o professor como mediador do conhecimento (RODRIGUES, 2005, p. 52). No campo didático, o Direito continua adotando a aula-conferência, modelo no qual os professores limitam-se a expor um conteúdo fixo diário composto pela leitura pessoal que fazem de um ou mais livros-texto, leis, códigos e jurisprudências, às vezes recorrendo a relatos de experiências profissionais, um vício nas disciplinas dogmáticas. Essa técnica, especialmente a de “código comentado”, é útil em algumas circunstâncias, mas o ensino não pode gravitar apenas em seu entorno, pois a partir dela o aluno não aprende os pressupostos da lei, as outras interpretações possíveis para além daquela oferecida pelo professor e a assimilar e aplicar técnicas de raciocínio e de hermenêutica que desvelam a face dinâmica, dialética e plural do Direito. Atividades de pesquisa e extensão e análises críticas praticamente inexistem no modelo tradicional. Todavia, em situações nas quais as salas de aula comportam de 50 a 60 alunos, parece não haver muitas alternativas às aulas expositivas, pois técnicas ativas nesses cenários não logram êxito satisfatório. De qualquer forma, desejável é que haja abertura para diálogos e debates aprofundados, atividades de pesquisa extra-classe e pluralidade de técnicas de ensino adequadas a cada situação (RODRIGUES, 2005, p. 54-55). Outro problema notado na área didático-pedagógica é a ausência de programas e planos de ensino sérios: o que existe são cópias mal formuladas dos índices dos códigos e manuais que, na prática, sequer são seguidos, gerando o fenômeno conhecido como “currículo oculto” (MOREIRA, 1997, p. 14.). O curso precisa ser planejado, com objetivos claros, abordagem interdisciplinar e técnicas de análise como Direito comparado e outras que possibilitem o reconhecimento de práticas jurídicas emergentes. Ademais, nota-se uma vez mais a presença de docentes mal preparados, bibliotecas inadequadas e livros de referência que não permitem aprofundamento de discussões (RODRIGUES, 2005, p. 56). A superação desses problemas passaria por questões como a redução de alunos nas classes, disponibilidade de biblioteca adequada, preparação dos professores e maior dedicação às atividades de pesquisa e extensão. Os métodos de raciocínio aplicados também precisam ser revistos: o dedutivismo simplista dá origem ao silogismo jurídico, a primazia dos dogmas e não permite que se trabalhe fora do âmbito estreito da legalidade; também o indutivismo simplista, feito pela concepção do direito através do estudo jurisprudencial, desconsidera a função e composição política dos tribunais e abre caminho para apenas uma visão do Direito das

muitas possíveis (RODRIGUES, 2005, p. 57).

Problemas curriculares, por seu turno, são apontados como evidentes nas mais diversas reflexões sobre o ensino do Direito. Consequentemente, é o nível no qual mais se iniciam as reformas. Porém, os problemas básicos do ensino do Direito persistem às inúmeras mudanças curriculares já operadas. Adequações curriculares são importantes, desde que vinculadas a objetivos determinados. É preciso estabelecer o que se deseja do curso de Direito, qual Direito será ensinado, o perfil desejado do egresso, o mercado que será atendido, as peculiaridades regionais e os componentes éticos que devem permear as atividades didático-pedagógicas. Além disso, as disciplinas devem ser ministradas privilegiando abordagens interdisciplinares e a verticalização das diretrizes emanadas por órgãos superiores como o MEC e a OAB devem ser flexíveis ao contexto no qual se encontra a instituição de ensino. É também preciso abandonar a ideia de que a edição de uma diretriz ou lei solucionará os problemas do âmbito curricular. Requer-se também: um corpo docente preparado para operar a mudança, a integração do ensino à pesquisa e extensão, a interdisciplinariedade entre o conteúdo propedêutico e dogmático, a listagem de conteúdos e atividades curriculares ao lado das competências e habilidades para permitir um adequado desenvolvimento e mecanismos efetivos de integração prático-teórica (RODRIGUES, 2005, p. 57-59).

