

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Um estudo sobre a aplicabilidade da aprendizagem baseada em projetos no ensino do direito

Un estudio sobre la aplicabilidad del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del derecho

A study on the applicability of learning based on projects in the education of law

Raquel von Hohendorff  Larissa de Oliveira Elsner 
e Gustavo Vinícius Ben 

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

RESUMO O presente estudo analisa de que forma a ferramenta pedagógica Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pode ser utilizada no ensino dos Direitos Humanos nas universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino jurídico para torná-lo mais crítico aos problemas sociais. Como resposta à problemática apresentada, verifica-se que essa ferramenta pedagógica, que se trata de uma metodologia ativa de ensino, propõe ao aluno maiores envolvimento e protagonismo em sua aprendizagem, que se estabelece pela identificação de problemas, investigação e proposição de soluções e projetos de forma cooperativa. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, sendo realizada mediante a revisão bibliográfica acerca dos principais conceitos identificados. O estudo está dividido em dois tópicos: no primeiro, estuda-se a ferramenta pedagógica da ABP, as suas características e a forma de sua aplicação. Após, observa-se de forma crítica o ensino do direito nas universidades, e a maneira como a ABP pode ser absorvida pelos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE Aprendizagem baseada em projetos, direitos humanos, ensino, metodologias ativas.

RESUMEN El presente estudio analiza cómo la herramienta pedagógica aprendizaje basado en proyectos (ABP) se puede utilizar en la enseñanza de los derechos humanos en las universidades, con el objetivo de mejorar la educación jurídica para hacerla más crítica a los problemas sociales. Como respuesta a la problemática planteada, verificamos que esta herramienta pedagógica, permite al alumno una mayor implicación y protagonismo.

nismo en su propio aprendizaje, mediante la identificación de problemas, el desarrollo de habilidades de investigación y la proposición de soluciones de forma cooperativa. La metodología utilizada es de carácter cualitativo; con un diseño bibliográfico. El estudio se divide en dos temas: en el primero se estudia la herramienta pedagógica del ABP, sus características y la forma de su aplicación. Posteriormente, se observa críticamente la enseñanza del derecho en las universidades y la forma en que el ABP puede ser utilizado en la enseñanza de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVES Aprendizaje basado en proyectos, derechos humanos, enseñanza, metodologías activas.

ABSTRACT The present study intends to analyze how the Project-Based Learning (PBL) pedagogical tool can be used in the teaching of Human Rights in universities in order to improve legal education to make it more critical to social problems. In response to the problem presented, it appears that this pedagogical tool, which is an active teaching methodology, proposes to the student a greater involvement and protagonism in their learning, which is established by identification problems, research and proposing solutions and projects cooperatively. The chosen methodology in this research is of a qualitative nature, being performed through the literature review about the main concepts identified. The study is divided into two topics: the first one studies the pedagogical tool of the PBL, its characteristics and the form of its application. Then, it observes the critical teaching of law in universities, and how the PBL can be absorbed by human rights.

KEYWORDS Project-based learning, human rights, education, active methodologies.

Introdução

A construção de metodologias que permitissem romper com o modelo tradicional de ensino é uma proposta que tem sido desenvolvida desde o século XX, por estudiosos como Freire (2018b: 27), o qual visualizou que a simples propagação de conhecimento pelo método intitulado por ele como «ensino bancário», além de não ser capaz de desenvolver um ser com pensamento crítico, deformaria a necessária criatividade do educando e do educador. Assim, Freire compõe o rol de pensadores do século XX que «se dedicaram à construção de metodologias inovadoras com o intuito de criar possibilidades de uma práxis pedagógica que forme um sujeito crítico, reflexivo, transformador e humanizado» (Camargo e Daros, 2018: 9).

As práticas e metodologias de ensino idealizadas por Freire devem ser constantemente revisitadas quando se pretende estudar novas formas de ensino a alunos do século XXI. Isso porque a valorização da autonomia e do protagonismo do aprendiz no desenvolver do seu aprendizado, priorizados por Freire, são fundamentos essenciais à construção de qualquer tipo de ferramenta pedagógica.

Assim, este estudo desenvolve sua pesquisa com base nos ensinamentos de Freire,

de modo a analisar as características da ferramenta pedagógica da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), com o objetivo de verificar a sua aplicabilidade no ensino jurídico, em especial, no que se refere aos Direitos Humanos. Em resposta ao problema de pesquisa, verifica-se que a ABP é uma metodologia de ensino ativa que instiga o aluno a solucionar problemas reais, permitindo-lhe protagonizar o próprio aprendizado e se envolver criticamente na sociedade de que é parte.

A pesquisa está dividida em dois tópicos: no primeiro, estudam-se os elementos formadores da ABP, o seu modo de aplicação e as suas diferenças em relação a outras metodologias de ensino ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas; no segundo tópico, analisa-se de forma crítica o ensino do direito e a maneira como o estudo da norma jurídica deve estar interligado à realidade social, a fim de promover uma aprendizagem que ultrapasse os limites do modelo tradicional de «ensino bancário».

