

ANGÉLICA LUCIÁ CARLINI

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS APLICADA AO
ENSINO DE DIREITO: PROJETO EXPLORATÓRIO NA ÁREA DE
RELAÇÕES DE CONSUMO.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

SÃO PAULO

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGÉLICA LUCIÁ CARLINI

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS APLICADA
AO ENSINO DE DIREITO: PROJETO EXPLORATÓRIO NA
ÁREA DE RELAÇÕES DE CONSUMO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

SÃO PAULO

2006

BANCA EXAMINADORA:

DEDICATÓRIA

Este trabalho é :

Para a Paulinha, minha amiga, companheira, sócia e anjo da guarda, que viajou para Floripa, para Londrina, para baixo e para cima atrás desse tal de PBL, ajudando a procurar material de pesquisa, enfrentando filas de xerox com alunos apressados e nem sempre muito gentis, negociando com os operadores de xerox para tirarem quantidades imensas de cópias de teses e dissertações em pouquíssimo tempo, esperando junto comigo para falar com “sabe-se Deus quem” que entende muito desse PBL, que ajudou a carregar livros, teses, dissertações e textos para Monte Verde e de lá para Campinas, que andou pelas ruas de Bragança acompanhando os alunos, que foi pra Vargem montar barraca de atendimento, que analisou os problemas antes de serem apresentados para ver se estavam bons, enfim, que é uma espécie de co-autora deste trabalho pelo tanto que deu de força, que agüentou de mal-humor, de ansiedade, pelo tanto que dividiu alegrias, esperanças e sonhos. Esse trabalho é seu também e se eu virar doutora por causa dele, você fica sendo doutora-adjunta por decreto meu. Muito obrigada sempre, todos os dias de nossas vidas!

Para os amigos de Monte Verde: o Vicente, a Célia, o Fabinho e o Renato, que acompanharam a dissertação e já tinham experiência na loucura, por isso não mediram esforços para incentivar e apoiar; para a Ane e o Gil, que se sempre deram força, dividiram expectativas e realizações, arquivaram o que ia ficando pronto da tese para eu não ficar com medo de perder e, principalmente, pelos mil churrascos para comemorar cada linha, cada capítulo, a qualificação e, com certeza, a defesa. Vocês dois valeram por dez e são o casal vinte daqui! Para a Sandra e o Fritz, amigos que chegaram mais no finalzinho do processo mas que rapidamente entenderam que ninguém é normal enquanto escreve tese. Obrigada pelo apoio, pela torcida, e por cuidar com carinho da nossa amizade. Ao Chicão e a Rosa: ele porque nunca entende porque eu escrevo tanto sobre um mesmo assunto, mas apóia incondicionalmente; e ela porque é um exemplo de trabalho e de tenacidade.

Para a Sandra, o Aldinho, Breno e Maci porque são fundamentais na minha vida. Amá-los e fazer parte da família de vocês é o que eu poderia querer de melhor pra minha existência.

Para minha mãe que me deu tudo, inclusive um pai maravilhoso que hoje vela por nós e que, com certeza, está feliz por este momento.

Para Marli Nicioli, amiga, sócia, parceira de vida, sempre me criticando por eu trabalhar muito e sempre feliz por eu fazer o que gosto.

Aos colegas professores de direito que confiaram sempre que eu estava fazendo alguma coisa boa para todos nós: Nadal, Vedovato, Franzolin, Edi Trindade, Arnaldo Lemos, Samuel Mendonça, e outros tantos com os quais eu divido a docência desde 1988. Obrigada por tudo!

Pra Julita e pro Paulo, por todo o carinho e amor com que me tratam.

AGRADECIMENTOS.

Ao prof. Marcos Masetto, meu orientador e amigo, nascido como eu sob o signo de escorpião, com um único dia de diferença (e alguns anos a meu favor), palmeirense e amante de um bom vinho. Com essas afinidades todas não foi difícil orientar/conceber uma tese juntos. Muito obrigada, de coração!

A Alda Carlini, minha irmã, que abriu as portas do doutorado em educação junto com a prof.^a Isabel Capeletti. Vocês duas foram extremamente generosas!

A professora Marina Feldmann, sempre tão carinhosa, que contribuiu muito com a minha formação de educadora.

Aos colegas do doutorado, em especial a Ana Paula Arbache e Amélia Jarmendia, que me ajudaram muito com indicações bibliográficas, apoio fraterno e muito bom humor.

A Rita, da Secretaria do Programa, sempre pronta a dar informações, a acalmar minhas angústias, a dar aquele “dedinho” de prosa gostosa e amiga. Com sinceridade, muito obrigada!

Aos professores da banca examinadora, por dedicarem seu tempo a este trabalho.

Aos colegas da Associação Brasileira de Ensino de Direito, em especial a Maria Aparecida, a Tânia, a Giselda Hironaka, Daniel Cerqueira, Cecília Lois, Maria Vital, Paulo Abrão, Eduardo Bittar, Raimundo, Alline, João Virgílio, Deisy Ventura e a todos aqueles que ajudam a construir o sonho de um ensino de direito melhor.

Aos alunos da Universidade São Francisco, curso de graduação em direito, que participaram dessa experiência fabulosa e me ensinaram a ser uma professora e um ser humano um pouco melhor. Tomara que vocês possam ter um dia em suas profissões a mesma alegria que me proporcionam nos anos de 2004/2005. Obrigada, em especial, por terem confiado em mim.

A prof. Dra. Sandra Nitrini, da Faculdade de Direito da Universidade São Francisco, que acreditou na proposta e contribuiu para que ela se tornasse realidade.

Aos colegas professores da PUC de Campinas e, muito em especial, aos professores Feriani e Padre Paulo Sérgio, pelo incentivo e pelos gestos de apoio.

A PUC de São Paulo, por ter me dado a graduação, o mestrado e o doutorado! Por ser a minha casa intelectual e afetiva, que enfrenta milhares de desafios mas que não perde a força, a firmeza e a altivez. Muitas crises se foram e muitas outras virão, porque a PUC de São Paulo se constrói e reconstrói cotidianamente na dificuldade, na solidariedade, na esperança e na superação dos seus professores, alunos e funcionários que a amam muito. Como eu a amo!

RESUMO

O trabalho reflete sobre a experiência realizada com a aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas em dois grupos de alunos de graduação em direito, no período de junho 2004 a junho de 2005, na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, no estudo de relações de consumo e direito do consumidor.

A experiência foi feita buscando responder à questão se o paradigma da aprendizagem baseada em problemas é possível de ser utilizado no ensino de direito no Brasil e, se este paradigma pode significar uma renovação na relação ensino-aprendizagem tanto para os docentes como para os alunos de direito.

A opção metodológica utilizada foi de pesquisa qualitativa. A pesquisa realizada abrangeu a pesquisa- bibliográfica e a pesquisa-ação e os procedimentos utilizados foram a observação-participante e a entrevista não-diretiva.

A pesquisa reconstrói a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil, com o objetivo de desenhar um pano de fundo para a reflexão sobre a necessidade de mudanças na relação ensino-aprendizagem, que ainda hoje é marcada nesses cursos por práticas pouco estimulantes, como o uso prevalente da aula-expositiva tradicional, compreendida como aquela em que o professor é o transmissor do conhecimento para os alunos que o recebem passivamente. Além disso, o ensino de direito também é marcado por um excessivo apego ao positivismo, o que resulta na ausência de espaço para a construção de uma reflexão crítica sobre a ciência do direito.

O estudo analisa as bases teóricas sobre as quais se constrói o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, e a possibilidade dele ser aplicado ao ensino de direito no Brasil.

A pesquisa discute os aspectos relevantes da experiência desenvolvida, em especial os problemas construídos e apresentados aos alunos, discutindo as formas como eles construíram as soluções. Analisa, ainda, a atuação dos alunos em trabalhos de campo, com adolescentes e comerciantes de Bragança Paulista, momento em que ensinaram a pessoas leigas aspectos relevantes de direito do consumidor e de relações de consumo.

PALAVRAS- CHAVE: aprendizagem baseada em problemas, ensino de direito, relação ensino-aprendizagem, formação docente.

ABSTRACT

The work contemplates the experience accomplished with the application of the paradigm of learning based on problems, in two groups of Law School undergraduation students, in the period between June 2004 and June 2005, in the São Francisco University, in Bragança Paulista, concerning the study of consumption relations and the consumer's right.

The experience was carried out aiming at answering to the query whether the paradigm of learning based on problems is possible of being used in teaching Law in Brazil and, whether this paradigm can mean a renewal in the teaching-learning relation both for teachers and for Law students.

The methodological option used was that of qualitative research. The accomplished research comprised the bibliographical-research and the action-research and the used procedures were the participant-observation and the non-directive interview.

The research rebuilds the historical path of the Law courses in Brazil, with the objective of drawing a backdrop for the reflection over the need of changes in the teaching-learning relation, which nowadays is still marked, in those courses, by little stimulating practices, like the prevailing use of the traditional expository class pattern, understood as the one where the teacher is the knowledge transmitter for the students who passively receive it. Besides, the Law teaching is also marked by an excessive attachment to the positivism, what results in the lack of room for the construction of a critical reflection about the Law science.

The study analyzes the theoretical bases on which the paradigm of learning based on problems is built, and its possibility of being applied to the Law teaching in Brazil.

The research discusses the relevant aspects of the developed experience, especially the problems built and introduced to the students, discussing the ways they have built the solutions. Moreover, it analyzes the students' performance in field works, with adolescents and tradesmen of Bragança Paulista, moment in which they taught to lay people relevant aspects of the consumer's right and of consumption relations.

KEY WORDS: learning based on problems, Law teaching, teaching-learning relation, academical development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Delimitação do Problema.....	19
Percurso Metodológico.....	24
CAPÍTULO I - ENSINO DE DIREITO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL	
1.1 Introdução.....	35
1.2 A Criação dos Cursos de Direito no Brasil.....	36
1.3 A trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil e o currículo como fonte de primordial preocupação.....	39
1.4 Os docentes do ensino de direito.....	60
1.5 Conclusão.....	64
CAPÍTULO II -RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: A TRADIÇÃO E O DESEJADO	
2.1 Introdução.....	65
2.2 A aprendizagem significativa como objetivo.....	67
2.3 O papel do professor no ensino de direito no Brasil.....	72
2.4 O aluno como participante ativo da relação ensino-aprendizagem.....	88
2.5 Conclusão.....	94
CAPÍTULO III - RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: A TRADIÇÃO E O DESEJADO	
3.1 Introdução.....	99
3.2 Conceito e Características.....	101
3.3 John Dewey e a filosofia da aprendizagem baseada em problemas.....	109
3.4 O problema como elemento fundamental da aprendizagem baseada em problemas.....	113
3.5 O papel do professor.....	122
3.6 O currículo.....	133
3.7 O aluno.....	143
3.8 A avaliação.....	153
CAPÍTULO IV -A APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS– RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.	
4.1 Introdução.....	170
4.2 A escolha da instituição e a formação dos grupos.....	171
4.3 As razões da escolha de relações de consumo como área de conhecimento a ser estudada pelos grupos de pesquisa.....	175
4.4 A seleção dos alunos de graduação para realizar a pesquisa.....	180
4.5 O material apresentado aos grupos na primeira reunião: conteúdo e construção da apresentação.....	184
4.6 Os problemas preparados e apresentados para os grupos.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
REFERÊNCIAS.....	276

INTRODUÇÃO

“Noite fria de junho, fui para a sala de aula dar minhas duas últimas aulas do dia, mas me esqueci de levar giz. Procurei na lousa se havia sobrado algum pedaço não utilizado pelo professor da aula anterior. Ao perceberem meu gesto, os alunos informaram que o professor que havia dado aula antes de mim nunca usava a lousa e, portanto, não utilizava giz. Disseram que a aula dele era uma verdadeira “palestra.” Pedi aos alunos que aguardassem um momento pois eu iria pegar giz com o professor da sala ao lado. A porta estava fechada e eu bati devagar. De dentro vinha o som de uma voz forte masculina e um alarido dos alunos. Como ninguém atendeu, bati com um pouco mais de força. Novamente ninguém atendeu. Abri a porta devagar e pedi licença. Um professor de processo civil, sentado à mesa, lia, com um microfone grudado à boca, os artigos do código que estava aberto à sua frente. Ele não me ouviu pedir licença e também não me viu entrar. Continuou concentrado na leitura em voz alta e, sem tirar os olhos do texto, fazia comentários sobre os artigos lidos. Pedi licença mais uma vez e um pouco mais alto. O alarido dos alunos diminuiu e eles ficaram me olhando, muito atentos, para entender o que eu fazia parada na porta. O professor prosseguia a leitura em voz alta, absorto, sem se dar conta da minha presença e da diminuição do barulho dos alunos. Constrangida com a cena, mas decidida a não voltar de mãos vazias, subi no tablado e peguei alguns pedaços de giz que haviam sido deixados da aula anterior. Desci do tablado e saí, fechando delicadamente a porta atrás de mim. A classe disparou uma sonora gargalhada, em vista do meu gesto furtivo de apanhar o giz e sair, sem ao menos ter sido notada pelo professor que lia o código. Voltei para a minha classe com passos curtos e propositadamente lentos. Que mundo era aquele em que eu vivia? De um professor que nunca utilizava lousa em suas aulas e de outro que lia artigos de um código sem se aperceber sequer do que ocorria à sua volta(...) Entrei na sala ainda aturdida. Fiquei olhando os alunos e, pela primeira vez na vida, comecei uma aula dizendo: ‘Boa noite! Desculpem as minhas infinitas limitações e saibam que eu lhes quero muito bem’. Creio que eles não entenderam muito. Mas eu entendi, para sempre, que era preciso ser mais leal e solidária com os sonhos, projetos de vida e sentimentos de cada um dos meus alunos.”

Escolhi como objeto de pesquisa a aplicabilidade do paradigma da aprendizagem baseada em problemas em cursos de direito, tendo essa escolha relação direta com minha trajetória profissional e pessoal.

Sou professora de direito desde 1994. Iniciei na docência em direito em um curso preparatório para carreiras jurídicas, em Campinas. Em 1997, fui contratada para dar aulas no curso de graduação da Universidade Paulista - UNIP.

Em 2001, prestei concurso para ingresso na carreira docente da Faculdade de Direito da Universidade São Francisco - USF, campus de Bragança Paulista. Em 2005, prestei concurso para ingresso na carreira docente da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC de Campinas).

Antes disso, eu havia trabalhado de 1988 a 1992 como professora de Estudo de Problemas Brasileiros na Faculdade Marcelo Tupinambá, em São Paulo, Capital, o que me permitiu ter uma experiência diferente do ensino nos cursos de direito.