Em resumo, a atual configuração do sistema de ensino jurídico está longe de ser a mais adequada para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a busca de soluções dos problemas sociais contemporâneos. A pura e simples inserção de disciplinas propedêuticas e outras alterações curriculares, principais apostas das reformas pelas quais tem passado o ensino do Direito, geram pouco ou nenhum efeito positivo. Requer-se uma nova postura, uma nova mentalidade (RODRIGUES, 2005). Ademais, preocupante mesmo tem se mostrado o método tradicional de ensino baseado em aula-conferência. Além de prejudicar a postura crítica dos discentes, também não contribui para a formação de egressos com as competências e habilidades desejadas. Na prática, o que se tem visto é a substituição de um dogma por outro através de uma concepção de ensino-aprendizagem que trata o conhecimento como quantidade de informação armazenada. Este é o campo que menos tem sofrido alteração no âmbito do ensino jurídico. Talvez seja a hora de se pensar e apostar em novas possibilidades.

4 PROBLEMAS E A METODOLOGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

As questões presentes no processo de ensino-aprendizagem ultrapassam o sentido de

memorização eficiente de conteúdo que se utiliza na interpretação clássica de ensino como transmissão de conhecimento. Não é por outro motivo que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron afirmam que toda ação pedagógica seria objetivamente uma violência simbólica enquanto se impõe, através de um poder arbitrário, uma arbitrariedade cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). Para tais autores, são as relações de força entre os grupos que constituem a formação social que estão na base do poder arbitrário que é a condição da relação de comunicação pedagógica (imposição e inculcação de um arbitrário cultural por um método arbitrário). Por outro lado, a delimitação implícita no fato de se impor e inculcar determinadas significações pela seleção que lhe é correlativa, consideradas dignas de serem reproduzidas por uma ação pedagógica, re-produz a seleção arbitrária que o grupo opera em e por seu arbitrário cultura (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 22).

Transportando as reflexões de Bourdieu e Passeron ao contexto do ensino do Direito, o diagnóstico mostra-se ainda mais evidente. As aulas no ensino jurídico são ministradas, em regra, no modelo denominado aula-conferência ou aula-expositiva no qual o professor detém o poder decisório quanto à metodologia e conteúdo, conduzindo os alunos a objetivos externos definidos pela escola ou sociedade, mas não pelos alunos (MIZUKAMI, 1986, p. 14). A aula-conferência é, como já notado, um eficiente instrumento informativo e sistematizador do conhecimento que não pode ser descartado. Todavia, sua utilização generalizada e indiscriminada contribui em larga medida para colocar o ensino do Direito acriticamente submisso à reprodução dos arbitrários culturais selecionados pelos grupos cujas forças constituem a base que dá (e que mantém a) forma à mesma sociedade na qual se encontram os problemas que ensejam superação. Dito de outro modo, o ensino jurídico assume um papel de obstáculo às soluções propostas aos problemas sociais. Mesmo na hipótese de o docente engajar-se em favor das necessárias soluções, incitando o altruísmo ou a solidariedade dos alunos, por exemplo, o fato de o conhecimento permanecer centrado na figura do professor potencializa o convencimento emocional e ideológico que, em última análise, se resume na substituição de um dogma por outro – o dogma da sociedade pelo dogma do professor. Mesmo as aulas expositivas na modalidade de seminários – que em verdade são aulas expositivas ministradas pelos alunos – e as aulas expositivas ministradas em conjunto com estratégias interacionistas, como os trabalhos em grupo, mostram-se insuficientes diante das necessidades do mundo contemporâneo (RODRIGUES, 2010, p. 40).

Além dessas considerações, existem outras concepções metodológicas na atual configuração didático-pedagógica dos sistemas de ensino, em especial do jurídico, que precisam ser pontuadas.

O primeiro ponto diz respeito ao próprio processo de produção de conhecimento adotado pela academia em oposição à perspectiva popperiana de corroboração/falseamento. Em primeiro lugar, a realidade num contexto do conhecimento não se manifesta em conceitos, mas em problemas. Por conseguinte, o processo de ensino–aprendizagem comprometido com o mundo real não pode se resumir na mera exposição de fatos e teorias previamente selecionadas e compartimentalizadas em setores de especialização, especialização essa que impede a percepção do global e do essencial, que não podem ser parcelados (MORIN, 2000, p. 41). Em segundo lugar, em consequência, o avanço do conhecimento se dá fundamentalmente a partir dos erros, pois embora a ciência não possa indicar o que pode ser concretizado, pode apontar aquilo que não pode ser concretizado numa espécie de seleção por eliminação. Assim, o avanço do conhecimento não partiria da observação ou memorização, mas sempre da busca pela superação de problemas (RODRIGUES, 2010, p. 43). Aproximando essas considerações da prática jurídica, o preenchimento das lacunas apresentadas nas margens de relativa indeterminação de atuação nas quais os juízos morais, éticos e valorativos do agente entram em cena (KELSEN, 1998, p. 390-393), poderia ser mais adequado se o profissional fosse capacitado para trabalhar com a formulação de hipóteses com vistas à superação do problema. O que se deveria privilegiar, portanto, são estudos sobre os problemas e não sobre matérias e, além disso, permitir que o aluno busque as respostas com os meios que ele utilizará na prática (RODRIGUES, 2010, p. 41). Em última análise, o aluno aprenderia a aprender na medida em que resolve problemas e não mais memoriza leis, doutrinas e jurisprudências. Outra vantagem de uma perspectiva de ensino baseada em problema é o rompimento das fronteiras existentes entre as disciplinas que proporcionaria uma compreensão mais conjectural (RODRIGUES, 2010, p. 42).