A metodologia escolhida nesta pesquisa é de natureza qualitativa, realizada mediante revisão bibliográfica acerca dos principais conceitos identificados.

O modelo de ensino da aprendizagem baseada em projetos (ABP)

A aprendizagem de um novo saber se faz mediante uma superação constante. Essa frase compõe o pensamento de Freire (2018a: 35), que esclarece que toda sabedoria parte de uma ignorância, pois, quando aprendemos algo novo, significa que superamos uma ignorância que tínhamos. Nessa mesma linha, afirma que «[...] a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando» (Freire, 2018a: 35). Logo, a aprendizagem é uma relação compartilhada, em que todos doam e recebem, e estão em constante aprendizado, uma vez que, «o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta» (Freire, 2018a: 35).

O processo de aprendizagem também deve ser ativo, porque se realiza por uma constante superação e exige do ser humano uma movimentação interna e externa. Tal movimentação, nas palavras de Bacich e Moran (2018: 3), é inerente a todo tipo de aprendizagem, porque demanda do aprendiz e do docente que eles se motivem, selecionem, interpretem, apliquem e avaliem. Enfim, realizem uma ação. As metodologias ativas, por sua vez, ao proporcionarem a assimilação de conhecimento pelos estudantes ao mesmo tempo em que estimulam sua autonomia e criticidade, impulsionam essa movimentação. Ocorre que, na busca pela resolução dos problemas propostos, os estudantes acabarão tendo que se desvincular da perspectiva do professor, estabelecendo suas próprias (Coletti Malosso e Ventorin dos Santos, 2020: 22).

O processo de aprendizagem, além de ativo, caracteriza-se por sua natureza múltipla em formas e técnicas, a fim de contemplar as diferentes maneiras de obtenção de um novo saber, senão vejamos:

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Bacich e Moran, 2018: 3).

Entre as diversas ferramentas pedagógicas que compõe as metodologias ativas de ensino, destaca-se, nessa pesquisa, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a qual tem a capacidade de fomentar a autonomia, a autoconfiança e a motivação dos estudantes (Abella García et al., 2020: 94). A Aprendizagem Baseada em Projetos consiste em «[...] uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por essa razão, é recomendado por muitos líderes educacionais como uma das melhores práticas educacionais na atualidade» (Bender, 2014: 15). A eficácia da Aprendizagem Baseada em Projetos inicia no estímulo ao contato com a realidade social na qual o aluno está inserido, permitindo que ele identifique um problema real e, a partir dele, desenvolva um projeto em cooperação com outras pessoas. De acordo com Bender,

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções (Bender, 2014: 9).

A aproximação do aprendiz a problemas reais de sua sociedade é, então, o ponto de partida da aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos. Esse início, assim como todo o processo de aprendizado, deve ser construído em conjunto, por alunos e professores, visto que essa ferramenta pedagógica visa à promoção do protagonismo desse aprendiz. Portanto, depois de identificada a problemática, Bender (2014: 24) apresenta um rol de tarefas a serem seguidas, as quais podem ser resumidas nos seguintes pontos: i) fazer um brainstorming, que consiste em permitir aos alunos falarem ao grupo as suas ideias para a solução do problema; ii) dividir entre os alunos as responsabilidades sobre o recolhimento de informações; iii) desenvolver uma linha do tempo para essa atividade; iv) com as pesquisas feitas, sintetizar os dados coletados pelos alunos; v) tomar as decisões cooperativamente sobre um projeto e solução.

As atividades nas quais os alunos se envolverão para desenvolver tais tarefas, como Bender (2014: 24) esclarece, podem ser bastante extensas e demandarem um tempo razoável conforme a complexidade da problemática. Desse modo, é importante que o tema seja estimulante aos estudantes, devendo, ainda, ser próximo aos desafios que eles poderão enfrentar no mundo real. Logo, a ABP soma os esforços pessoais do aluno – pois cada integrante compromete-se em pesquisar informações que ajudarão

na construção do projeto – ao exercício do trabalho em equipe, reforçando a troca de conhecimentos e estimulando o diálogo e o contato com a diversidade humana.

Outro fator diferenciado da ABP é o fato de ele desenvolver, nos alunos, competências que serão fundamentais em suas vidas profissionais. Filatro e Costa Cavalcanti (2018: 17), por meio de pesquisa em estudo produzido por Tony Wagner, professor da Universidade de Harvard (EUA), elencaram nove competências essenciais aos profissionais e cidadãos do século XXI, sendo elas: i) colaboração; ii) solução de problemas; iii) pensamento crítico; iv) curiosidade e imaginação; v) liderança por influência; vi) agilidade e adaptabilidade; vii) iniciativa e empreendedorismo; viii) comunicação oral e escrita eficaz; e ix) acesso a informações para análise. Vê-se que as demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pela velocidade na geração de conhecimentos, exigem estratégias de sala de aula que vão além da memorização, da hierarquia e da repetição de esquemas e modelos pré-estabelecidos (Cicero, 2017: 57-58).