Sou advogada desde 1983 atuando em todo o Brasil nas áreas de direito empresarial, direito do seguro, responsabilidade civil e direito do consumidor.

Na trajetória docente, no convívio diário com os meus colegas professores, faço algumas observações e constatações que me preocupam.

Somos todos profissionais de outras áreas, além da docência. Advogados, juízes, promotores, delegados, procuradores, profissionais de carreiras jurídicas que são convidados a ministrar aulas de direito em faculdades privadas, ou por se destacarem no exercício de suas profissões ou por gozarem de boas relações com coordenadores de instituições de ensino de direito. Raramente a contratação de professores nas escolas privadas é feita por concurso.

Nossas aulas quase sempre são preparadas a partir de informações contidas em manuais e livros, os quais, na maior parte das publicações, analisam a legislação existente sobre cada assunto, sem maior preocupação com os aspectos crítico e didático.

Normalmente, as aulas de direito são ministradas de forma expositiva, e os alunos não são incentivados a participar delas. Devem ser ouvintes atentos e calados.

As avaliações, em geral, se resumem a questões dissertativas ou de múltipla escolha (estas as preferidas de muitos professores, pois facilitam a correção). A essas avaliações atribui-se uma nota que indica se o aluno foi aprovado ou não. Raramente a avaliação é utilizada como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, tampouco para aprimorar esse processo.

Na atualidade, os professores de direito têm sido incentivados pelos próprios alunos, e por muitas coordenações de curso, a direcionar suas aulas para prepara-los ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. Já existem escolas de direito que promovem cursos preparatórios ao exame da OAB em horário extracurricular, contando como número de horas para as atividades complementares exigidas pelo Ministério da Educação.

A aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil tem sido difícil em grande parte dos estados brasileiros e, por essa razão, a preocupação com o resultado já começa nos primeiros anos do curso de direito.

A mudança de avaliação do Ministério da Educação do Provão para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - Sinaes amenizou um pouco a pressão sobre os professores. Durante o período em que vigorou o Provão, eles eram orientados, por muitas coordenações de curso, a preparar os alunos para alcançar um bom resultado naquela avaliação, de modo que à instituição fosse conferida uma nota que não a colocasse na faixa de possível descredenciamento. Algumas escolas de direito realizaram cursos para o Provão, visando com isso à obtenção de bons resultados pelos alunos.

No meu cotidiano de docente do ensino superior em cursos de direito, constato ainda que os professores de direito, com frequência, se valem exclusivamente das próprias experiências e visões de mundo para ministrar suas

aulas. Fundamentam em textos de lei essas experiências e visão particular, garantindo o caráter dogmático, sem espaço para questionamentos dos alunos ou deles próprios.

Normalmente, os professores de direito se apresentam perante os alunos legitimados por sua condição profissional e pela repercussão social que essa condição lhes propicia. Assim, o juiz de direito fala com a autoridade que lhe foi conferida pelo Estado para o exercício da sua profissão. Do mesmo modo ocorre com os professores que pertencem ao ministério público, aos quadros profissionais da OAB e às demais carreiras jurídicas, como delegados, procuradores, entre outros. Essa autoridade, vinda da profissão que exercem, é que lhes permite, supostamente, dizer o direito como verdade.

Também constato em meu cotidiano que os professores de direito quase não realizam pesquisas e nem motivam seus alunos a fazê-las. No máximo solicitam pesquisas bibliográficas que acabam se transformando em cópia de trechos de livros, quase não se revertendo em aproveitamento para a construção do conhecimento do aluno e para aprimoramento intelectual do professor.

Mesmo o trabalho de conclusão de curso tem sido tratado de forma burocrática por boa parte dos cursos de direito. Algumas escolas não remuneram adequadamente os professores para que exerçam a orientação dos alunos; outras não exigem a exposição do trabalho perante a banca; há, ainda, aquelas que são tão pouco exigentes que os alunos copiam, literalmente, trabalhos já realizados ou disponíveis na rede mundial de computadores e os apresentam sem qualquer receio, pois sabem que não serão lidos.

O acúmulo de duas profissões (carreira jurídica e docência no ensino superior) quase sempre se torna um obstáculo à presença e participação dos

professores dos cursos de direito em congressos, seminários, encontros, simpósios e similares.

Desse quadro, resulta uma perceptível insatisfação de alunos e professores.

A insatisfação dos alunos se origina do fato de o ensino do direito lhes parecer excessivamente teórico, afastado da realidade, ministrado em aulas expositivas que não são apresentadas de forma a despertar o interesse. Alguns professores são criticados pela ausência de criatividade e por aquilo que o corpo discente denomina de “falta de didática”, ou expresso na frase “conhece a matéria, mas não sabe explicar.”

Para os professores, a insatisfação é gerada pelo despreparo intelectual dos estudantes pela pouca atenção que estes dedicam às aulas e por aquilo que o corpo docente define como indisciplina dos alunos durante o período de aula. Tal indisciplina se traduz em conversas paralelas, excesso de faltas, descumprimento de horários e de datas para entrega de trabalhos, estes muitas vezes copiados de livros ou da rede mundial de computadores, entre outras condutas.

Para alguns professores, a insatisfação também é fruto da falta de preparo adequado para o exercício da docência, da ausência de parâmetros para aferir se os alunos estão realmente aprendendo, da carência de interlocutores com quem possam trocar suas experiências, perspectivas e projetos didáticos.

Inquieta com a vivência nesse campo de forças em permanente embate, por vezes mais surdo e dissimulado, por vezes claro e audível, mas de todo modo sempre presente e emblemático, escolhi a docência em direito como objeto de pesquisa por identificar aspectos sociais relevantes no tema.

O ensino de direito no Brasil tem sido tema de poucos estudos os quais, com freqüência, são efetuados por segmentos específicos do universo jurídico, sem contribuição ou intervenção de pesquisadores da área de educação.

O resultado é que as pesquisas realizadas geralmente se limitam a investigar a história do ensino de direito e o currículo dos cursos de direito, sem analisar o papel dos professores de direito e a forma como exercem a docência. Exemplo são os trabalhos de pesquisa de Alberto Venâncio Filho, “Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 Anos de Ensino Jurídico no Brasil” (Perspectivas, 1982) ou de Aurélio Wander Bastos, “ O Ensino Jurídico no Brasil” (Lúmen Júris, 2000).

Outro exemplo é o trabalho que a Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de seu Conselho Federal, promoveu sobre questões pertinentes ao ensino de direito no país. Foi um trabalho realizado a partir de 1996 e publicado desse ano até 2001, em quatro volumes denominados: “Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares” (1996); “Ensino Jurídico: 170 anos de Cursos Jurídicos no Brasil” (1997); “OAB Ensino Jurídico: Balanço de uma Experiência” (2000); e “OAB Recomenda: Um Retrato dos Cursos Jurídicos” (2001). Em todos eles, a tentativa é basicamente a de propor uma ampla reforma para os cursos jurídicos no Brasil, com a introdução de mudanças buscando melhorar a qualidade do ensino.

A discussão efetuada sob a coordenação da OAB envolveu juristas de todo o país, que participaram de seminários organizados especificamente com esse objetivo. De tais seminários nasceram os textos escritos por juristas reconhecidos, encontrados nos volumes publicados pela própria Ordem dos Advogados do Brasil. As discussões e os trabalhos publicados não envolveram, no entanto, profissionais da área de educação, o que certamente teria propiciado uma importante contribuição para o debate, a partir de novos olhares para as principais questões discutidas.

Em 1998, o Professor Doutor Antonio Alberto Machado apresentou tese de doutorado no programa de pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, com o título “A Crise Estrutural do Ensino Jurídico e a Formação Acadêmica do Promotor de Justiça: Limites e Possibilidades de Atuação”.

O objetivo do trabalho nas palavras do próprio autor:

“(...) foi uma análise estrutural da crise que atinge o ensino de direito no Brasil, procurando desvendar o verniz ideológico que envolve toda a formação jurídica do profissional do direito e, por fim, verificar como é que essa formação acadêmica influi no modo de atuação do promotor de justiça, enquanto fiscal da lei, sobretudo a partir da Carta Constitucional de 5 de outubro de 1988 que, como se sabe, impôs à instituição do Ministério Público brasileiro um moderno perfil, qualificando-o, talvez, como um dos mais avançados operadores do direito no mundo de cultura jurídica romano-germânica” (Machado, 1998, p.11).

O estudo aborda o papel do professor de direito e sua atuação docente, inclusive com conteúdo crítico à forma como ele exerce seu trabalho:

“(..) o diletantismo do quadro de professores nas diversas faculdades de direito, sobretudo na rede particular, é também um autêntico mecanismo de reprodução das distorções epistemológicas do ensino de direito, na medida em que técnicos do direito – juízes, promotores, advogados, procuradores, delegados, etc – sem a indispensável qualificação docente e sem formação na pesquisa metodológica, acabem exercendo suas funções acadêmicas como simples atividade secundária, ostentando o título de professores como mero adorno cultural, com o risco de retransmitir por intermédio da cátedra, sem qualquer reciclagem crítica, todos os vícios da prática profissional.” (Machado, 1998, p. 23)

Em que pese a crítica à atuação dos professores, o trabalho de Alberto Machado não tem por objetivo a pesquisa e o estudo da prática didática, mas sim a análise da formação acadêmica do bacharel em direito.

Vários estudos encontrados na Universidade Federal de Santa Catarina, todos produzidos para teses e dissertações, também pesquisam o ensino do

Direito.¹ Todos esses trabalhos focam aspectos referentes à tentativa de construir uma nova proposta de currículo para os cursos de direito no Brasil, em especial criticando a maneira dogmática, legalista e anacrônica como eles são ministrados na atualidade, o que pode contribuir para comprometer a formação dos profissionais de carreira jurídica.

Nenhum deles, porém, investiga uma proposta específica para a atuação dos professores de direito.

Neste trabalho, a pesquisa foi realizada a partir de fundamentos teórico-metodológicos da área de educação, abrangendo toda a extensa contribuição que essa área do conhecimento construiu nos últimos anos no tocante à relação ensino-aprendizagem e ao papel do docente.

É expressivo o número de pesquisas sobre formação de professores para o ensino superior encontradas nas universidades brasileiras pesquisadas.² Os trabalhos mencionados demonstram que existe efetiva preocupação com a formação de docentes para o ensino superior.

¹ ARRUDA, Ney Alves. *Educação jurídica e razão comunicativa*, Dissertação, 1997; AVAILA, Tânia Regina Azzolin, *Uma proposta de interdisciplinaridade para a ciência do direito*, Dissertação, 1996; BARBOSA, Cláudia Maria, *Contribuição ao estudo do direito na lógica atual*, Dissertação, 1993; CAVAGNARI, Cláudia Marica Costa, *Universidade de Brasília: ensino de direito, profissões jurídicas: um estudo de caso*, Dissertação, 1991; COSTA, Alexandre Bernardino. *Ensino de direito: a disciplina e violência simbólica*, Dissertação, 1992; LAPORTA, Nelson Morti. *Ensino superior : uma perspectiva e perspectiva da graduação em direito em Santa Catarina*, Dissertação, 1980; MELLO,, Orlando Ferreira de. *A pós graduação do ensino de direito no Brasil*, Dissertação, 1978; NIONDARDO, Dilsa. *Vinte anos rebeldes: o direito à luz da proposta filosófico-pedagógica* de Luiz A Warat, Dissertação, 1992; RODRIGUES, Horácio Wanderley. *O ensino de direito de graduação no Brasil contemporâneo*, Dissertação, 1987.

² ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *Formação e desenvolvimento profissional do professor. O aprender da profissão*. Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 2000); BEHRENS, Marilda Aparecida. *A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século*. Doutorado, PUC/SP, 1995; GAETA, Maria Cecília Damas. *Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários em turismo/hotelaria*. Mestrado, PUC/SP, 2001; SILVA, José Gilberto da. *Educação médica construindo a professoralidade*. Doutorado. PUC/SP, 2003; TIEZZI, Márcia Elizabeth Plessmann – *Professor, ser e não ser: uma questão de identidade*. Mestrado, PUC/SP, 1997; VASCONCELLOS, Maria Lucia Marcondes de Carvalho. *O profissional liberal na docência de 3º Grau: uma proposta de atualização pedagógica*. Doutorado. Mackenzie, 1994.

Este trabalho pesquisa a formação de professores de direito a partir do conhecimento construído pela área de educação. A vivência da pesquisadora como docente do ensino superior na área jurídica aliou-se à formação obtida no programa de doutorado em educação, permitindo a realização da pesquisa e as reflexões dela decorrentes.

Constitui-se, portanto, um trabalho de pesquisa sobre ensino de direito elaborado com o substrato teórico-metodológico da área de educação.

No âmbito social, a presente pesquisa adquire relevância quando analisada à luz de dois vetores específicos: as funções sociais exercidas pelos graduados nos cursos de direito e a significativa distância entre a Justiça que temos e a que desejamos.

De acordo com a legislação em vigor, os graduados em direito estão aptos, por meio de concurso, para atuar como magistrados, promotores de justiça, advogados, delegados, procuradores federais, estaduais e municipais, assessores parlamentares, diplomatas, entre outros. Todas essas profissões apresentam evidente interferência social. Se exercidas por profissionais mal formados, acríticos e distantes da realidade social em que atuam, não contribuirão para implantar a sociedade solidária e justa delineada na Constituição Federal.

Para formar juízes, promotores, advogados e toda uma gama de juristas que atuem sempre objetivando a realização dos ideais de democracia e justiça, ideais que devem servir de sustentação para os grupos sociais organizados, é preciso que tenham sido formados por professores que conheçam e exerçam efetivamente os pressupostos da cidadania, tanto no ensino fundamental e médio, como no ensino superior.

Torna-se necessário fazê-los pensar além dos estreitos ditames do direito posto, instigando-os a agir de forma transformadora para realizar justiça e compreender a realidade brasileira em seus múltiplos e complexos aspectos.

Essa é a contribuição social que a pesquisa pretendeu atingir, integrando-se efetivamente no debate nacional sobre a realização da justiça e os meios utilizados para se chegar a todos os estratos da população brasileira.

Por isso, a pesquisa trabalhou com a possibilidade de implantação de novas formas de refletir sobre a prática do ensino de direito no Brasil, com elementos teórico-metodológicos que viabilizem um ensino de qualidade, com professores preparados e com objetivos socialmente bem definidos.

A pesquisa teve, ainda, manifesta relevância pessoal para quem exerce a docência no ensino superior de direito e a faz fundamentalmente motivada por paixão e ideal. Exercendo a advocacia privada há mais de vinte anos e convivendo diariamente com juizes, promotores de justiça, advogados, delegados, entre outros profissionais de carreiras jurídicas, posso constatar os significativos prejuízos que uma formação acadêmica limitada provoca na maneira de atuar do profissional.