Pelo método de ensino mediado por resolução de problemas por tentativa e erro chega-se no resultado mais acertado na medida em que se elimina gradativamente os resultados equivocados. É esta a base sobre a qual pode ser construída uma nova proposta de ensino–aprendizagem para o ensino do Direito. Nesse processo, porém, verifica-se um aprendizado ainda mais fundamental num contexto especificamente jurídico: o de crítica (RODRIGUES, 2010, p. 44).

Nossa educação intelectual e ética é corrupta, pervertida. A admiração do brilhantismo do modo como as coisas são ditas ou conduzidas toma o lugar da apreciação crítica das próprias coisas que são ditas e feitas. Todavia, na medida em que o processo de ensino–aprendizagem exige agir racionalmente, ele substitui a adesão afetiva ou ideológica através da retórica do professor pela necessidade de argumentação racional dos alunos. No

campo especificamente jurídico, inclusive numa dimensão meramente técnica, saber criticar e refutar o Direito afirmado pelo outro é tão importante quanto afirmar o direito que acreditamos existir (RODRIGUES, 2010, p. 44).

Ademais, em cada resolução de problema descobrem-se problemas novos que, por sua vez, demandam novas soluções. Nesse processo, as certezas preestabelecidas descortinam-se, em verdade, como coisas inseguras e em estado de contínua modificação, pois os métodos de ensino-aprendizagem que dão acesso ao conhecimento mediante o estudo de problemas, como o proposto neste artigo, permitem simultaneamente o reconhecimento da precariedade do conhecimento, concebido como provisório, e o desenvolvimento de uma atitude racional e crítica que nega o ceticismo e o pessimismo (RODRIGUES, 2010, p. 45).

Por fim, uma proposta de método de ensino-aprendizagem que privilegia a resolução de problemas apresentaria uma última vantagem. O processo de produção de conhecimento precisa pautar-se pelos critérios mais objetivos e pelos instrumentos mais adequados possíveis. Conhecimento objetivo, neste contexto, seria apenas aquele que resta corroborado por não ter sido falseado, algo como a melhor aproximação com a “verdade”. Nesse ponto reside o sentido e a importância da crítica intersubjetiva, que permitiria a busca da eliminação de erros dentro de um processo de tentativas de resolução de problemas. Sem dúvida, em salas de aula tomadas por discursos ideológicos ou emotivos que buscam adesão pelo encantamento, esse método se mostra essencial ao processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2013, p. 46).

5 O MÉTODO EARP COMO ALTERNATIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

O método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP)⁵ é uma estratégia didático-pedagógica interativa e crítica proposta a partir de elementos do esquema de aprendizagem por tentativa e erro proposta por Karl Popper e de elementos das estratégias pedagógicas utilizadas no modelo Problem Based Learning (PBL)^{6 7}. Embora sua utilização otimizada ocorra no contexto de um projeto pedagógico próprio, o método EARP pode ser aproveitado em projetos pedagógicos tradicionais em uma disciplina ou em pontos específicos

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

6 Sobre o PBL ver: SEBASTIANY, Giana Diesel; BASTOS, Marília Dornelles. *Curso de Medicina da UNISC: A aprendizagem baseada em problemas (ABP)*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

7 Uma experiência do PBL no ensino do Direito pode ser verificada em CARLINI, Angélica Lucía. *Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino do Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo*. Tese (Doutorado em Direito). São Paulo: PUC-SP, 2006.

de uma disciplina (RODRIGUES, 2010, p. 43).