Todas essas competências para o século XXI são desenvolvidas durante as tarefas propostas na ABP, e isso ocorre porque os «estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem» (Filatro e Costa Cavalcanti, 2018: 18). Tal protagonismo pode ser verificado ao longo de todas as tarefas da ABP, nas quais a busca pelas informações – a investigação – proporciona ao aprendiz o momento de maior apropriação de seu saber. Portanto, a utilização da investigação temática como uma técnica metodológica possibilita a emancipação dos oprimidos, sob a lógica de que esta propõe à pessoa refletir sobre seu «atuar sobre a realidade, que é sua práxis» (Freire, 2018b: 136). Esse tipo de investigação também é inserido por Freire (2018b:142) na educação, considerando que a educação problematizadora e a investigação temática se tornam «momentos de um mesmo processo» (Freire, 2018b: 142).

Nesse sentido, é possível perceber os elementos da ABP marcados no pensamento desse educador brasileiro, o qual sustentou que «a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu» (Freire, 2018b: 142). O educador, portanto, possui o papel de repassar a problemática aos aprendizes para que eles se apropriem dela e investiguem uma solução realista e de acordo com as próprias vivências e sabedorias. Logo: «Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e explicitando sua temática significativa, se apropriam dela» (Freire, 2018b: 137). Vislumbra-se, dessa maneira, o protagonismo do aprendiz no desenvolvimento de seu aprendizado, o qual é o motor das metodologias de ensino ativas.

Neste ponto, cabe destacar que alguns estudiosos diferenciam a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) da Aprendizagem Baseada em Problemas, entendendo

que a primeira ferramenta tem como objetivo a entrega de um produto (projeto), enquanto a segunda é voltada a situações-problemas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Quanto a isso, Rué Domingo, Font Rivas e Cebrián Bernat explicam que, na Aprendizagem baseada em Projetos,

Em vez de trabalhar em um problema, os alunos concentram seus esforços no desenvolvimento de um projeto para cuja execução deverão integrar conceitos e princípios que devem manejar adequadamente, o que ativa o exercício e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas, interpessoais e instrumentais claramente orientadas para trabalhar um pressuposto próximo à realidade profissional¹ (Rué Domingo, Font Rivas e Cebrián Bernat, 2011: 5, tradução nossa).

Em contraponto, Bender (2014: 16) afirma que, ao longo dos anos, foram criados outros termos para se referir à abordagem de ensino da Aprendizagem Baseada em Projetos, incluindo a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Investigativa, Aprendizagem Autêntica e Aprendizagem por Descoberta. Todavia, para esse estudioso, essas seriam adaptações de uma mesma ferramenta, que podem desenvolver algumas particularidades acerca da linguagem aplicada ou do enfoque maior a uma ou a outra tarefa. Ainda, Bender sustenta que essas ferramentas, afinal de contas, utilizam a mesma ideia geral:

Contudo, a abordagem de ensino geral permanece a mesma: os alunos identificam e buscam resolver problemas do mundo real que consideram importantes, além de desenvolver vários projetos (às vezes chamados de “artefatos”) que podem ser usados para demonstrar seus conhecimentos e comunicar sua resolução de problemas aos demais (Bender, 2014: 16).

Então, ainda que sejam atribuídas nomenclaturas diferentes, no caso, por exemplo, da Aprendizagem Baseada em Projetos ou da Aprendizagem Baseada em Problemas, verificam-se as mesmas características fundamentais em ambas as ferramentas pedagógicas. Nesse sentido, as metodologias de ensino ativas propõem soluções práticas e reais para mudanças na forma de ensino, dando enfoque ao protagonismo do aprendiz e proporcionando-lhe o contato com a realidade social à qual pertence. Ademais, com a proposição de investigação acerca de soluções para problemas reais, o aluno é preparado para enfrentar seu presente e incentivado a refletir quanto às possibilidades para seu futuro, tendo em vista que ele é posicionado como agente ativo e responsável por essa realidade e, principalmente, ensinado a refletir e participar do aperfeiçoamento de sua sociedade.

1. «En lugar de trabajar sobre un problema los estudiantes centran sus esfuerzos en el desarrollo de un proyecto para cuya ejecución deberán integrar conceptos y principios que deben manejar adecuadamente, lo cual activa el ejercicio y desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, interpersonales e instrumentales orientadas claramente a trabajar un supuesto próximo a la realidad profesional».