Convivendo com professores do ensino superior de direito, observo a angústia de expressiva parcela de colegas que desejam realizar um trabalho sério e serem reconhecidos como “bons professores“, mas não dispõem de elementos concretos para avaliar e modificar sua prática docente.

Esta pesquisa pretende, de alguma forma, ser útil a todos os que, como eu própria, acreditam que é possível um ensino de direito menos dogmático, frio e repetitivo e muito mais próximo daqueles a quem o direito deve servir.

A partir dessas motivações de caráter social e pessoal, foi possível **investigar a possibilidade de aplicação do paradigma da aprendizagem**

baseada em problemas em grupos formados por alunos de graduação em direito, em área do conhecimento de direito que eles ainda não tivessem estudado anteriormente, de modo a conseguir aferir a efetividade do paradigma.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Após pesquisar o substrato teórico do paradigma da aprendizagem baseada em problemas, projetei aplicar seus princípios em uma vivência prática.

Elaborei então um projeto de atuação com o referido paradigma para ser aplicado em dois grupos de alunos de graduação em direito. Os grupos foram denominados grupos de pesquisa.

Organizados com oito alunos no mínimo e dez no máximo, em uma instituição de ensino privada e confessional, esses grupos foram selecionados com o objetivo de realizar estudos na área de direito do consumidor pelo período de um ano, com reuniões semanais fora do horário de atividade acadêmica, tanto no período da manhã como no período da noite, adotando o paradigma da aprendizagem baseada em problemas durante toda a atividade. Cada participante do grupo teve computadas em seu favor quatro horas de atividade complementar por semana.

O cumprimento de horas de atividades complementares é uma exigência da legislação que regula o ensino de direito no Brasil e é obrigatório para todos os alunos de graduação. Tais horas podem ser obtidas com participação em congressos, encontros, seminários, conferências, preparação de trabalhos orientados por professores, entre outras atividades acadêmicas.

O projeto previu, ainda, que, ao final do período de um ano, os grupos encerrariam suas atividades realizando um trabalho com caráter de extensão. Nesse trabalho os participantes dos grupos ensinariam conceitos básicos de direito do consumidor para crianças e/ou adolescentes ou para a população em geral, utilizando problemas, ou seja, de forma semelhante àquela que haviam empregado durante a experiência.

O projeto teve início em maio de 2004. A etapa de seleção dos alunos, a apresentação do projeto a eles e o seu desenvolvimento se encontram em capítulo específico deste trabalho. Desde o princípio, os participantes dos grupos foram informados que se tratava de uma pesquisa de campo, parte de uma tese de doutorado. Também foram informados sobre o paradigma que seria utilizado, isto é, aprendizagem baseada em problemas.

Os participantes estavam igualmente cientes, já a partir do início do trabalho, que a eles caberia mais do que apenas pesquisar a solução de problemas relacionados a direitos do consumidor. Eles sabiam que, ao final do período de um ano, deveriam aplicar os conhecimentos construídos em grupo, ensinando crianças e/ou adolescentes de escolas públicas ou a população sobre direitos do consumidor.

A relação ensino-aprendizagem com os grupos de crianças e/ou adolescentes ou com a população em geral, de acordo com a proposta do projeto apresentado para os grupos de alunos da graduação, teria de ser realizada com o intuito de proporcionar conhecimentos e contribuir para a modificação de condutas sociais, visando formar atitudes de efetiva responsabilidade no ato de consumir. A proposta de acesso a grupos de crianças e/ou adolescentes ou a população contemplou a politização do ato de consumo como foco de investigação, entendido este como um importante elemento na construção da cidadania.

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Acadêmica da Área de Ciências Jurídicas da Universidade São Francisco – USF -, campus de Bragança Paulista.

A Universidade São Francisco- USF- é uma instituição de ensino confessional, instalada em Bragança Paulista desde a década de sessenta. O curso de Direito foi um dos primeiros a ser implantado, juntamente com os cursos de Medicina e Odontologia.

O curso de direito recebe alunos de um grande número de cidades circunvizinhas a Bragança Paulista, tanto do Estado de São Paulo como Atibaia, Itatiba, Bom Jesus dos Perdões, Socorro, Amparo, Serra Negra, Águas de Lindóia, Piracaia, Joanópolis, como de Minas Gerais, como Extrema, Camanducaia, Cambuí, Itapeva, entre outras.

O curso enfrentou uma crise de credibilidade perante os alunos e a comunidade porque não obteve conceitos bons nos exames de avaliação do Ministério da Educação (Provão) de 2000, 2001, 2002 e 2003. Nesse contexto, a idéia de se organizar um grupo de pesquisa em direito do consumidor foi bem recepcionada pela coordenação e alunos.

Os dois grupos de pesquisa formados, um matutino e um noturno trabalharam com a área de direito do consumidor, área de significativa importância na sociedade em que vivemos. A sociedade precisa refletir sobre o consumo consciente, o combate ao consumismo, a construção da identidade do sujeito a partir do consumo, entre outros aspectos relevantes. É, assim, uma área do conhecimento jurídico que permite discussão efetiva sobre a construção da cidadania na sociedade contemporânea.

A escolha da área de direito do consumidor foi feita também pelo fato de não ser contemplada como disciplina na grade curricular do curso de direito da Universidade São Francisco naquele momento.

Após realizar a parte da pesquisa de campo com os grupos criados na Universidade São Francisco, entendi que seria importante discutir os primeiros resultados com outros interlocutores o que, certamente, contribuiria para dar maior segurança para a reflexão que estava sendo construída.

Com esse objetivo levei parte da pesquisa para ser discutida com alunos de direito de várias partes do país, durante o XXVI ENED – Encontro Nacional de Estudantes de Direito, realizado em julho de 2005, em Goiânia, estado de Goiás. Estive no ENED a convite do Centro Acadêmico XVI de Abril da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde também sou professora.

Em setembro de 2005 participei de oficina pedagógica realizada durante o I Seminário sobre Ensino de direito, realizado pelo Centro Acadêmico XVI de Abril da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Na ocasião, optei por uma apresentação enfocando principalmente a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil. Destaquei as principais modificações curriculares ocorridas ao longo da história, nos moldes do que está exposto no capítulo I deste trabalho. Ainda na oficina mencionada, expus aos alunos as bases teóricas da aprendizagem baseada em problemas. Finalizei mostrando alguns problemas utilizados pelos grupos de pesquisa de Bragança Paulista, com o objetivo de permitir que compreendessem como o paradigma era aplicado na prática.

Em 13 de outubro de 2005, participei de um Encontro de Socialização de Experiências Pedagógicas, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia

Universidade Católica de Campinas, reunindo cerca de 350 professores de todos os cursos de graduação da universidade.

Quatro professores foram convidados para apresentar experiências pedagógicas diferenciadas que houvessem utilizado. Por iniciativa do Grupo de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Humanas da PUC-Campinas, fui convidada a expor minha experiência de aprendizagem baseada em problemas para cursos de direito, muito embora ela não tivesse sido realizada naquela universidade.

Em trinta minutos fiz um breve diagnóstico das principais dificuldades existentes na relação ensino-aprendizagem dos cursos de direito no Brasil e as principais características da aprendizagem baseada em problemas. Relatei a experiência realizada com os grupos expondo, ao final, uma pequena amostra dos resultados obtidos, amostra essa representada por frases selecionadas das entrevistas com os alunos que participaram da experiência. A receptividade dos professores foi significativa.

As três oportunidades de discutir as experiências de pesquisa com alunos de direito e professores, inclusive de outras áreas, foram importantes para consolidar a pertinência da pesquisa que estava sendo realizada. Elas permitiram discutir aspectos relevantes do trabalho de pesquisa e sistematização de dados com profissionais da área de educação e com alunos de cursos de direito, recebendo sugestões, críticas e comentários que se mostraram fundamentais.

Esses encontros serviram também para reafirmar a relevância social da pesquisa sobre formação de professores e relação ensino-aprendizagem nos cursos de direito no Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa que tem sido a mais utilizada nos estudos de Ciências Humanas e Sociais, em vista da especificidade dessas ciências, cujo objeto de estudo é o comportamento do homem no contexto em que vive e atua.

No caso do problema trabalhado na pesquisa, ou seja, a possibilidade de aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas com estudantes de direito, a pesquisa qualitativa era indicada por se tratar da opção metodológica compatível com um estudo sobre pessoas envolvidas em uma nova proposta de construção do conhecimento. Também era a proposta que pareceu mais compatível para analisar a relação estabelecida por essas pessoas com o paradigma proposto e as ações decorrentes, bem como com as reações e significados que emprestaram às suas atitudes e à sua vivência.

A concepção do projeto, a sua efetivação e a coleta de dados implicaram para a pesquisadora permanente contato com os alunos que viveram a experiência da aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas ao ensino de direito. Esse contato, permeado por observações, interlocuções, diálogos e análise de dados obtidos durante a realização do trabalho, resultou em uma intensa vivência do objeto de pesquisa.

A trajetória dos seres humanos não é unilateral, cadenciada, ritmada ou estável. É dinâmica, conflituosa, marcada por tensões e contradições que repercutem e constroem o modo de ser e agir dos sujeitos sociais em determinadas épocas. Permite comportamentos e ações diametralmente opostos em momentos históricos diferentes.

Essa multiplicidade de comportamentos, formas de pensar, de agir e de se organizar socialmente, de reagir e realizar que caracterizam a trajetória dos homens, não pode ser pesquisada e pensada a partir de pressupostos quantitativos, até porque o objeto da pesquisa não é estável e recorrente.

Os sujeitos sociais não constroem trajetórias lineares. Ao contrário, com freqüência são dinâmicos, contraditórios e subjetivos. A complexidade que emana dessas características não pode ser observada por métodos científicos estabelecidos por um pesquisador neutro, que procure dados imutáveis e que não tenha por objetivo apreender os significados que esses sujeitos emprestam às suas práticas e às conseqüências que delas resultam.

Ao se referir aos pesquisadores que adotam uma abordagem qualitativa, Chizzotti ressalta:

“Afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. Consideram, ainda, que a adoção de modelos estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas, baseiam-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo específico e dissimulam, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas” (Chizzotti, 2001, p. 79).

Para um trabalho de pesquisa com essa proposta metodológica, o pesquisador precisa vivenciar o objeto de pesquisa de forma atenta, liberta de preconceitos e, além de compartilhada com os sujeitos sociais, experimentada no contexto onde esses sujeitos atuam.

É necessário que o pesquisador tenha alguma intimidade com o sujeitos e com o contexto que vai pesquisar, de modo a permitir que atue como um observador atento e cuidadoso, que possa captar os significados que os sujeitos sociais

atribuem às suas ações, a forma como as interpretam e dimensionam seus problemas e as soluções que aplicam no cotidiano.

O espaço do cotidiano dos sujeitos sociais deve ser partilhado pelo pesquisador qualitativo que precisa ter com eles uma vivência efetiva e dinâmica, estabelecendo vínculos durante as atividades de pesquisa. Por essa razão, é que o trabalho do pesquisador qualitativo é demorado, de forma a propiciar uma inserção ou “mergulho” no cotidiano dos sujeitos sociais pesquisados, a fim de garantir um entendimento adequado dos significados elaborados por eles.

Nesse sentido é que Bogdan e Bilken afirmam que

“Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e de movimentos que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 48).

Na perspectiva qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa, o meio em que ela se desenvolve é a fonte de dados e o processo de coleta de dados ocorre através da descrição, sendo esta mais importante que o próprio resultado final.

Para a realização deste trabalho, a pesquisadora foi tutora dos grupos de pesquisa em direito do consumidor. A pesquisadora vivenciou o dia a dia dos alunos e construiu com eles a experiência de forma integralmente partilhada.

Esse comportamento da pesquisadora se justifica pelo fato de que o pesquisador qualitativo precisa adotar uma postura de quem compartilha saberes e

conhecimentos com os sujeitos sociais pesquisados, porque reconhece significado e relevância nesses saberes e conhecimentos.

O pesquisador qualitativo não se restringe a hipóteses pré-concebidas para tentar adaptá-las à riqueza da diversidade e complexidade das ações e conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais. Essas hipóteses, previamente formuladas, nem sempre podem dar conta de explicar os fenômenos sociais pesquisados.

A pesquisa qualitativa foi escolhida para o presente trabalho por ser a metodologia que melhor se adapta a um estudo que pretendeu coletar dados a partir da vivência de alunos de direito em um novo paradigma de educação, além de investigar os significados que tais sujeitos atribuíram às suas ações e reações a essa nova proposta.

Como docente de direito, pretendi, durante a pesquisa, compartilhar com outros sujeitos, os alunos, as experiências vivenciadas na implantação de uma nova proposta de relação ensino-aprendizagem. Os dados foram obtidos a partir das observações realizadas na vivência; a partir da fala desses sujeitos sociais e históricos, que construíram seu conhecimento; a partir de suas intuições, emoções e significados que eles atribuíram às suas ações.

A pesquisadora vivenciou a duplicidade de papéis: tutora dos grupos de pesquisa em direito de consumidor, organizados por ela própria, e pesquisadora. Desse modo, esteve presente em quase todas as reuniões realizadas pelos grupos, exercendo o papel de tutora e ao mesmo tempo anotando e descrevendo todas as ações praticadas, as manifestações, as expressões e os fatos ocorridos durante os encontros dos grupos.

Vivenciou com os grupos cada momento de sua trajetória, partilhou as conquistas e os momentos de dificuldades; o desânimo e o desentendimento entre os membros. Não interferiu porque era pesquisadora, mas exerceu a tarefa que lhe cabia como tutora do grupo, da maneira como é proposto pelo paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

O papel de pesquisadora e o de tutora foi complexo, até porque nessa pesquisa a utilização do paradigma escolhido era uma novidade também para a pesquisadora. Por outro lado, o envolvimento com a proposta se mostrou legítimo de modo a contribuir para superar os entraves surgidos no cumprimento de ambos os papéis.

Contribuiu para isso também o fato de que os participantes dos grupos sabiam, desde o início, que se tratava de uma pesquisa acadêmica, com o objetivo de aferir se a utilização da aprendizagem baseada em problemas era viável ou não em cursos de graduação em direito. Isso estimulou os participantes a agirem de forma a contribuir positivamente para o andamento do trabalho.

A pesquisadora, por sua vez, se sentiu apta a desenvolver os papéis de tutora e pesquisadora, pois os vivenciou na ótica de papéis complementares e igualmente importantes para poder atingir os objetivos traçados para a pesquisa.