Uma inovação importante proporcionada pelo método EARP é a substituição da tradicional busca pelas fontes do conhecimento pela descoberta e eliminação de erros seguindo o esquema popperiano $P1 \rightarrow TE \rightarrow EE \rightarrow P2$, onde P1 é o problema inicial, TE é a teoria explicativa, hipótese ou conjectura, EE é a experiência empírica (incluindo a observação) e P2 é o novo ou são os novos problemas obtidos como resultado da experiência (RODRIGUES, 2013, p. 43). Parte-se de um problema prático ou teórico (P1), tenta-se resolvê-lo elaborando uma teoria possível (TE) na qualidade de solução possível (ensaio), ensaia-se a teoria no sentido de fazê-la abortar por um método crítico de eliminação de erros (EE) e, por fim, tem-se como resultado um ou vários novos problemas (P2).

Em breves termos, o processo de (re)produção de conhecimento privilegiado no método EARP tem um problema como ponto de partida e outro(s) problema(s) como meta de chegada de forma sucessiva até onde for possível ir (RODRIGUES, 2013, p. 43). A partir da discussão de um problema, o método EARP se desenvolve em quatro etapas (RODRIGUES, 2013, p. 46):

1. Momento P1 do esquema popperiano. Nela a “situação-problema” é apresentada ao grande grupo de alunos pela leitura do enunciado do problema e pela identificação das questões do enunciado, esclarecendo-se possíveis termos desconhecidos.
2. Momento TE do esquema popperiano. É um passo fundamental. Sua realização inadequada compromete as etapas seguintes. É o momento no qual os alunos buscam identificar cada questão da situação problema, propõem hipóteses explicativas e identificam ou ampliam os objetivos de aprendizagem, permitindo o aprofundamento de conhecimentos sobre o tema gerador do problema e das questões nele presentes.
3. Primeiro momento EE no esquema popperiano. Aqui se realizam estudos individuais e/ou coletivos, fora do grande grupo, em função dos testes das hipóteses propostas e da aquisição de conhecimentos que permitam os objetivos de aprendizagem.
4. Segundo momento EE do esquema popperiano. Nela o grande grupo de alunos,

com novos conhecimentos adquiridos, rediscute em sala o problema e as soluções hipotéticas apresentadas - agora com a análise apenas das hipóteses sobreviventes da etapa anterior. Desse processo mais aguçado de refutação e corroboração de hipóteses, surge(m) novo(s) problema(s) (P2 ou P2, P3, P4, etc., do esquema popperiano).

Assim expostos os contornos teóricos de um método didático-pedagógico que se utiliza da perspectiva popperiana de falseamento/corroboração de hipóteses e elementos do método de Aprendizagem Baseada em Problemas, conclui-se que o EARP pode se mostrar como alternativa viável e factível para que o ensino do Direito supere algumas de muitas significativas deficiências.

Num primeiro momento, um método de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas facilitaria a percepção, por parte dos alunos, de dimensões sociais, econômicas, políticas, psicológicas e filosóficas que não encontram espaço no atual modelo de aula-conferência baseado em comentário de leis e dogmas dos manuais de Direito positivo selecionados e impostos arbitrariamente pelas autoridades pedagógicas, pois a solução demandaria necessariamente um estudo interdisciplinar e debates no entorno das diversas hipóteses encontradas, formando, assim, um contingente de egressos mais preparados para enfrentar o cenário de trabalho real em suas profissões.

Num segundo momento, o modelo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas, na medida em que privilegia uma visão plural e dinâmica dos fenômenos jurídicos, abriria espaço para a formação de profissionais mais consciente das causas dos problemas concretos e das diversas possibilidades de sua superação, algo que refletiria positivamente na capacidade avaliar criticamente qual das soluções possíveis se apresenta como a mais acertada. Como já notado pelas atuais reformas curriculares, a simples inserção de disciplinas propedêuticas no método tradicional de ensino não instiga necessariamente o pensamento crítico dos alunos, pois o conteúdo não seria mais que uma informação a ser depositada no repertório de informações aleatórias que se concebe como “conhecimento”. Deixando de privilegiar os discursos messiânicos das teorias e manuais jurídicos, por um lado, e a memorização passiva das leis e de seus respectivos comentários, por outro, como fins em si, abre-se a possibilidade de encarar tais componentes como meras ferramentas que podem se mostrar úteis ou inúteis na resolução de determinados problemas. As concepções de organização social e de Direito existentes para além dos muros da academia e da sua aula-conferência precisam ser conhecidas e discutidas pelos futuros profissionais do Direito. É

permitindo aos alunos problematizar, conhecer e aprender com essas concepções diferentes e divergentes que se favorece uma formação de profissionais verdadeiramente críticos e comprometidos com a dimensão humanista de sua atividade (CARLINI, 2006, p. 275).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como se declarar o alcance de uma conclusão quando se fala de métodos de ensino-aprendizado. É preciso pensá-los, testá-los e avaliar seus resultados continuamente. Todavia, algumas observações que foram trazidas a respeito dos problemas para e do ensino do Direito poderiam constituir pontos de partida para novas reflexões e experiências. Assim, mesmo que em tonalidade preliminar, várias observações parecem merecer uma atenção muito especial.