Críticas sobre o ensino do direito

Atualmente, o ensino jurídico enfrenta uma crise metodológica, a qual se manifesta na ampla utilização de métodos muito teóricos e pouco práticos. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que os estudantes se mostram desestimulados em aprender o que é oferecido pelas universidades, tem-se professores presos a currículos defasados que também estão descontentes com a falta de interesse dos alunos.² A tudo isso, alia-se a desestruturada busca industrial das instituições de ensino superior pela formação massiva de juristas, prejudicando a qualidade da aprendizagem em prol de fatores puramente quantitativos (David Carles et al., 2020: 248-249).

Tendo isso em vista, entende-se que uma transformação no ensino do direito passa a adoção de metodologias que possibilitem aos estudantes desenvolverem pensamentos conscientes dos problemas sociais, bem como da necessidade de efetivação dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Para tal, cabe analisar como a simplificação do ensino jurídico tende a culminar em uma aprendizagem acrítica, demonstrando-se, a partir disso, a importância de uma aproximação dos alunos com a realidade dos problemas sociais, o que pode ser alcançado mediante a adoção de metodologias ativas de ensino como a Aprendizagem Baseada em Projetos.

Primeiramente, cabe ressaltar que o direito não pode ser entendido como algo isento de influências externas. Tal entendimento é expresso por Müller (2000: 42-43) quando sustenta que «o direito é compreendido equivocadamente como um ser que repousa em si, que só deve ser compreendido *ex post facto* com as relações da realidade histórica». Nesse sentido, Müller explica que a norma está além dos enunciados, de modo que a aplicação dela não se restringe à interpretação do texto legal. Na verdade, a aplicação da norma depende do caso concreto, ainda que fictício, e do conjunto de fatos que o torna singular. Assim, a partir da leitura de enunciados, a norma jurídica pode parecer clara ou unívoca, mas casos práticos podem a destituir dessa aparência (Müller, 2000: 62).

O estudo das normas jurídicas, e principalmente de sua interpretação e aplicação em casos concretos são elementos que compõem os currículos das graduações de direito. Todavia, ainda que tais normas sejam criadas com intuito de regular a reali-

2. Sobre a história dos cursos de direito no Brasil, Damiani Ignacio e Barbosa (2016:106) referem que «No Brasil, os primeiros cursos jurídicos foram criados em 1.827, seguindo o modelo português tanto em seu currículo como em sua estrutura pedagógica. O cenário que se tinha no país era de formação do Estado nacional pós-independência e com isso a necessidade de profissionais para formação dos quadros político e administrativo». E sobre a forma pedagógica desse ensino, salientam que «Nesse contexto, não havia nesses cursos nenhuma outra preocupação além de passar aos alunos, em aulas integralmente expositivas, uma interpretação das leis vigentes, limitando-se o processo educativo à mera transmissão de conhecimento».

dade social, questiona-se se os estudantes de direito estão sendo realmente estimulados a visualizar a realidade em que aplicarão tais normas. Na verdade, para Müller (2000: 111), o processo de implementação das normas jurídicas em casos práticos raramente pode ser compreendido como aplicação delas, já que a normatividade está além da literalidade. Por isso, não há interpretação ou explicação do sentido normativo, e sim concretização da norma. Como consequência, a metódica jurídica deve possibilitar a análise da literalidade da norma e a análise das particularidades dos casos práticos.

Desse modo, não basta a apreensão de diversos conceitos e enunciados jurídicos pelos alunos, tal como costumeiramente ocorre em faculdades de direito, que parecem presas a modelos de ensino próprios de universidades medievais (Barrio Gallardo, 2015: 134). Na realidade, o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, fazendo-se necessário situá-los em um contexto para adquirirem sentido. Como complementa Morin (2006: 36), «para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia». Logo, a aprendizagem de conceitos avulsos, sem a compreensão da realidade a partir da qual eles foram elaborados, bem como da serventia a que se pretende operar, desqualifica o próprio conceito.

Por isso, a interpretação normativa deve ser criativa e abrir-se para novos sentidos trazidos pela concretude dos casos, razão pela qual se faz necessária a formação de juristas criativos, capazes de encontrarem respostas adequadas aos problemas com que se depararão ao longo de suas vidas profissionais³, além de elaborarem soluções inovadoras em favor da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (Camilioni, 2019: 18-19).