A pesquisa realizada abrangeu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os procedimentos foram a observação-participante e a entrevista não-diretiva.

A pesquisa bibliográfica foi feita, inicialmente, sobre o ensino de direito no Brasil. O objetivo era resgatar a trajetória histórica dos cursos de direito e identificar seus principais problemas. Em um segundo momento, ela foi efetuada com o intuito de identificar o quadro de possibilidades teóricas para a compreensão da

aprendizagem baseada em problema como um paradigma a ser inserido na relação ensino-aprendizagem na graduação em direito.

Para iniciar o trabalho de pesquisa, a pesquisadora utilizou a observação em sala de aula como procedimento metodológico necessário para identificar o contexto no qual ela se verificaria.

A observação em sala de aula foi feita com maior ou menor intensidade e sensibilidade durante todo o período de minha docência em direito. Nos anos de 2002 e 2003, já cursando os créditos do doutorado em educação, a observação se tornou consistente e sistematizada, visando ao levantamento dos principais problemas encontrados no ensino de direito com vistas à realização da tese.

Na fase de trabalho de campo, a opção metodológica de procedimento foi a pesquisa-ação. A escolha foi feita objetivando verificar como os grupos de pesquisa estudados agiram na construção de seu conhecimento sobre direito do consumidor e, depois de um certo tempo de trabalho, como o utilizaram para atuar no meio social com a intenção de modificá-lo.

Guido Irineu Engel afirma:

“Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área de ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, teoria e prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implantada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (Engel, 2000, p. 182).

Os participantes dos grupos não foram apenas objeto de observação da pesquisa, mas os agentes de sua própria pesquisa. A presente pesquisa também investigou se a forma como haviam construído o conhecimento sobre determinada área do direito era eficiente para lhes permitir construí-lo com outros agentes sociais.

A esse respeito, Michel Thiollent ressalta:

“Os atores dessas situações não seriam mantidos em posição de simples informantes e sim interessados na própria conduta da pesquisa. Nesse sentido, mais do que uma técnica particular, a PA (pesquisa-ação) seria uma visão de conjunto contrária à reificante observação passiva que oferece possibilidades de utilização de tipo burocrático. Em lugar deste tipo de utilização prevalente, a PA oferece outras possibilidades que são principalmente relacionadas com os interesses das populações consideradas” (Thiollent, 1999,p. 94).

Nesta pesquisa, os participantes dos grupos foram motivados, desde o início, a desenvolver uma atividade no meio social relacionada à construção do conhecimento na área de direitos do consumidor. A explicitação desse objetivo, feita logo na primeira reunião, foi debatida e ampliada em sua intenção inicial.

A escolha da pesquisa-ação foi efetivada após análise das principais características dessa metodologia de pesquisa e reflexão sobre o trabalho que seria executado com os grupos de alunos da graduação, na construção de conhecimento em direito do consumidor a partir do paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

A pesquisadora não poderia ser apenas uma observadora dos grupos, mas deveria ter papel relevante desde o início, ou seja, desde o momento da seleção dos alunos que participariam da pesquisa. Depois de escolher os participantes, a pesquisadora elaborou os problemas que foram apresentados aos grupos e acompanhou as reuniões em que eles debateram os objetivos de aprendizagem e as que discutiram o material pesquisado.

A pesquisadora fez ainda a análise dos caminhos de pesquisa encontrados pelos grupos para solucionar os problemas, propondo novas perspectivas quando necessário. Realizou também a análise dos projetos de atuação no meio social, sugerindo os melhores para o contexto em que seriam

aplicados. Teve, por fim, participação efetiva na avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos.

A participação da pesquisadora no trabalho dos grupos permitiu a modificação de estratégias durante a pesquisa, sobretudo na forma de redigir os problemas, porque foi possível notar, por exemplo, que algumas perguntas contidas no final do problema induziam os alunos a responder a elas e, não a refletir sobre a amplitude de todos os pontos a serem pesquisados e resolvidos.

Nesse sentido é que Engel afirma:

“A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o `feedback` obtido no monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras” (Engel, 2000, p. 185).

No caso da pesquisa efetivada com grupos de alunos de graduação em direito, a participação deles em um evento organizado pela universidade, que será explicitada no capítulo IV, não estava prevista no planejamento das atividades, mas foi assumida pelos grupos após proposta da pesquisadora. Foi uma mudança no planejamento inicial, mudança ocorrida durante a pesquisa e que obteve avaliação positiva tanto dos alunos como da própria pesquisadora.

É importante salientar que os alunos de graduação que participaram da pesquisa desempenharam um papel ativo, principalmente sugerindo ações e atividades. Se não escolheram ou opinaram sobre a concepção dos problemas foi porque o projeto previa que esse item seria de exclusiva responsabilidade da pesquisadora. Entretanto, tiveram liberdade para equacionar como seria feito o trabalho final dos grupos, bem como a sua participação na atividade organizada pela

universidade. Além disso, no final da pesquisa puderam opinar amplamente sobre a experiência, na fase de coleta de dados na forma de entrevista.³

A pesquisa-ação realizada obteve dados que podem ser utilizados por outros professores de direito que pretendam, eventualmente, usar o paradigma da aprendizagem baseada em problemas em grupos de pesquisa ou em sala de aula, no desenvolvimento do conteúdo programático de uma determinada disciplina.

Não se pode argumentar que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa cujos resultados não devem ser generalizados, porque dependentes do contexto em que foram efetuados. Ao contrário, este estudo buscou atingir um resultado que servisse de motivação a outros professores de direito, não apenas no sentido de aplicarem o paradigma da aprendizagem baseada em problema, mas principalmente para reverem suas concepções sobre ensino-aprendizagem, o papel do professor em sala de aula, além da necessidade/possibilidade de os professores da área de direito aliarem teoria, prática e participação social dos graduandos em direito.

O estudo realizado abrangeu ainda a coleta de dados por meio de observação-participante, desenvolvida durante o trabalho de reunião com os grupos para análise, pesquisa e solução dos problemas apresentados.

Sobre observação-participante, Chizzotti ressalta que

“(...) o observador participa em interação constante em todas as situações espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados de seus atos” (Chizzotti, 2001, p. 16).

O papel de observadora-participante foi facilitado para a pesquisadora pelo fato de os participantes dos grupos conhecerem os objetivos da pesquisa, já

³ As entrevistas foram gravadas em fitas cassete que se encontram arquivadas com a pesquisadora, juntamente com outros documentos da pesquisa, como as anotações originais feitas em cada reunião e atividade dos grupos.

que haviam discutido aspectos do desenvolvimento das várias etapas em que ela estava dividida na fase de início dos trabalhos.

Os alunos não tinham, até o momento de iniciarem sua participação nos grupos, nenhuma experiência anterior com pesquisas, salvo as de caráter bibliográfico realizadas para cumprimento de trabalhos da graduação. Esse dado aliado ao fato de que a pesquisadora também realizava pela primeira vez uma investigação sobre a aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas para cursos de direito, favoreceu o entendimento entre os integrantes dos grupos e a pesquisadora, imbuídos de uma proposta de colaboração recíproca.

Os participantes, professora e alunos, assumiram um compromisso formal e informal de trabalhar com seriedade e concentração para que a pesquisa atingisse seus objetivos.

As anotações feitas pela pesquisadora durante as reuniões semanais dos grupos eram recepcionadas com naturalidade pelos participantes, assim como as observações, instigações e questionamentos apresentados por ela. Houve uma constante preocupação em refletir sobre cada ação dos grupos, por vezes indagando a razão de determinadas ações, de modo a compreender o significado que elas traduziam para o aluno e para os demais participantes.

A última fase de coleta de dados ocorreu com a aplicação de uma entrevista não-diretiva, procedimento utilizado para documentar as impressões e opiniões dos alunos participantes durante a realização e após o término dela.

A pesquisadora optou pela entrevista não-diretiva pois verificou que empregando tal técnica o aluno que participou da pesquisa estaria mais motivado para discorrer sobre a experiência vivenciada na sua atuação, contextualizando e historicizando com liberdade e até mesmo com emoção. Isso certamente propiciaria

o acesso a dados mais amplos do que os obtidos em um questionário dirigido de avaliação da experiência.

O propósito que norteou o uso desse procedimento era exatamente permitir que cada agente participante da pesquisa narrasse suas impressões e reflexões com dinamismo e veracidade, sem se importar com aspectos cronológicos ou semânticos os quais poderiam filtrar informações e desvelar só as formalmente estruturadas. Ao contrário, o que se pretendeu é que houvesse uma verdadeira “enxurrada de informações”, manifestadas com liberdade e informalidade a fim de que a pesquisadora se nutrisse não apenas do discurso, mas também do aparato gestual de cada entrevistado, das suas expressões e de outros elementos que contribuíssem para a reflexão sobre os resultados da pesquisa.

A expectativa é que este trabalho ajude a demonstrar que é possível fazer de outra forma e que essa outra forma não é apenas uma mudança estética. É antes uma profunda transformação do agir do professor de direito na sua relação com si próprio, com o conhecimento, com seus pares e principalmente com os aprendizes.

O primeiro capítulo reconstrói a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil; o segundo capítulo traça os principais aspectos da relação ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos no Brasil; o terceiro capítulo trata dos fundamentos teóricos e filosóficos da aprendizagem baseada em problemas; o quarto capítulo narra a experiência de implantação da aprendizagem baseada em problemas em grupos de alunos de graduação e, o quinto capítulo abriga as considerações finais.

CAPÍTULO I

ENSINO DE DIREITO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL

1. 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia com uma reflexão sobre a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil, acrescentando uma análise da situação atual em que eles se encontram.

A investigação histórica permitiu constatar, entre outros aspectos, que as maiores alterações ocorridas nos cursos de direito, desde a sua implantação, se limitaram a modificações nos currículos, mesmo assim com pouco impacto e pouca ousadia por parte dos autores das propostas curriculares.

Quase não se verifica na trajetória histórica dos cursos de direito a preocupação com a formação de professores, nem com a aplicação de paradigmas diferentes na relação ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, a pesquisa teve por objetivo a viabilidade de implantação de um novo paradigma para a relação ensino-aprendizagem nos cursos de direito no Brasil. Para isso, tornou-se necessário conhecer e refletir criticamente sobre a trajetória histórica do ensino de direito no país, contribuindo para os resultados do estudo.

Os cursos de direito têm sido muito criticados por vários segmentos da sociedade, seja por aqueles específicos de juristas, como órgãos e associações de magistrados, promotores e advogados, seja pela população destinatária dos serviços jurídicos, muitas vezes insatisfeita com a forma como os advogados atuam e, ainda pior, desconfiada dos padrões éticos adotados por esses profissionais.

A imprensa tem destacado os resultados negativos obtidos pelos egressos dos cursos de direito nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil. A aprovação no exame realizado pela OAB em cada estado da federação é requisito para o exercício da advocacia, conforme consta no inciso IV, do artigo 8º, da Lei 8.906, de 4 de julho de 1964, que deu nova redação ao Estatuto da Advocacia e Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil.

O índice de reprovação em tais exames em muitos estados brasileiros revela que os cursos de direito enfrentam graves problemas, em especial na relação ensino-aprendizagem.

Refletir sobre os problemas que afetam o ensino de direito no Brasil na atualidade e as formas viáveis para superá-los requer um olhar histórico dos motivos de criação desses cursos no país e de sua trajetória ao longo dos anos, buscando dados que contribuam para a elaboração de soluções.

1.2 A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

A primeira universidade da América foi fundada em 1538 em São Domingos. Em 1553 foi criada uma no México e a seguir em São Marcos, no Peru; em São Felipe, no Chile; em Córdoba, na Argentina. No Brasil as universidades despontaram tardiamente, pois apenas no século XX apareceram as primeiras instituições que tiveram vida mais longa.

Vários argumentos são apresentados para explicar a distância temporal entre o surgimento de universidades na América Espanhola e no Brasil. Cunha (1986, p.12) expõe alguns deles em seu trabalho. O primeiro aponta o bloqueio de Portugal ao desenvolvimento da colônia, com o conseqüente incentivo para que os

brasileiros fossem estudar na Corte portuguesa. Outro indica o fato de que no século XVI já havia na Espanha oito universidades em funcionamento, enquanto em Portugal havia apenas uma, a de Coimbra. Nessa época, a Espanha tinha uma população estimada em nove milhões de habitantes e Portugal, um milhão e meio.

Os cursos de direito surgiram no Brasil em 1827 em Olinda e em São Paulo, com o objetivo de gerar mão-de-obra especializada para gerir o Estado Nacional que se formara com a independência em 1822. Foram instituídos por lei promulgada pelo imperador Dom Pedro I em 11 de agosto de 1827.

O Visconde de Cachoeira foi o criador do projeto de estatuto utilizado para regulamentar o funcionamento dos cursos de direito no país. Consta expressamente do regulamento:

“Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado,(...) ” (Cunha, 1986, p. 112).

Era necessário dotar o recém-formado Estado Nacional de um quadro de burocratas capazes de dar os contornos do novo Estado, bem como fazer a máquina estatal funcionar efetivamente.

A criação dos cursos de direito no Brasil se confunde com a necessidade de implantação e consolidação do Estado que havia sido constituído e de disseminação da cultura do liberalismo, objetivando integrar toda a população em uma mesma ideologia.

Os cursos de direito tinham ainda um especial interesse para a elite econômica e política do país. A partir daquele momento, esta forneceria educação superior a seus filhos, sem que fosse preciso enviá-los para Coimbra, em Portugal.

Para essa elite, a formação de bacharéis em direito era a maneira de garantir que seus filhos ocupassem o espaço público e assegurassem a continuidade do poder político e econômico na medida em que assumiriam os cargos disponíveis da burocracia do Estado que se formara.

O surgimento dos cursos de direito no Brasil não tem raiz na construção de um estado democrático e justo, como se poderia idealizar. Ao contrário, a educação pós-independência foi concebida muito mais para garantir a integração e consolidação do território, do povo e do governo, do que propriamente com o objetivo de formar uma elite cultural capaz de pensar os problemas e desafios da nova nação e a solução desses problemas.

Cunha (1986, p. 78) afirma que, ao final do Império no Brasil, as escolas de direito tinham como principal papel o recrutamento e formação de “mandarins”. Ele tece curiosa analogia com o regime que predominou por mais de dois mil anos na China, onde os imperadores, reis e políticos utilizavam os oriundos da nobreza feudal para estudar, serem testados por sucessivos exames e, ao final, ocuparem cargos administrativos.

Relata ainda que os cursos de direito eram conhecidos como verdadeira “ante-sala da Câmara”. O bacharel em direito sabia que, por haver completado o curso e descender da classe dominante, seria natural sua condução à carreira política e à ocupação de cargos administrativos do governo.