Há um compromisso inescusável do ensino jurídico com a capacitação de novos profissionais com as competências e habilidades estabelecidas pelas diretrizes nacionais do ensino e com a promoção da justiça estabelecido pela própria Constituição. O cumprimento adequado dessa tarefa exige, porém, uma reestruturação do próprio ensino jurídico, dando especial atenção aos fatores que dificultam a formação de profissionais com habilidades e competências adequadas, conscientes do papel do ensino jurídico e do Direito na tarefa de superação de problemas sociais e, principalmente, capazes de percebê-los e de resolvê-los criticamente.

Não se pode apostar em uma solução completa e terminativa para a questão, pois a complexidade dos problemas verificados no próprio ensino jurídico escapa às soluções simplistas e unidimensionais. Além disso, não haveria como encontrar uma solução que satisfizesse simultaneamente ao interesse e valores de todos (SEN, 2011, p. 313). A mera reformulação da grade curricular dos cursos de Direito no sentido de aproximar os alunos de disciplinas consideradas críticas, por exemplo, não garante necessariamente a construção de posturas críticas e questionadoras por parte dos alunos, ainda mais quando se mantém o conhecimento fragmentado em disciplinas e níveis de especialização independentes e, o que é pior, centrado na figura do “professor-conferencista” numa relação vertical de seleção de conteúdo e metodologia.

Nesse sentido, o modelo didático-pedagógico de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) se mostra plenamente aplicável e com possibilidades reais de promover uma educação crítica e técnica sem recurso aos apelos ideológico-dogmáticos. Abrindo espaço para hipóteses diversas que serão postas para apreciação crítica dos alunos, ao

mesmo tempo quebra-se o hermetismo do processo de produção de conhecimento e se flexibiliza a verticalização da seleção dos temas, problemas e hipóteses. De qualquer modo, o modelo EARP é também apenas uma hipótese possível e, como tal, por princípio, se coloca aberta à apreciação crítica. Não haveria outro modo de conclusão.

REFERÊNCIAS

ABEDi - Associação Brasileira de Ensino de Direito. *VII Congresso Nacional da ABEDi e I Encontro Brasileiro de Blogueiros do Direito*. Disponível em <<http://www.abedi.org/?p=212>>. Acessado em 20 de junho de 2013.

ANDRADE, Lédio Rosa de. *Os cursos de Direito e a formação profissional*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Arruda Júnior (org.). *Educação Jurídica*. 2. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

BISSOLI FILHO, Francisco. *Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Arruda Júnior (organizadores). *Educação Jurídica*. 2. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acessado em 20 de junho de 2013.

CARLINI, Angélica Lucía. *Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino do Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo*. Tese (Doutorado em Direito). São Paulo: PUC-SP, 2006.

FONSECA, Edson Pires da. *O direito como espaço de lutas: a teoria constitucional como ferramenta de trabalho dos juristas orgânicos*. 2006. Dissertação. Mestrado em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRAGALE FILHO, Roberto. *Os cursos jurídicos e a educação republicana*. Blog do Fragale, 2011. Disponível em <<http://fragale.blogspot.com.br/2011/09/os-cursos-juridicos-e-educacao.html>>. Acessado em 8 de setembro de 2013.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Trad. João Baptista machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: *Currículo: Questões atuais*. Antônio Flávio Barbosa Moreira (org.). Campinas: Papyrus, 1997. p. 14.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. p. 41.

Portal Terra. *Ranking Exame de Ordem*. Disponível em <<http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/50-melhores-e-piores-instituicoes-exame-ordem-2012/>>. Acessado em 22 de julho de 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. in RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. *Pensando o ensino do Direito no século XXI*: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. *Seqüência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 54, p. 201-216, jul. 2006.

_____. *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas*. Revista DireitoGV, São Paulo, v. 6, n. 1, junho de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 de junho de 2013.

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

_____. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). *Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

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

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

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Trad. Denise Bottmann e Ricardo Donineli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.