Então, há a necessidade de a ciência jurídica empregar um método que seja construído a partir do seu objeto – isto é, que desvele o objeto –, e não que busque constituí-lo a partir de normas pré-definidas impostas que levem à dogmatização do conhecimento. Portanto, o jurista não pode se limitar a realizar o «transplante acrítico de soluções estrangeiras, sem pensar-se nas possibilidades e sem avaliar os efeitos concretos de sua inserção no sistema» (Martins-Costa, 2014: 22-23). Nesse sentido, Streck (2014: 101) também refere que as obras jurídicas utilizadas nas universidades – e aqui se pode incluir, também, a doutrina utilizada para embasar decisões judiciais – estão totalmente desconectadas do cotidiano social. O que se tem é a proliferação de manuais que ficcionalizam o mundo jurídico com a utilização de verbetes atem-

3. Quanto a isso, Baraona, Cádiz y Villanueva (2015: 53) explicam que habilidades como expressão oral e escrita, análise e síntese, raciocínio jurídico bem estruturado, redação de instrumentos legais, investigações doutrinárias e jurisprudenciais, trabalho em equipe, liderança, negociação etc. não podem ficar dependentes de métodos de ensino limitados à simples cobertura de conteúdos, fazendo-se necessária, também, prezar pela apropriação do saber pelos estudantes.

porais, com pretensões universalizantes, e que se utilizam de exemplos sem qualquer aplicabilidade.

Como resultado, há a formação do que Streck (2014: 85) denomina «senso comum teórico», o qual «refere-se à produção, à circulação, e à “consumação” das verdades nas diversas práticas de enunciação e de escritura do direito, designando o conjunto das representações, crenças e ficções que influenciam, despercebidamente, os operadores do direito» (Streck, 2014: 85). Com isso, tem-se uma reprodução de valores sem embasamento, que conduz os operadores do direito a um conformismo no qual as possibilidades interpretativas são sufocadas ante o «novo» imposto pela concretude (Streck, 2014: 86). Os paradoxos encarados pelo sistema jurídico decorrentes da inadequação de institutos em relação aos conflitos e às contradições sociais são diluídos nesse sentido comum teórico, sendo esse o motivo pelo qual os conflitos sociais não são devidamente internalizados pelo Poder Judiciário, desencadeando interpretações alienadas das relações sociais (Streck, 2014: 92).

Outro fenômeno observado por Streck (2008: 10-14) é a simplificação do ensino jurídico acerca dos conceitos de direito. Ele observa que a doutrina e a jurisprudência brasileira têm insistido em «estandardizar» os elementos do que compõe o direito, perpetuando as velhas práticas de ensino, em que o aluno se limita a depositar as informações recebidas pelo educador, mas que não avança além daquilo que lhe é imposto. Ou seja, o aluno não tem a possibilidade de construir o conhecimento com base nas suas vivências e saberes. Nesse sentido, refere:

E o que é deve ser dito: lamentavelmente, a doutrina que sustenta o saber jurídico contenta-se com um conjunto de comentários resumidos de ementários de jurisprudência, desacompanhados dos respectivos contextos. Para ser mais claro: cada vez a doutrina *doutrina* menos. Em outras palavras, a doutrina não doutrina mais, sendo, sim, “doutrinada/domesticada” pelos tribunais [...]. E o ensino acaba calcado em metodologias *ad-hoc* e sem consistência teórica, fenômeno que se dá com a construção de “categorias” aptas para a produção de dedutivos”, como se a realidade pudesse ser aprisionada pelo “paraíso dos conceitos do pragmatismo positivista dominante” (Streck, 2008: 15).

Acompanhando a crítica apresentada, Von Hohendorff e Silva Webber (2014: 11-31) salientam a importância do papel do educador para romper com essas práticas ultrapassadas de ensino jurídico – que se limitam à repetição de lições de manuais e à realização de discussões de ementas jurisprudenciais em salas de aula –, as quais são incapazes de estimular o protagonismo dos alunos e permitirem a busca pela vinculação dos saberes com a situação real da sociedade. Como críticas a essa postura, elas observam que «o educador que deveria estar ali para ensinar, limita-se a transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se permite apenas ler o artigo da lei) ou

reproduziu o que estudou para trabalhar em seu caso de escritório» (Von Hohendorff e Silva Webber, 2014: 11-31).

Por isso, é importante a aplicação de um processo de aprendizagem ativo, que demande uma constante superação, para romper com o senso comum teórico que domina os âmbitos de ensino e aplicação do direito. A ampliação da flexibilidade da cognição dos juristas e dos operadores do direito é urgente diante das situações inesperadas trazidas pela prática jurídica, uma vez que os enunciados não podem prever a totalidade das singularidades fáticas.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) – ao estimular que os alunos tenham contato com a realidade social, identifiquem os problemas existentes e busquem possíveis soluções – permite um aprendizado em que os alunos sejam os protagonistas. Por um lado, os estudantes deixam a segurança dos métodos que ensinam a pensar com a cabeça dos outros, rompendo com o «ensino bancário» aludido por Freire, no qual os alunos recebem passivamente informações pretensamente verdadeiras. Dessa maneira, a ABP tem o papel de romper com a manutenção de práticas de transmissão de saber que afastam o aluno do protagonismo, tornando-o alienado aos problemas reais que enfrentará ao longo de sua vida profissional. Nesse sentido, destaca-se que

A excessiva preocupação com a teoria, com a concepção jurídica abstrata, descontextualizada de problemas reais e pertinentes à realidade social, econômica e política brasileira faz com que a educação jurídica forme bacharéis sem condições de vislumbrar soluções jurídicas inovadoras e flexíveis. Isso gera um déficit de profissionais que tenham condições de se adaptar às mudanças legislativas e orientar soluções para problemas concretos, apesar da carga teórica recebida. No entanto, como esta carga teórica é desconectada dos caminhos para a sua aplicação na resolução de problemas concretos, se terá cada vez mais trabalhadores jurídicos incapazes de dar conta dos desafios sociais complexos e com características inéditas. Aí o seio da crise do ensino e da educação jurídicos que está a exigir um enfrentamento sério e comprometido (Engelmann e Von Hohendorff, 2016: 46-76).