Nesse sentido é que Bittar afirma:

“A Academia, então, torna-se um laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro. O engajamento estudantil nos atos políticos do país, a vocação acadêmica pelos atos de poder, a atenção dos holofotes estudantis para as políticas imperantes traçam, desde o início, o perfil ativista da Academia de Direito na constituição dos poderes estatais; é isso, historicamente, prova de que o ambiente acadêmico servia pouco para a exclusiva ilustração intelectual e formação profissional estrita,

e servia muito para a construção e projeção de figuras do cenário político nacional” (Bittar, 2001, p. 67)

A perspectiva de ensino de direito como caminho para o exercício do poder político e administrativo foi reforçada pela classe média, quando esta teve acesso aos estudos superiores no Brasil após a implantação do regime republicano.

A classe média identificava nos estudos superiores uma forma de ascensão de seus filhos aos cargos da burocracia, constituindo-se um modo de fugir ao trabalho manual que não tinha reconhecimento social por se assemelhar ao trabalho desempenhado pelos escravos.

Nessa perspectiva, o curso de direito era por excelência um curso capaz de habilitar o bacharel para o ingresso na atividade burocrática, até porque fora criado com tal finalidade.

Essa trajetória histórica inicial não associa o estudo do direito a uma atividade científica, nem mesmo à construção de uma sociedade que tivesse a justiça como um valor a ser defendido e consolidado entre todos os seus cidadãos. Antes disso, os cursos de direito no Brasil despontaram com um marcante caráter utilitarista de mão-dupla: por um lado, necessários à consolidação do Estado que surgia e, portanto, de interesse deste; de outro lado, úteis às classes dominantes e, mais tarde, à classe média, como forma de ocupação de cargos na burocracia estatal e, conseqüentemente, forma de domínio de parcelas do poder.

1.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E O CURRÍCULO COMO FONTE DE PRIMORDIAL PREOCUPAÇÃO

O Estatuto do Visconde de Cachoeira, de 23 de março de 1825 previa um currículo para os cursos de direito a serem implantados no Brasil, incluindo-se nele o estudo dos institutos de direito romano.

A Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de direito em Olinda, Pernambuco e em São Paulo, capital, foi inspirada no Estatuto do Visconde de Cachoeira, mas não abrigou estudos de direito romano.

Pela lei de implantação, os cursos de direito tinham um currículo fixo com nove disciplinas e com duração de cinco anos.

As disciplinas estavam assim distribuídas no curso:

1º ano – direito natural, público, análise da Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia;

2º ano - continuação das matérias do ano anterior e direito público eclesiástico;

3º ano – direito pátrio civil e direito pátrio criminal com teoria do processo criminal;

4º ano – continuação de direito civil pátrio e direito mercantil e marítimo;

5º ano – economia política e teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Embora tivessem sido criados nas Províncias de Pernambuco e São Paulo, os cursos de direito eram controlados pelo poder central que decidia não apenas o currículo e os programas, mas também os recursos a serem empregados, a nomeação de professores, os métodos a serem utilizados em sala de aula e os livros que deveriam ser adotados.

A Lei de 11 de agosto de 1827 previu em seu artigo 10 que os Estatutos do Visconde da Cachoeira regulariam provisoriamente os cursos de direito. Mais

tarde, uma comissão de professores conceberia os estatutos que seriam colocados para aprovação por uma assembléia geral.

Foi criado o Decreto Regulamentar de 7 de novembro de 1831. Esse decreto pouco alterou a grade curricular dos cursos de direito. Continuava não se prevendo o estudo de direito romano. As disciplinas eram direito natural público e análise da constituição do Império, direito das gentes e diplomacia, direito público eclesiástico, direito pátrio civil, direito pátrio criminal e teoria e prática do processo.

Em 16 de agosto de 1851 foi promulgado o Decreto n.º 608, que autorizava o governo a dar novos estatutos para os cursos de direito e para as escolas de medicina. No âmbito do currículo, o novo decreto viabilizou a criação da disciplina de direito administrativo e de direito romano.

Ambas as disciplinas tinham importância para a época: direito romano por se constituir em uma base para o estudo das questões de direito e direito administrativo por permitir a preparação dos alunos de forma específica para ocuparem cargos na administração pública do estado.

Em 30 de março de 1853, foi criado o Decreto nº 1.134, de Francisco Gonçalves Martins, que produziu novas modificações no currículo dos cursos de direito brasileiros, ao mesmo tempo em que modificou seus estatutos.

Os cursos continuaram com cinco anos de duração. Foi retirada do currículo a disciplina de análise da Constituição brasileira, e introduzidas as de direito eclesiástico pátrio, direito civil e hermenêutica jurídica com aplicação às leis, conforme previsto no Estatuto do Visconde de Cachoeira.

Em 28 de abril de 1854, foi promulgado o Decreto nº 1.386, de autoria de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, e o seu respectivo regulamento, aprovado pelo Decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855. O currículo foi pouco alterado,

acrescentando-se as disciplinas de hermenêutica jurídica (sem aplicação às leis, como constava anteriormente), processo civil e criminal, incluído o militar e completado com prática forense. O Decreto traz de volta a disciplina de análise da Constituição e restringe o direito eclesiástico a uma única disciplina.

Em 26 de abril de 1865, o Decreto n.º 3.454, de autoria de José Liberato Barroso, provoca uma mudança de impacto nos cursos de direito brasileiros, ao estabelecer a criação de duas seções nas faculdades de direito: a de ciências jurídicas e a de ciências sociais.

A seção de ciências jurídicas compreendia as disciplinas de direito natural privado e público, direito romano, análise da Constituição, direito criminal, direito civil pátrio, direito comercial e marítimo, teoria e prática do processo e direito eclesiástico.

A seção de ciências sociais compreendia as disciplinas de direito natural privado e público, análise da constituição, direito internacional e diplomacia, direito administrativo, economia política e direito eclesiástico, este com frequência facultativa.

As disciplinas de direito natural, análise da Constituição e direito eclesiástico eram comuns às duas seções. Os cursos tinham duração diferente para cada uma das seções, ou seja, quatro anos para ciências jurídicas e três anos para ciências sociais.

O artigo 84 do Decreto nº 3.454, de 1865, determinava que as faculdades confeririam os graus de Bacharel em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais e Doutor em Ciências Jurídicas e em Ciências Sociais. O grau de bacharel era exclusivo de quem fora aprovado em todas as matérias da respectiva seção, ainda que não tivesse freqüentado as aulas na faculdade. Em outras palavras, o valor era atribuído

ao resultado dos exames e não à freqüência na faculdade ou ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

O grau de doutor era conferido apenas àqueles que, após serem aprovados em todas as matérias de ambas as seções, defendessem uma tese, atendendo aos requisitos estabelecidos no próprio decreto.

Em 19 de abril de 1879, o Decreto n.º 7.247, de Carlos Leôncio de Carvalho, manteve a divisão das faculdades de direito em duas seções: a de ciências jurídicas e a de ciências sociais, contendo algumas disciplinas diferentes e outras que se sobrepunham.

O Decreto criava um modelo de escola na qual os alunos não estavam obrigados a freqüentar as aulas, mas apenas a submeter-se a exames. O parágrafo sexto do artigo 20 do Decreto determinava que não seriam marcadas faltas aos alunos, e estes não seriam chamados para lições ou sabatinas, somente para exames finais.

Até aquele momento, a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil se resumia, fundamentalmente, à alteração dos currículos adotados para os cursos jurídicos, à introdução ou supressão de uma ou mais disciplinas, sem modificação alguma mais profunda. A cisão em duas áreas, ciências jurídicas e ciências sociais com suas disciplinas próprias, evidencia que toda e qualquer mudança previa, obrigatoriamente, a mudança do elenco de disciplinas a serem cursadas pelos alunos.

Resumindo, Rodrigues destaca as principais características dos cursos de direito no Brasil durante o Império:

“No Império o Ensino do Direito se caracterizou por: a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor,

definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social” (Rodrigues, 2002, p.19).

A Proclamação da República, em 1889, permitiu a ascensão econômica e política de novas classes sociais e, sobretudo, foi marcada pela grande influência positivista que a elite cultural do país absorveu, presente até no lema “Ordem e Progresso” da bandeira brasileira.

Esse fato também influenciou o ensino do direito no país, em especial pela mudança de currículo ocorrida em 1890. A cátedra de direito eclesiástico foi abolida em razão da desvinculação do Estado com a Igreja, sendo criadas as cátedras de filosofia e história do direito bem como de legislação comparada de direito privado.

A República também viabilizou a instituição de cursos e faculdades livres, os quais poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo e com todos os privilégios e garantias de que gozavam as faculdades públicas, incluído o direito de conferir grau acadêmico após os exames exigidos no estatuto.

Venâncio Filho faz importante reflexão sobre o tema ao afirmar:

“O estabelecimento de novas escolas levou à tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino de direito. A partir desta época é cada vez mais freqüente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre de que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor” (Venâncio Filho, 1979, p.18).

Há ainda hoje um sentimento generalizado de que a proliferação dos cursos de direito é responsável pela queda na qualidade do ensino. Dados

disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – apontam que o Brasil possui 1003 cursos de graduação presenciais em direito. Países como os Estados Unidos da América do Norte possuem cerca 200 escolas de direito.⁴

Desde a sua implantação no Brasil, a vocação dos cursos de direito foi burocrática e pouco crítica. Os cursos foram instituídos para servir o poder dominante e não formar massa crítica, capaz de modificar a estrutura de organização social.

A primeira reforma da República nos cursos jurídicos ocorreu pelo Decreto n.º10.361, de 14 de novembro de 1890. Extinguia a cadeira de direito eclesiástico, decretando a separação da Igreja e do Estado também nos cursos jurídicos. Essa posição inicial da República foi marcante para caracterizar que, a partir daquele momento, o Estado era livre para introduzir mudanças nos currículos dos cursos de direito, sem que fosse preciso considerar as orientações da Igreja.

Em seguida, o Decreto n.º 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891, criou um regulamento adotando a divisão das faculdades de direito em três cursos jurídicos: o de ciências jurídicas, o de ciências sociais e o de notariado. Esses cursos tinham currículos diferentes para o atendimento a necessidades específicas.

Os serviços notariais, de escrituração de propriedade de terras, de casamentos, nascimentos e mortes, entre outros, eram, a partir da implantação da República, de exclusiva responsabilidade do Estado que, nessa medida, precisava de quadros instruídos para o exercício dessa atividade.

⁴Revista eletrônica Consultor Jurídico, 08.07.2006, site www.consultorjuridico.com.br).

A República também permitiu aos estados da federação criarem faculdades de direito, desde que o fizessem em cumprimento às normas fixadas pelo Estado.

No aspecto especificamente curricular, a primeira reforma republicana nos cursos de direito introduziu o ensino de filosofia e história do direito e excluiu, além do direito eclesiástico, o direito natural.

A Lei n.º 314, de 30 de outubro de 1895 reorganizou o ensino de direito no período republicano, ampliando o curso para cinco anos e extinguindo a divisão, com a supressão dos cursos de ciências sociais e de notariado.

Comentando a Lei nº 314 de 1895, Bastos faz uma constatação que repercute até hoje na reflexão sobre o ensino de direito no Brasil: a formação do bacharelismo. Afirma ele que a eliminação da subdivisão dos cursos jurídicos em ciências jurídicas, sociais e notariado, aliada à falta de controle de frequência nos cursos de direito e à dispersão dos exames e avaliações, provocaram o que o autor considera o fenômeno político e administrativo de maior importância da Primeira República: o bacharelismo.

Para ele,

“O bacharelismo não foi apenas o crescimento desmesurado de bacharéis (de frágeis conhecimentos jurídicos), mas a sua absorção quantitativa pela administração pública e pela diplomacia e, como não poderia deixar de ser, o exercício ‘paroquial’ da advocacia, da magistratura e da atividade policial, cuja carreira começava a se definir. Os bacharéis dedicavam-se ainda às atividades cartorárias, sem se esquecer do seu afluxo na carreira política, na carreira jornalística e nas letras” (Bastos, 2000, p. 165).

Essa vocação histórica do bacharelismo ainda está presente nos cursos de direito na atualidade. Não raro, a motivação do aluno, ao optar por estudar direito, são as várias possibilidades que poderá ter após a conclusão do curso, podendo ingressar em carreiras jurídicas diferentes, se aprovado nos exames ou concursos.

Em 1901, o Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro, originou algumas poucas alterações nos currículos dos cursos jurídicos, em especial com a eliminação da disciplina história do direito. As demais disciplinas foram reorganizadas, mudando de um ano para outro, mas permanecendo inalteradas.

O Decreto n.º 8.662, de 5 de abril de 1911, trouxe novas modificações para os cursos de direito no Brasil. A principal delas foi o acréscimo do sexto ano, basicamente dedicado ao estudo do processo civil, comercial e criminal. Inseriu a especificação dos tópicos a serem cumpridos no conteúdo programático da disciplina direito civil, o que não ocorrera nos outros textos legislativos que cuidaram do currículo anteriormente.

Em 18 de março de 1915, o Decreto n.º 11.530, assinado pelo Ministro da Justiça Carlos Maximiliano, alterou novamente o currículo dos cursos de direito, alteração esta que vigorou até 1931.

O curso voltou a ter cinco anos, reincorporou a disciplina de filosofia do direito, retirou a disciplina introdução à ciência do direito e priorizou as disciplinas profissionalizantes, ou seja, aquelas capazes de ensinar aspectos práticos e cotidianos da atividade do direito. Foi abolida a disciplina hermenêutica jurídica, destinada a construir uma reflexão crítica sobre as leis e sua aplicação porque trabalha com a metodologia de interpretação das leis.

Curiosamente, Carlos Maximiliano que assina essa nova reforma do currículo dos cursos de direito, foi um dos primeiros autores brasileiros a escrever sobre hermenêutica, em uma obra que ainda hoje é amplamente utilizada no país.

Outro marco da trajetória dos cursos de direito no Brasil foi a chamada Reforma Francisco Campos, implementada através do Decreto nº 19.852, de 11 de

abril de 1931. Essa reforma organizou não apenas o currículo da graduação em direito, mas também o currículo do doutorado em direito.

Deve-se destacar que foi novamente suprimida a disciplina de filosofia do direito e introduzida, pela primeira vez, a expressão ciência do direito, em uma disciplina ministrada no primeiro ano do curso.

Bastos enfatiza:

“A proposta introdutória da disciplina transporta para o currículo a visível preocupação de se introduzir o aluno de Direito nos estudos de outra ciência (a Ciência do Direito), quem sabe justificando o apelido que se atribuiu ao autor da reforma: `Chico Ciência`. Ao que parece, em função das conclusões lógicas e comparativas, a ciência seria do Direito positivo, razoavelmente compreensível em um dos primeiros juristas brasileiros a sofrer a influência de Hans Kelsen, num momento em que este pensador não era divulgado e conhecido no Brasil” (Bastos, 2000, p. 205).

Importante a observação formulada por Bastos, na medida em que a influência de Hans Kelsen é ainda muito forte no ensino e no pensamento jurídico brasileiro contemporâneo. Hans Kelsen foi um jurista austríaco, nascido em 1881 e falecido em 1973. Sua obra mais conhecida e estudada no Brasil é denominada “A Teoria Pura do Direito” e se caracteriza por ser um trabalho de reflexão exclusivamente jurídico, sem incorporar a contribuição de qualquer outra das ciências humanas e sociais.

Dimoulis escreve sobre Kelsen:

“Kelsen é partidário do positivismo jurídico. Em sua opinião, a tarefa da ciência jurídica é explicar como funcionar o ordenamento jurídico. As normas em vigor devem ser estudadas pelos juristas sem interferência de outras disciplinas, tais como a sociologia, a história, a ciência política, a psicologia, a teologia ou a filosofia. Essas disciplinas são úteis para entender o avaliar o direito positivo, mas não devem intervir no seu estudo, que deve ser ´puro´, como diz o título de sua obra principal.” (Dimoulis, 2003, 31)

A interpretação das idéias de Kelsen contribuiu de modo marcante para que o ensino de direito se transformasse em estudo de leis, decretos, resoluções,

medidas provisórias, atos administrativos e todo tipo de legislação existente no ordenamento jurídico brasileiro. Nessa vertente, estudar o direito é estudar a lei, interpretá-la para aplicar ao caso concreto sem contextualizá-lo na vida social.

Mas a reforma pensada por Francisco Campos para o ensino de direito não privilegiava apenas a influência de Hans Kelsen. Consta da exposição de motivos da legislação proposta por Campos que a disciplina de economia política seria introduzida já no primeiro ano em razão da intuitiva consideração de que a ordem jurídica é, em grande parte, responsável pela ordem econômica. Para ele era evidente que o fato econômico é um pressuposto necessário do fato jurídico, traduzindo uma tendência, que se abrigaria nos cursos de direito até nossos dias, a importância da proteção patrimonial.

Em 11 de novembro de 1935, a Lei nº 114, assinada pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da educação Gustavo Capanema, modificou novamente o currículo dos cursos de direito.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1937, de natureza autoritária devido a situação política daquele momento, as modificações curriculares passaram a ser feitas por decreto-lei e não por lei. Assim, o Decreto-lei n.º 2.639, de 27 de novembro de 1940, alterou mais uma vez os currículos de direito, desdobrando a disciplina direito público constitucional em duas: teoria geral do estado, ministrada no primeiro ano, e, direito constitucional, que continuou a ser ministrada no segundo ano.

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei n.º 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No ano seguinte, o Parecer 215 do Conselho Federal de Educação modificou o currículo dos cursos de direito que permaneceram com cinco anos de duração e passaram a ter um currículo mínimo, de catorze

matérias: introdução à ciência do direito, direito civil, direito comercial, direito judiciário- com prática forense-, direito internacional privado, direito constitucional - incluindo noções de teoria geral do estado-, direito internacional público, direito administrativo, direito do trabalho, direito penal, medicina legal, direito judiciário penal com prática forense, direito financeiro e finanças e economia política.

A enumeração das disciplinas do conteúdo curricular mínimo adotado pelo Governo Federal dá a dimensão de que o curso focava a formação de técnicos de direito. Nesse aspecto, a discussão perdura até hoje entre nós, porque existe uma forte crítica à formação dos juristas como técnicos e práticos, não como agentes capazes de refletir, criticar e propor modificações à organização social em que vivemos.

Criticando a reforma de 1962, Rodrigues afirma:

“Pelo seu tecnicismo, foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica. Nota-se nele, claramente, a tentativa de transformar os Cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução- para não falar em quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que havia sido iniciada na República Velha” (Rodrigues,2002, p. 25).

A Resolução n.º 03, do Conselho Federal de Educação, de 25 de fevereiro de 1972, estabeleceu um novo currículo mínimo para os cursos de direito, agora com disciplinas divididas em básicas e profissionais.

As disciplinas denominadas básicas eram introdução ao estudo do direito, economia e sociologia. As profissionais abrangiam direito constitucional - teoria do estado e sistema constitucional brasileiro; direito civil - parte geral, obrigações, coisas, família e sucessões; direito penal - parte geral e parte especial; direito comercial - comerciantes, sociedades, títulos de crédito, contratos mercantis e

falências; direito do trabalho -relações do trabalho, contrato de trabalho e processo trabalhista; direito administrativo -poderes administrativos, atos e contratos administrativos, controle de administração pública e função pública; direito processual civil -teoria geral, organização judiciária, ações, recursos e execução; direito processual penal - tipo de procedimento, recursos e execução.

Além das disciplinas do currículo mínimo, as básicas e as profissionais, o aluno deveria cursar mais duas disciplinas escolhidas entre o rol fixado na Resolução n.º 03: direito internacional público, direito internacional privado, ciências das finanças e direito financeiro - tributário e fiscal; direito das navegações – marítimas; direito romano, direito agrário, direito previdenciário e medicina legal.

A Resolução n.º 03 tornou obrigatórias a prática forense na forma de estágio supervisionado e, as disciplinas de estudo de problemas brasileiros e educação física, com predominância desportiva. Determinou, ainda, que o curso deveria ser ministrado com ao menos 2.700 horas, pelo mínimo em quatro anos e no máximo em sete anos. Permitiu às instituições de ensino criar habilitações específicas, a partir da intensificação de estudos em áreas correspondentes àquelas recomendadas na própria Resolução, ou em outras que fossem indicadas nos currículos plenos. Os diplomas de conclusão de curso conteriam a habilitação geral e as específicas, limitadas a duas de cada vez. O diplomado poderia complementar seus estudos com o intuito de obter novas habilitações.

A grande maioria dos cursos de direito existentes no Brasil adotou o currículo mínimo como currículo pleno, sem implantar nenhuma outra disciplina, tampouco habilitações específicas. Com isso, frustrou-se o caráter de flexibilização que traduzia uma proposta de adequação de cada curso a objetivos determinados, atendendo a necessidades regionais, por exemplo.

Em 1980, o Ministério da Educação criou uma comissão de especialistas em ensino de direito, nomeando seus participantes. O objetivo era estudar a situação dos cursos de direito no Brasil e oferecer uma proposta de currículo mínimo.

A proposta apresentada pela comissão contemplava a divisão em quatro grupos de disciplinas no curso de direito: as básicas, as de formação geral, as de formação profissional e as habilitações específicas.

As disciplinas básicas eram introdução à ciência do direito, sociologia geral, economia, introdução à ciência política e teoria da administração. As disciplinas de formação geral deveriam abranger teoria geral do direito, sociologia jurídica, filosofia do direito, hermenêutica jurídica e teoria geral do Estado.

As disciplinas de formação profissional eram direito constitucional, direito civil, direito penal, direito comercial, direito administrativo, direito internacional, direito financeiro e tributário, direito do trabalho e previdenciário, direito processual civil e direito processual penal.

No tocante às habilitações específicas, o trabalho recomendava que as disciplinas e áreas ofertadas deveriam atender à realidade sociocultural de cada região, à possibilidade de cada curso, ao interesse dos alunos e à capacitação do quadro de professores.

As sugestões apresentadas pela Comissão de Especialistas do Ministério da Educação não chegaram a ser implementadas e também não foi realizada uma reflexão mais consistente sobre as causas dessa não implantação.

Em 1991 foi a vez de a Ordem dos Advogados do Brasil, através de seu Conselho Federal, instituir a Comissão de Ciência e Ensino de Direito. Sua função era de levantar dados e análises para elaborar um diagnóstico da situação do ensino

de direito e mercado de trabalho no Brasil e, a partir disso, oferecer uma proposta de mudança na área.

O resultado foi publicado pela Ordem dos Advogados do Brasil em um livro denominado “OAB Ensino de direito – Diagnóstico, Perspectivas e Propostas”, de 1992. Posteriormente, de 1996 a 2000 foram publicados outros volumes apontando os resultados do trabalho da comissão: “OAB Ensino de direito: Novas Diretrizes Curriculares” (1996), “Ensino de direito OAB: 170 Anos de Cursos Jurídicos no Brasil” (1997) e “OAB Ensino de direito: Balanço de Uma Experiência” (2000). Em 2001, foi publicado o volume “OAB Recomenda”, discutindo uma proposta de avaliação e classificação dos cursos jurídicos no Brasil.

No período de 1998 a 2000, a Comissão de Ensino de Direito da Ordem dos Advogados do Brasil implantou uma discussão denominada “O Ensino de direito no Limiar do Século XXI”. Foram realizados cinco seminários em capitais brasileiras, abrangendo os seguintes temas: “Construindo o Projeto Pedagógico”, “Aprender a Aprender o Direito”, “Provão”, “Aprender a Educar” e “Diretrizes Curriculares e Balanço de uma Experiência”.

Em março de 1993, o Ministério da Educação criou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, incumbida de apresentar propostas concretas para a melhoria do ensino de direito no Brasil. A avaliação efetuada pela própria Ordem dos Advogados do Brasil em anos anteriores, já sinalizava para o estado de precariedade e atraso do ensino do direito.

A comissão realizou reuniões regionais com coordenadores de cursos de direito e representantes de centros acadêmicos. Ouviu sugestões e elaborou conclusão que foi dividida em três grupos: elevação da qualidade, avaliação interna e externa e reforma dos currículos.

Em 1994, o currículo dos cursos de direito no Brasil passou a ser orientado pela Portaria nº 1886, de 30 de dezembro daquele ano, editada pelo Ministério da Educação. Contemplava os resultados finais dos estudos da Comissão de Especialistas em Ensino de Direito do MEC e sugeria um currículo mínimo para ser aplicado em todo o país. Propunha ainda a incorporação de aspectos regionais emergentes nos locais de implantação dos cursos.

Analisando a referida Portaria, Horácio Wanderlei Rodrigues afirma que

“A Portaria não fixa apenas o currículo mínimo dos cursos jurídicos, como fazia a Resolução revogada, mas fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo desses cursos. Ou seja, vai além do que tradicionalmente é objeto das normas curriculares dos cursos de Direito. Ao fixar as diretrizes curriculares ela determina uma série de orientações que obrigatoriamente têm que ser levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias. De outro lado, ao referir-se a conteúdo mínimo e não a currículo mínimo, demonstra ela claramente a visão de que o curso de Direito não é apenas um conjunto de disciplinas e atividades, mas um conjunto de conteúdos, que se desenvolvem através de disciplinas e atividades diversas” (Rodrigues, 1995; p. 63).

O artigo 6º da Portaria nº 1886/94 determinava que o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos compreenderia as seguintes matérias:

Fundamentais – introdução ao direito, filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), sociologia (geral e jurídica), economia e ciência política (com teoria do estado);

Profissionalizantes – direito constitucional, direito civil, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito processual civil, direito processual penal, direito do trabalho, direito comercial e direito internacional.

O artigo estabelecia que as matérias poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso. As matérias referentes aos novos direitos seriam incluídas nas disciplinas em que se desdobraria o currículo pleno de

cada curso, de acordo com as suas peculiaridades e observância de interdisciplinaridade.

O artigo 4º da mesma Portaria fixava que, independente do regime acadêmico adotado para o curso (seriado, créditos ou outros), cinco a dez por cento da carga horária total deveria ser destinada às atividades complementares, que seriam ajustadas entre o aluno e a direção ou a coordenação do curso. As atividades complementares incluiriam pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitorias, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

A análise dos artigos permite concluir que a Portaria reservou espaço para disciplinas não previstas no currículo pleno e também para os novos direitos, criando uma margem de autonomia para os cursos de direito no país. A partir dela, poderiam ser inseridas novas disciplinas e propostas em seus currículos.

Essa proposta de autonomia tinha por objetivo preservar as diferenças regionais e culturais de cada curso de direito em um país tão múltiplo como o Brasil. Incentivava cada unidade de ensino de direito a introduzir disciplinas adequadas à sua realidade, construindo um currículo que se coadunasse e respeitasse a diversidade cultural existente no país.

No entanto, os cursos de direito, em sua grande maioria, adotaram o conteúdo mínimo proposto no artigo 6º como conteúdo total do curso, sem introduzir nenhuma outra matéria ou disciplina que considerasse as diversidades e os aspectos regionais.

Essa observação não é particular. Rodrigues destaca que

“O que ocorreu, por parte das instituições de ensino, foi uma má interpretação do espírito da reforma. A maioria delas adotou o currículo mínimo como sendo o currículo pleno, deixando de acrescentar-lhes outras matérias que permitissem, em cada caso concreto, a adequação dos cursos às realidades regionais. Em nível

curricular, o que deveriam ter entendido os responsáveis pelos cursos de Direito é que todo currículo mínimo enumera o mínimo necessário como ponto de partida, mas nunca o todo, motivo pelo qual o currículo pleno deve possuir uma parte complementar e opcional em relação a ele, que viabilize a formação de profissionais especializados e melhor preparados para enfrentar o mercado de trabalho e as realidades locais e regionais. É preciso entender que currículos mínimo e pleno não se confundem” (Rodrigues,1995, p.47).

A pesquisa realizada no currículo de cursos de direito de instituições de ensino em vários estados brasileiros, através da rede mundial de computadores, permite constatar que do primeiro ao quinto ano a distribuição das disciplinas pouco se diferencia, enfatizando-se as chamadas disciplinas profissionalizantes.

Direito civil, por exemplo, é matéria com freqüência ministrada durante os cinco anos do curso e não raro pelo mesmo professor. Direito empresarial ou comercial, normalmente, é ministrado durante três anos. Em contrapartida, direito constitucional é ministrado, em grande parte dos cursos, pelo período de apenas um ano. O mesmo ocorre com o direito tributário e previdenciário, todos eles ramos do direito público, com escassa carga horária, insuficiente para formar um raciocínio crítico.

As matérias que contemplam os chamados novos direitos, e mesmo aquelas que guardam peculiaridades regionais, têm sido dispensadas ou poucas vezes inseridas no currículo dos cursos de direito. Em algumas escolas são tratadas como matéria optativa oferecida nos últimos semestres do curso.

Em 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES n.º 9 instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em direito, além de adotar outras providências, conforme consta do preâmbulo.

O artigo 3º da Resolução nº 9 determina que os cursos de graduação em direito devem assegurar no perfil do graduando sólida formação geral, humanística,

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 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.