Muitos educadores adotam soluções simplistas ante as constantes transformações tecnológicas que têm ocorrido no início do século XXI, o que os leva a ignorar os «problemas de ordem epistemológica, cultural, socioeconômica e política» (Elgueta Rosas, Lunelli y Palma González, 2016: 9-10), agravando, assim, as crises no ensino jurídico brasileiro. Nesse contexto, os educadores devem buscar a introdução de práticas pedagógicas que resultem «numa reflexão crítica das relações humanas com o mundo, no qual esse se desmistifica e desvela a realidade» (Elgueta Rosas, Lunelli y Palma González, 2016: 10).

Tendo isso em vista, a utilização de ferramentas de metodologia ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, permite não só um melhor aprendizado por parte dos estudantes, mas também o aprimoramento dos professores. É que, se antes

eles permaneciam inertes, repetindo os mesmos ensinamentos que haviam recebido com o modelo de «ensino bancário», a utilização de metodologias ativas é capaz de romper com essa cadeia. A abertura de um espaço para o diálogo plural nas salas de aulas permite que os alunos expressem suas ideias para a solução dos problemas e ajam de modo a solucioná-los crítica e criativamente, instigando o próprio educador a problematizar e aprimorar a sua maneira de ensinar.⁴

A Aprendizagem Baseada em Projetos é, assim, uma prática educacional problematizadora e que pode ser utilizada para incentivar alunos e professores da área jurídica a atuarem na busca por soluções para problemas reais das comunidades as quais eles integram. Ela permite a relação de conteúdos teóricos e práticos na busca por um produto final, em uma trajetória na qual os futuros juristas precisam enfrentar problemas do cotidiano profissional e se envolveram nas decisões concernentes à própria aprendizagem, tudo em uma posição de responsáveis pelo processo da busca do conhecimento (Matos Lima Madrid e Noya dos Santos, 2018: 102).

Dessa forma, a importância de aliar essa ferramenta metodológica ao ensino de Direitos Humanos se justifica pelo fato de que o conteúdo teórico e normativo que os integra é essencial à estruturação de propostas que atendam aos problemas reais, visto que os Direitos Humanos superam os limites de uma única disciplina. Com isso, é possível proporcionar aos alunos uma visão integrativa do direito - o direito como um todo - relacionando-se normas, fatos sociais e interesses tutelados.⁵ Logo, mesmo que o problema se apresente enquanto uma questão vinculada ao direito do trabalho, por exemplo, a proteção do direito humano ao trabalho deverá compor a proposta jurídica apresentada enquanto solução. Ocorre que os Direitos Humanos impactam outras áreas do direito, devendo, então, ser compreendidos em conjunto com as demais disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento crítico do aluno de direito. Como sinalizam Engelmann e Von Hohendorff,

É necessário sinalizar a todos os professores do ensino jurídico a possibilidade de ensinar e construir conhecimentos acerca de direitos humanos em todas as diferentes áreas e disciplinas do curso. Cabe um convite à reflexão para os juristas, professores e pesquisadores para que aceitem o desafio de incluir o estudo dos direitos humanos em todos os momentos, como um prumo, balizador da construção do conhecimento nessa área. Ainda, seria adequado elaborar um “modelo de educação em direitos humanos que respeite as visões de mundo e a alteridade dos educandos”,

4. Sobre o pluralismo de ideias em salas de aula, é interessante destacar a importância de o próprio corpo docente das universidades ter uma composição plural. Ocorre que o pluralismo docente permite o desenvolvimento de conhecimentos ricos epistêmica e politicamente, auxiliando na produção de saberes, concepções jurídicas e práticas pedagógicas plurais (valor epistêmico), bem como na construção de valores para a vida em democracia dos estudantes (valor político) (Barreyro, 2015: 113).

5. Sobre a investigação jurídica integrativa, ver Cázares Sánchez (2017).

formando-os como reais cidadãos, com participação efetiva na sociedade. (Engelmann e Von Hohendorff, 2016: 56).