O artigo 4º, de forma bastante específica, estabelece que o curso de graduação em direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as habilidades e competências de:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos e normativos, com a devida utilização de normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do direito;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito;
- d) adequada atuação técnico-jurídica em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) correta utilização de terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- f) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) julgamento e tomada de decisões;
- h) domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito.

Para cumprir plenamente a formação de um profissional com essas habilidades e competências, a Resolução nº 9 organizou o currículo em três eixos:

- a) Eixo de formação fundamental – objetivando integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do direito com outras áreas do saber,

abrangendo, entre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

b)Eixo de formação profissional – abordando, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação de conteúdos essenciais sobre direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual;

c)Eixo de formação prática – buscando associar a prática e aos conteúdos teóricos desenvolvidos nos outros eixos, consistindo no desenvolvimento de atividades de estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

A Resolução fixou no artigo 12 que as diretrizes curriculares deverão ser implantadas aos alunos ingressantes, no prazo máximo de dois anos, contado a partir da data de sua publicação. Deixou a critério de cada instituição a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no período ou no ano subsequente à publicação para os demais alunos.

No momento, a Resolução vem sendo discutida nas instituições de ensino superior em razão da necessidade de adequar os projetos pedagógicos às novas diretrizes. A introdução de algumas disciplinas do eixo de formação fundamental que não eram contempladas nos currículos dos cursos de direito, como psicologia e história, tem sido fonte de maiores preocupações.

O principal reclamo de professores e coordenadores é que o conteúdo programático das disciplinas do eixo profissional é muito extenso, advindo daí a dificuldade para implantar outras disciplinas do eixo de formação fundamental. De

outro lado, questionam os professores que, se inseridas como conteúdo em outras disciplinas, certamente serão relegadas a plano secundário. Na realidade, expressiva parcela dos professores e alunos dos cursos de direito não atribui a essas disciplinas a mesma importância que atribui às chamadas disciplinas profissionalizantes, como direito civil, empresarial, processual, tributário, entre outras.

O debate é atual e, em muitas escolas de direito, ainda não se chegou à conclusão de qual o modelo a ser implantado: a introdução de disciplinas específicas para contemplar história, antropologia e psicologia, ou a introdução de conteúdos dessas disciplinas em outras já existentes.

A trajetória histórica, resgatada neste trabalho, permite concluir que na maior parte das vezes, as mudanças ocorridas nos cursos de direito no Brasil objetivaram a alteração de disciplinas a serem ministradas aos alunos, sem abranger outras preocupações, como novas propostas didático-pedagógicas ou a formação de professores.

De portaria em portaria, lei em lei, decreto em decreto, aqueles que refletiram sobre os cursos de direito geralmente propuseram alterações curriculares. Afirmaram com sua prática que dessa forma os cursos se tornariam melhores negando assim importância à formação de professores e à sua capacitação didático-pedagógica.

Rodrigues afirma:

“O currículo tem-se mostrado historicamente como o grande vilão do Ensino do Direito. À sua defasagem se atribui grande parte dos males ali presentes. Como consequência, a maioria das propostas de reforma iniciam por essa instância, acreditando poder resolver uma crise estrutural através de um novo conjunto normativo e de um novo currículo. O vício positivista se instala, historicamente, também nas proposições de reformas. Prova disso é que mais de cem anos de continuadas mudanças curriculares não têm resolvido nenhum dos problemas básicos do Ensino do Direito” (Rodrigues, 2002, p.52).

Ele acrescenta, ainda, que a introdução de matérias como filosofia, sociologia e mais recentemente ética e psicologia, não tem a capacidade de tornar o estudante de direito mais crítico e com maior poder de raciocínio por si só. Essas disciplinas também podem ser ministradas de forma dogmática, acrítica, deixando de propiciar qualquer melhoria na construção do conhecimento jurídico.

Na atualidade, as relações existentes na sociedade vêm dando novos significados a aspectos que eram considerados praticamente imutáveis. Há poucos anos uma decisão judicial determinou que a companheira de uma falecida cantora ficaria com a guarda de seu filho menor, facultado ao avô materno o direito de visita. Esse acordo entre as partes litigantes, homologado por um Juiz de Direito da Justiça Estadual do Rio de Janeiro, seria impensável há cinco ou dez anos, quando o preconceito contra a união estável de pessoas do mesmo sexo era ainda muito maior e latente.

Em vista dessa e de outras importantes mudanças na organização social, a discussão histórica sobre o currículo e sua construção precisa ser acrescida de reflexões sobre a importância de professores de direito mais bem preparados do ponto de vista didático e pedagógico e sobre novos paradigmas para a educação jurídica.

1.4 OS DOCENTES DO ENSINO DE DIREITO

Os professores de direito são, normalmente, profissionais que exercem atividades como magistrados, advogados, promotores de justiça, procuradores,

delegados, entre outras profissões jurídicas. Essa realidade pode ser constatada na maioria dos cursos de direito no país.

O exercício da docência é uma segunda ocupação e por isso nem sempre os professores têm o tempo necessário para preparar aulas, provas, pesquisas e tarefas a serem desenvolvidas com os alunos. Nas escolas privadas, os professores são contratados como horistas, o que contribui para dificultar a obtenção de espaço para realizar atividades preparatórias ou complementares ao trabalho docente. Também é difícil encontrar nas escolas privadas uma carreira docente regulamentada.

Segundo dados do Censo 2003 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 88,9% das instituições de ensino superior no país são privadas. As instituições particulares são as com fins lucrativos, que somam cerca de 1.302, representando 78,8% ; as instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, que somam perto de 350, representando 21,2% das instituições de ensino superior do país.

Em 2003, dos 3.887.022 alunos matriculados em cursos superiores em todo o país, 2.750.652 estavam em institutos de ensino superior privados, significando 70% do total de matrículas. Isso explica o fato de 88.795 docentes estarem nas instituições públicas e 165.358 nas instituições privadas.

O ingresso na docência nos cursos de direito geralmente ocorre por convite, formulado pelo coordenador ou diretor do curso. Nas instituições públicas o ingresso quase sempre se faz por concurso público, com exigências de titulação a serem cumpridas.

Como a sociedade de modo geral se habituou ao fato de que o ensino de direito é um ensino de leis, também absorveu, sem maior discussão, o fato de que

advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e outros profissionais da área jurídica são os professores mais indicados a tais cursos.

Existem reclamos sobre a quantidade de alunos em sala de aula, a precariedade de bibliotecas e laboratórios de informática e a forma como são desenvolvidas as atividades extracurriculares e de prática forense. Mas há um certo consenso de que apenas parte dos professores de direito precisa ter titulação de mestre ou doutor, nos termos do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Parece haver um senso comum de que não é necessário que todos os professores de direito tenham efetiva preparação para o exercício da docência.

Outro fator importante a ser analisado é que os alunos dos cursos de direito no Brasil, em geral, esperam que seus professores sejam profissionais da área jurídica. Não raro, causa estranheza entre eles que um professor pretenda ser, ou seja, efetivamente, apenas professor de direito sem exercer nenhuma outra atividade profissional nessa área, salvo quando se trata de docente que já se aposentou em uma carreira jurídica, como na magistratura, por exemplo.

O uso em sala de aula de exemplos de processos judiciais vivenciados pelos professores parece ter para os alunos o condão de suprir as eventuais deficiências da docência, já que apresenta a vantagem de aproximar a teoria e a prática, um reclamo sempre presente nas manifestações críticas dos alunos de cursos de direito.

O aspecto negativo da utilização de exemplos vivenciados pelos professores de direito, quando no exercício de suas atividades como advogados, juízes ou promotores de justiça, é que a narrativa do problema e a sua solução vêm juntas. Isso pode impedir o aluno de criar seu próprio raciocínio para solucionar o problema, ou para desenvolver argumentação que sustente a solução encontrada.

Além disso, o exemplo de um caso concreto vivenciado pelo professor é dado na seqüência da exposição de um conceito ou de um artigo de lei. Dessa forma, cria-se a impressão falsa de que os fenômenos sociais surgirão sempre de forma organizada na vida do futuro profissional do direito e que a construção do raciocínio jurídico se faz por meio da leitura do direito positivado e não da percepção da realidade social.

A Portaria nº 1886, de 1994, e a Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004, últimos documentos legais que regulamentam os cursos de direito no Brasil, não trouxeram nenhuma contribuição significativa para a questão didática desses cursos. Em outras palavras, não sinalizaram soluções para a importância da formação de professores de direito.

A Resolução n.º 9, determina, no parágrafo 1º do artigo 2º, que sejam atendidos onze elementos estruturais no projeto pedagógico dos cursos de direito. Em nenhum dos onze elementos existe qualquer referência à formação ou à composição do quadro de docentes. Não há exigência quanto à titulação e métodos didáticos utilizados, assim como não há recomendação alguma em relação ao perfil do docente.

Conforme já mencionado, a Resolução n.º 9, em seu artigo 3º, determina que os cursos de direito deverão permitir que o graduando alcance sólida formação geral, humanista e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Além disso, ele deverá desenvolver uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Como se poderá garantir esse perfil ao graduando sem uma concreta mudança na prática docente dos professores de direito? De que maneira se concretizará a aprendizagem autônoma e dinâmica e a formação de uma postura reflexiva e crítica com o uso de aulas-conferência mal-preparadas, que ainda são a prática docente mais comum nos cursos de direito em todo o país?

Nesse sentido, Bittar afirma:

“São alarmantes as condições com as quais se conduzem as metodologias de ensino de direito atualmente. Deve-se ter presente que os professores, em quase maioria massiva, atêm-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo, cujo aproveitamento é duvidável. (...)se se deseja a produção de ensino de direito dia a dia mais qualificado, deve-se primar pela adoção de técnicas alternativas de ensino, com vistas no melhor aproveitamento didático-pedagógico do curso de Direito” (Bittar,2001, p. 90).

Também Rodrigues critica a formação didático-pedagógica dos professores de direito ao constatar que

“Na área didática, o ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional. Em grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente(ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica) e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional, adotando um ou mais livros-texto, que serão cobrados dos alunos nas verificações” (Rodrigues, 2005, p.53).

A opinião desses estudiosos de ensino de direito vem ressaltar a necessidade da reflexão sobre novos paradigmas para o ensino de direito e sobre as possibilidades de efetiva mudança que eles poderão significar.

1.5 CONCLUSÃO

A travessia pela trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil permite algumas conclusões. É possível constatar que esses cursos nasceram para atender

a uma finalidade específica do estado independente que se formava. Em razão da grande extensão territorial, era necessário formar quadros que influíssem na implantação do Estado, garantindo certa uniformidade de atuação do poder.

Verifica-se também que, ao longo dos anos, muitas críticas foram construídas contra o ensino de direito e, em consequência, inúmeras indicações foram feitas para sua modificação. Em quase todas elas se observa a mudança da matriz curricular como centro das preocupações. É como se a simples alteração de matérias que compunham o currículo tivesse o condão de modificar todo o curso e, conseqüentemente, os profissionais por ele formados.

A formação de docentes para o ensino de direito é um viés que foi pouco enfocado pelas mudanças ocorridas nos cursos de direito, constituindo-se em uma área onde há grande espaço para novas e necessárias reflexões.

Para dar conta da complexidade da realidade social brasileira na atualidade, o aluno de direito precisa viver práticas didáticas mais significativas, deve participar de forma mais intensa da construção de seu conhecimento, de modo a poder adquirir a autonomia para prosseguir construindo conhecimento ao longo de sua vida profissional.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: A TRADIÇÃO E O DESEJADO

2.1 INTRODUÇÃO.

Este capítulo reflete sobre aspectos essenciais da relação ensino-aprendizagem nos cursos de direito no Brasil, com o objetivo de identificar elementos que devem ser preferencialmente focados para que essa relação possa ser mais adequada às necessidades sociais contemporâneas.

A tradição no ensino de direito é a de que quem sabe fazer sabe ensinar e a ruptura desse paradigma encontra resistência entre os próprios alunos. Muitas vezes reconhecem que o professor tem conteúdo mas não sabe transmiti-lo. No entanto, preferem que ele continue ministrando as aulas porque supostamente tem experiência e se destaca na comunidade por ocupar um cargo de visibilidade social, como acontece com juízes e promotores, por exemplo.

A relação ensino-aprendizagem se modificou nas últimas décadas no Brasil e no mundo, principalmente para acompanhar as marcantes transformações ocorridas em todos os quadrantes da sociedade contemporânea. A família e a escola, em especial, sofreram profundas modificações no século XX, seja em razão do surgimento de novas tecnologias que foram sendo incorporadas ao cotidiano ou, ainda, devido ao novo panorama nas relações de trabalho.

Embora o objetivo deste trabalho não seja a análise das mudanças da relação ensino-aprendizagem no ambiente universitário nas últimas décadas, é imprescindível refletir sobre esse aspecto para tentar compreender em que medida o paradigma estudado, aprendizagem baseada em problemas, é uma proposta

compatível com os parâmetros educacionais necessários para a formação de juristas no século XXI.

2.2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO OBJETIVO

A busca da construção de uma relação ensino-aprendizagem que permita ao aluno a vivência de uma aprendizagem significativa tem sido, com freqüência, uma discussão recorrente entre os estudiosos do ensino superior no Brasil contemporâneo.

Aprendizagem significativa, para Sole e Coll (2003,p. 20) implica construir um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que está objetivamente colocado. Essa forma de construção do conhecimento é diferente do processo de acumulação de informações e, só é possível de ele ser construído se houver uma posição ativa de professores e alunos para alcançar tal objetivo.

A aprendizagem significativa envolve o aluno como pessoa, porque permite a ele relacionar o que está aprendendo com conhecimentos e experiência que já possui, que já vivenciou. Isso o leva a entrar em contato com situações concretas de vida, o que torna a aprendizagem real, necessária, essencial para efetuar escolhas, opções e tomar decisões.

Se a aprendizagem está relacionada com a vida e com as experiências de cada um, o ato de perguntar passa a ser essencial para construir conhecimento, para saber mais e com maior qualidade.

Por isso, na aprendizagem significativa a pergunta se torna um instrumento natural, utilizado sem receio por parte do aprendiz, porque a relação estabelecida com o professor e com o grupo de alunos da classe precisa ser mais colaborativa e amistosa.

Sacristán e Gómez, refletindo sobre aprendizagem significativa em Ausubel, afirmam:

“Na verdade, para Ausubel os novos significados não são as idéias ou conteúdos objetivos apresentados e oferecidos à aprendizagem mas produto de um intercâmbio, de uma fusão. Os novos significados são criados na interação da nova idéia, ou conceito potencialmente significativo, com as idéias pertinentes, que o aluno/a já possui de sua estrutura cognitiva. É evidente, segundo Ausubel, que a bagagem de idéias do indivíduo é enriquecida e modificada sucessivamente com cada nova incorporação” (Sacristán e Gómez, 1998,p.38).