Ademais, como bem explica Becerra Valdivia (2018: 165-166), a educação em Direitos Humanos tem um caráter transcendente no mundo jurídico. Isso porque, uma vez que os estudantes consigam dar sentido e valor a esses direitos, tornam-se aptos a, em suas futuras vidas profissionais como advogados, juízes, promotores ou acadêmicos, auxiliarem a mudar a realidade de violações a Direitos Humanos com que, infelizmente, acabarão se deparando. Trata-se, dessa maneira, de condição essencial para a edificação de uma sociedade livre, justa e solidária, a qual tanto almeja o Estado Democrático de Direito.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, por sua vez, é um método que permite a libertação do aprendiz, que, sendo dono do próprio saber, torna-se capaz de utilizar o aprendizado como instrumento de resposta às expectativas específicas da sociedade em que atua, tendo em vista o rompimento das correntes do ensino dogmatizante formador de juristas imersos em um senso comum teórico que os afasta da realidade das relações sociais. Ao se aplicar essa metodologia ativa no ensino dos Direitos Humanos, pode-se esperar a formação de juristas qualificados para a criação de soluções inovadoras ante as incontáveis violações ainda existentes, revelando-se um meio capaz de contribuir com a constante edificação e manutenção de uma sociedade pautada pela dignidade da pessoa humana.

Conclusões

A necessidade dos estudantes de direito terem contato com os problemas sociais se justifica pelo fato de o sistema jurídico ser diretamente influenciado pelo contexto social. Portanto, o ensino jurídico nas universidades, realizado pelos métodos pedagógicos escolhidos, deve ultrapassar os limites da transmissão de saberes mediante uma relação estática de professor (transmissor) e aluno (receptor). A ausência de contato com problemas reais da sociedade afasta o estudante de direito da construção de um pensamento crítico, deixando-o despreparado para propor respostas e alternativas acerca de problemas reais. Os resultados são o esvaziamento da doutrina e a inadequação de pareceres e decisões judiciais às demandas sociais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por sua vez, indica um caminho ao instigar o aluno a solucionar problemas reais e permitir o seu envolvimento crítico sobre sua sociedade. Essa ferramenta pedagógica exige um movimento constante por parte do educando e do educador, o que pode ser encarado como um feixe de luz para a superação do obscurantismo ocasionado pelo senso comum teórico dos juristas, que os aliena da realidade das relações sociais.

Essa metodologia ativa de ensino retira os alunos e os professores de suas zonas

de conforto ao incentivar o trabalho em equipe, a troca de conhecimentos e o contato com a diversidade humana, proporcionando um aprendizado constituído a partir de diálogos plurais e intervenções práticas que permitem a necessária conciliação entre o abstrato, como a doutrina e a as disposições dos textos legais, e o concreto, que são as situações fáticas, não raramente não previstas pelos legisladores e doutrinadores (e, aqui, percebemos também a exigência de a ciência do direito não impor sua verdade com enunciados, mas desvelar seu objeto para a própria construção). Com a ABP, o futuro jurista, ao ocupar a posição de protagonista e apropriar-se do saber, torna-se capaz de refletir sobre sua atuação na realidade, pela qual ele se torna responsável.

Ao aplicar a ABP no ensino dos Direitos Humanos, possibilita-se que os estudantes compreendam o seu valor e significado, tornando-os aptos a identificarem suas violações e a mudarem a realidade de constante desrespeito à dignidade humana com que se depararão ao longo de suas vidas pessoal e profissional. Tem-se, desta feita, uma metodologia de ensino capaz de desempenhar um importante papel na busca pela edificação de uma sociedade livre, justa e solidária, pautada pela dignidade da pessoa humana, a qual é a base e a derradeira finalidade do Estado Democrático de Direito.


Referências


- ABELLA GARCÍA, Víctor, Vanesa Ausín Villaverde, Vanesa Delgado Benito, Raquel Casado Muñoz (2020). «Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1): 93-110. DOI: [10.15366/rie2020.13.1.004](https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004).
- BACICH, Lilian e José Moran (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- BARAONA, Jorge, Janet Cádiz, Olga Villanueva (2015). «Thinking like a lawyer: experiencias didácticas en el aula para fortalecer la formación de un abogado». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (2): 44-54. DOI: [10.5354/0719-5885.2015.38144](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.38144).
- BARREYRO, María Emilia (2015). «Democracia, pluralismo y estructura del cuerpo docente en la Educación Jurídica Superior». *Academia*, 13 (25): 111-130. Disponível em <https://bit.ly/2UfrVC4>.
- BARRIO GALLARDO, Aurelio (2015). «El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente». *Academia*, 13 (25): 131-151. Disponível em <https://bit.ly/3jqoyQf>.
- BENDER, William N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- BECERRA VALDIVIA, Katherine (2018). «El desarrollo de habilidades procedimentales en derechos humanos: aporte de la metodología Aprendizaje-Servicio en estudiantes de Derecho». *Academia*, 16 (31): 141-173. Disponível em <https://bit.ly/3jrQfLw>.


- CAMARGO, Fausto e Thuinie Daros (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.
- CAMILLONI, Alicia (2019). «La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 5-22. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53743](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53743).
- CÁZARES SÁNCHEZ, Cristina (2017). «Inclusión de las TIC y la Enseñanza en la Investigación Jurídica en el Posgrado en Derecho a Nivel Especialidad de la UNAM». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 254-297. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46256](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46256).
- CICERO, Nidia Karina (2017). «Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo». *Academia*, 15 (29): 31-61. Disponível em <https://bit.ly/3dnKw5C>.
- COLETTI MALOSSO, Tiago Felipe, Gabriel Ludwig Ventorin dos Santos (2020) «Clínicas de direito: dinamizando o ensino aprendizagem nos cursos de direito». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 6 (2): 20-35. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2020.v6i2.6972](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2020.v6i2.6972).
- DAMIANI IGNACIO, Cristina e Marco Antonio Barbosa (2016). «Estágio supervisionado na graduação em direito: a teoria mascarada». *REDES*, 4 (2): 105-127. DOI: [10.18316/2318-8081.16.27](https://doi.org/10.18316/2318-8081.16.27).
- DAVID CARLES, Fabiana, Vitória Caroline Brandão da Costa Siqueira, Enzo Matheus Freitas de Araújo (2020). «O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica: A aplicação da metodologia ativa no curso de direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 247-261. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57839](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57839).
- ELGUETA ROSAS, María Francisca, Isabella Cristina Lunelli e Eric Palma Gonzáles (2020). «Introdução: a produção de “outros” conhecimentos com o uso da iconografia para a transformação do ensino do direito». Em María Francisca Elgueta Rosas, Eric Palma Gonzales, Isabella Cristina Lunelli (eds.), *Conhecimento, iconografia e ensino do direito* (pp. 9-17). São Leopoldo, Brasil: Casa Leiria. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/162130>.
- ENGELMANN, Wilson e Raquel Von Hohendorff (2016). «Repensando o Ensino dos Direitos Humanos na Academia Jurídica: O Resgate das Contribuições Coloniais e Contemporâneas da América Latina na Fundamentação de um Novo Discurso». *Revista Direito Público*, 13 (0): 46-76. Disponível em <https://bit.ly/3y4Tfl4>.
- FILATRO, Andrea e Carolina Costa Cavalcanti (2018). *Metodologias inovativas: na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva.
- FREIRE, Paulo (2018a). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2018b). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- MARTINS-COSTA, Judith (2014). «Autoridade e Utilidade da Doutrina: a construção dos modelos doutrinários». Em Judith Martins-Costa (ed.), *Modelos de direito privado* (pp. 9-39). São Paulo, Brasil: Marcial Pons.

- MATOS LIMA MADRID, Fernanda de, Lucas Octávio Noya dos Santos (2018). «Julgamento simulado do STF: Aplicação do team based learning e do project based learning no curso de Direito». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (1): 93-104. DOI: [10.5354/0719-5885.2018.50408](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.50408).
- MORIN, Edgar (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- MÜLLER, Friedrich (2000). *Métodos de Trabalho do Direito Constitucional*. São Paulo: Max Limonad.
- RUÉ DOMINGO, Joan, Antoni Font Rivas, Gisela Cebrián Bernat (2011). «La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)». *Revista de Educación y Derecho*, 3: 1-20. DOI: [10.1344/re&d.voio3.1783](https://doi.org/10.1344/re&d.voio3.1783).
- STRECK, Lenio Luiz (2008). «À guisa de prefácio: um novo olhar sobre o ensino jurídico em terrae brasilies». Em Haide Maria Hupffer, *Ensino Jurídico: um novo caminho a partir da Hermenêutica Filosófica*. Viamão: Entremeios.
- STRECK, Lenio Luiz (2014). *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- VON HOHENDORFF, Raquel e Suellen da Silva Webber (2014). «(Re)pensando o ensino jurídico: a especialização transdisciplinar». *Revista Direito, Educação, Ensino e Metodologias Jurídicos*, 2014: 11-31. Disponível em: <https://bit.ly/3y6zMAe>.

Sobre os autores

RAQUEL VON HOHENDORFF e advogada. Doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Bolsista CAPES). Mestra em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Programa de Pós Graduação em Direito- Mestrado e Doutorado da UNISINOS, ministrando a disciplina Educação, Transdisciplinaridade e Transformação Social. E-mail: vetraq@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7543-2412>.

LARISSA DE OLIVEIRA ELSNER e doutoranda em Direito Público na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestra em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Direito do Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Cofundadora do grupo DiversoS – Educação em Direitos Humanos. Advogada. E-mail: larissaelsner@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-3022-8412>.

GUSTAVO VINÍCIUS BEN a advogado. Mestre em Direito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gustavo_ben@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7718-3886>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)