O psicólogo norte-americano David P. Ausubel formulou suas idéias a partir dos anos 60. O ponto central de seu pensamento está em propor uma aprendizagem significativa em contraposição à aprendizagem mecânica, aquela em que o conteúdo transmitido pelo professor aos alunos não consegue ligar-se a algo já conhecido por eles, ou seja, ao seu conhecimento prévio.

Para Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski

“Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio” (Pelizzaria, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski,2002, p. 38).

Nas escolas de direito, os alunos, de modo recorrente, se ressentem de uma relação ensino-aprendizagem que agregue teoria e prática de forma articulada, sem privilegiar uma ou outra. Não raro, criticam o curso por ser eminentemente teórico o que, segundo eles, dificulta a profissionalização, já que a realidade está constantemente afastada da sala de aula.

A comprovação dessa prática é facilmente encontrada nos livros didáticos de direito, principalmente nos chamados manuais, os quais trazem um resumo da matéria a ser tratada em um determinado conteúdo curricular. Os exemplos usados pelos autores e muitas vezes repetidos pelos professores em sala de aula, são quase sempre distantes do cotidiano, criados exclusivamente para permitir a compreensão do conceito, mas de um modo mecânico porque a realidade não foi considerada.

Lênio Luiz Streck, comentando o assunto, afirma

“Os próprios exemplos utilizados na sala de aula ou em determinadas obras jurídicas estão desconectados do que acontece no cotidiano da sociedade.

(...)

Ocorre, assim, uma ficcionalização do mundo jurídico, como se a realidade social pudesse ser procustianamente aprisionada/moldada/explicada através de verbetes e exemplos com pretensões universalizantes. Alguns exemplos beiram ao folclórico, como no caso da explicação do ‘estado de necessidade’ constante no artigo 24 do Código Penal, não sendo incomum encontrar professores (ainda hoje) usando o exemplo do naufrágio em alto-mar, em que duas pessoas (Caio e Tício, personagens comuns na cultura dos manuais) ‘sobem em uma tábua’, e na disputa por ela, um deles é morto (em estado de necessidade, uma vez que a tábua suportava apenas o peso de um deles...!) Cabe, pois, a pergunta: por que o professor (ou o manual), para explicar a excludente do estado de necessidade, não usa um exemplo do tipo ‘menino pobre entra no Supermercado Carrefour e subtrai um pacote de bolachas a mando de sua mãe, que não tem o que comer em casa?’ Mas isso seria exigir demais da dogmática tradicional. Afinal de contas, exemplos deste tipo aproximariam perigosamente a ciência jurídica da realidade social...! “ (Streck, 2004, p. 85).

A crítica de Lênio Streck poderia ser incrementada com vários outros exemplos sempre no mesmo sentido, ou seja, afastando a realidade da sala de aula e construindo hipóteses que os alunos têm dificuldade em compreender, justamente porque distanciadas da leitura que fazem da realidade, da percepção que têm do meio social em que vivem e interagem.

Por outro lado, quando os alunos são instigados a discutir questões reais por meio de estudos de caso ou de problemas, a sua resposta é quase sempre satisfatória e com sua linguagem particular, realizam a integração da teoria com a prática, um reclamo constante dos graduandos dos cursos de direito.

Prova dessa afirmação é o entusiasmo com que os alunos se dedicam à preparação de práticas profissionais simuladas, como acontece, por exemplo, quando são chamados para organizar atividades como júris ou audiências simulados.

Essa mesma carência de integração entre teoria e prática no universo das salas de aula, tem levado os alunos dos cursos de direito a procurar estágio profissional cada vez mais cedo. É comum encontrar alunos que estagiam desde o primeiro ano, muitas vezes realizando as funções de meros transportadores de papéis. Parece-lhes que o simples fato de freqüentarem ambientes jurídicos, como escritórios, fóruns e tribunais já contribui para sua melhor formação profissional.

Assim, um professor que trabalhe com a proposta de aprendizagem significativa precisará buscar a integração dos saberes prévios dos alunos com os conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar. Deverá ainda instiga-los a problematizar a leitura que fazem da realidade em que vivem, de modo a compreender os conteúdos do direito a partir dessa problematização, ou seja, a partir da análise e discussão da realidade e não utilizando conceitos e pressupostos estanques, desvinculados da vida e das tensões sociais.

Miras enfrenta a questão de se saber qual conhecimento prévio possui o aluno, quando afirma

“A concepção construtivista, colhendo contribuições de uma série de teorias psicológicas, compreende os conhecimentos prévios dos alunos (e em geral do ser humano) em termos de esquemas de conhecimento. Um esquema geral de conhecimento é definido como a representação que uma pessoa possui em um determinado

momento de sua história sobre uma parcela da realidade. Desta definição é deduzida uma série de conseqüências importantes, que nos permitem entender as características dos conhecimentos prévios de nossos alunos”(Miras, 2003,p.63).

Utilizar conhecimentos prévios de alunos implica saber quais conhecimentos prévios eles possuem a respeito de cada tópico que está sendo desenvolvido no plano de curso. Isso demanda cuidado especial do professor que deve empregar meios para aferir quais os que existem e, em alguns casos, verificar que não existe conhecimento prévio sobre um determinado assunto.

Além disso, ainda que constatada a existência de conhecimento prévio sobre certo tema, é preciso considerar que ele é como afirma Miras, a compreensão de uma parcela da realidade, compreensão que se estabeleceu a partir das vivências experimentadas pelo aluno e da maior ou menor sensibilidade havida para refletir sobre elas.

De todo modo, o papel do professor, que trabalha em uma dimensão de aprendizagem significativa e conta com a contribuição dos conhecimentos prévios dos alunos, é encontrar meios de fazer vir à tona esses conhecimentos. Ele deve instigar os alunos a relacionar o que sabem com os novos tópicos propostos, de tal forma que eles se sintam motivados a contribuir para a relação ensino-aprendizagem.

A apresentação de problemas na área de direito do consumidor, conforme utilizado na experiência desta pesquisa, foi um fato que contribuiu fortemente para a liberação de conhecimentos prévios dos alunos. Como eram adultos, possuíam experiência como consumidores e já haviam presenciado ou tido conhecimento de vários casos concretos ligados à questão de consumo, seja com parentes, familiares, amigos ou, ainda, através da mídia.

Em quase todos os problemas apresentados, a primeira manifestação dos alunos foi a de se reportar a problemas análogos enfrentados por alguém de sua relação pessoal, ou noticiados pelos jornais, televisão ou pela rede mundial de computadores. Comentavam aspectos significativos dos problemas semelhantes àquele exposto e, muitas vezes, tinham conhecimento até mesmo da solução dada a ele.

Na seqüência da atividade, quando realizavam a pesquisa individual, não raro trouxeram ao grupo a contribuição da experiência do problema que conheciam e para o qual foram pesquisar a solução que havia sido encontrada, sobretudo quando ela solução tinha viés jurídico, como sentença em ação judicial, acordo realizado pelas partes envolvidas, artigos científicos versando sobre o problema, notícias de jornal, entre outras formas de contribuição.

A utilização de conhecimento prévio dos alunos no ensino de direito é possível e desejável, porque permite ao professor e ao aluno que realizem de forma integrada, uma análise permanente da realidade social em que se encontram inseridos. A partir disso, pode-se lançar um olhar mais crítico sobre a forma como a legislação pretende organizar essa sociedade e as dificuldades que o legislador enfrenta para dar conta da complexidade das relações sociais contemporâneas.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE DIREITO NO BRASIL

Conforme mencionado no capítulo I, o ensino de direito no Brasil nasceu para permitir a formação de quadros para ocupar os principais postos da administração pública após a independência do país.

No momento histórico da instituição dos cursos de direito havia dificuldade na contratação de professores de direito e os profissionais que exerciam atividades ligadas à área jurídica tornaram-se a opção natural para ministrarem aulas nos cursos recém-implantados.

Esses profissionais formados nas escolas européias, em especial em Coimbra, Portugal, traziam as experiências lá vivenciadas, ou seja, aulas expositivas ministradas a partir do estudo da legislação em vigor e com o aluno no papel de ouvinte e quase sempre sem participação efetiva.

O fato de o ensino de direito haver sido concebido no Brasil para sustentação do Estado Nacional em formação após a independência contribuiu para que desde o início, as formulações críticas quase sempre estivessem ausentes das salas de aula de direito. Na concepção tradicionalmente utilizada no país, o direito foi concebido para ser estudado como sinônimo da ordem e esta não pode ser criticada, sob pena de ficar inviável sua aplicação prática.

Nesse aspecto, analisa Antonio Alberto Machado:

“Com a hipervalorização do conhecimento técnico o ‘discurso competente’, ou o ‘discurso instituído’, no campo jurídico, confundiu-se com a descrição avaliativa das técnicas de decisão e dos esquemas de eliminação de conflitos, como forma de proporcionar respostas prestes e eficazes para as demandas, sobretudo econômicas, que circulam numa sociedade subordinada à *lex mercatoria*. Esse conhecimento avaliativo de técnicas e procedimentos não admite nenhuma perquirição avaliativo-prescritiva acerca, por exemplo, dos fundamentos do direito, da função social da dogmática jurídica ou, no campo ético, sobre a necessidade de se promover uma distribuição igualitária dos direitos fundamentais da pessoa humana, indispensáveis a uma convivência democrática. Tais avaliações, ante as exigências de presteza e eficácia impostas pela dinâmica do mercado, soariam como rupturas inconvenientes, verdadeiros obstáculos ao progresso econômico” (Machado, 2005,p.99).

A ausência de um ensino crítico se coaduna com a presença em sala de aula de um professor revestido de autoridade não apenas pelo conhecimento que

possui, mas também por ocupar cargos importantes na vida pública ou, por manter um escritório de advocacia com prestígio social e sucesso financeiro.

Essa autoridade que o docente traz para a sala de aula, também contribui para impedir a formação de uma postura crítica do aluno sobre o conhecimento que lhe é transmitido. Normalmente, usa-se o argumento de autoridade, com frequência apresentado como indiscutível, porque emana teoricamente de quem pode dizer o direito.

Os alunos, quando se queixam e reclamam, o fazem longe do professor, por temer que as críticas sejam respondidas com alguma atitude de retaliação, como, por exemplo, maior rigor nas avaliações.

Arthur Stamford da Silva, em pesquisa realizada em 2003 e publicada no Anuário da Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDi, encontrou entre os alunos as seguintes manifestações:

“Do lado dos alunos, o discurso se converte em acusações da mesma espécie: os professores são *despreparados* porque ‘não preparam as aulas’, ‘não dão o conteúdo e sim contam histórias de sua vida’, ‘ficam sentados lendo o código, para ler, leio em casa’, desinteressados porque ‘querem evitar concorrência futura’, ‘não ensinam o que sabem, escondem o jogo’; *donos da verdade*, pois ‘se negam a ouvir e discutir, eles querem impor seu ponto de vista e exigem de nós a reprodução de sua concepção através do estudo do caderno ou de manuais de baixa categoria’ (Stamford da Silva, 2004, p. 23-42)

No Brasil, costumeiramente, os cursos de direito são geridos por professores que não sabem como atuar na questão didático-pedagógica. Por isso, procuram contratar docentes com notoriedade na comunidade jurídica, embora a experiência permita saber que eles nem sempre têm condições objetivas de aferir se as atividades em sala de aula estão de acordo com o projeto pedagógico proposto pela instituição e, com as necessidades dos alunos.

A pesquisa bibliográfica sobre o ensino de direito e a vivência em faculdades de direito no estado de São Paulo, permitiram verificar que o trabalho docente nos cursos de direito, utiliza preferencialmente, aulas expositivas concebidas em uma abordagem tradicional, que transforma o espaço da sala de aula em um espaço sem maior interesse, onde os alunos comparecem apenas porque são obrigados a ter frequência mínima para garantir aprovação.

A abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior considera o aluno um adulto pronto, completamente formado nos aspectos emocional e social e, nessa perspectiva, alguém que precisa ser informado apenas no âmbito técnico para adquirir uma profissionalização.

Nesse sentido, o aluno é um receptor passivo que receberá as informações previamente selecionadas por outros os quais as consideraram importantes para serem transmitidas na medida que serão determinantes para formar um profissional competente.

Não são discutidas com os alunos a escolha das informações selecionadas, a organização e as formas de transmissão. Ao aluno compete acumular as informações que lhe forem oferecidas sistematicamente pela escola por meio de seus professores, demonstrando que essa acumulação é eficaz no momento de realizar os testes aplicados para uma finalidade específica, ou seja, conferir se a acumulação está ocorrendo de maneira precisa.

Mizukami afirma

“Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. A perenidade é justificada por si mesma. Há constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado. Mesmo se considerando o ensino baseado numa psicologia ‘sensual-empirista’, atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar

definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico”(Mizukami, 2001, p.11).

No ensino do direito, a tradição construída demonstra que o papel do aluno tem sido de mero acumulador de conhecimentos transmitidos pelo professor, sobretudo porque geralmente, o conteúdo é um texto de lei que é apresentado e explicado pelo docente. A experiência de vida do aluno e os conhecimentos adquiridos em sua trajetória como ser social são menosprezados, por não serem classificados como saberes competentes referendados pela ciência e assim, não são utilizados de forma significativa nas aulas expositivas.

O marco teórico-metodológico empregado aqui para aula-expositiva é o de espaço de transmissão do conhecimento que deve ser acumulado pelo aluno, em uma referência à abordagem tradicional. Nela, o objetivo do professor é ensinar os conceitos e elementos que elegeram como primordiais à formação do discente, ficando dispensada a participação, opinião, crítica e vivência anterior deste.

No presente trabalho, é utilizada a expressão aula-expositiva como sinônimo de aula-conferência ou palestra. Em outras palavras, é a aula em que o aluno, na maioria das vezes, desconhece o motivo por que está assistindo a ela; não identifica o que deve aprender e, de forma frenética, anota tudo o que é dito. Ele não consegue distinguir os elementos relevantes dos irrelevantes.

Nem sempre uma aula-expositiva é ministrada dessa maneira. Masetto (2003, p. 98) sugere aspectos que precisam ser observados no preparo e na aplicação de uma aula-expositiva. Ressalta que o objetivo da aula há de ser elucidado para os alunos. Deve-se respeitar o ritmo da classe, que realiza as anotações e criar as condições adequadas a fim de se obter a sua atenção. Para isso, Masetto (2003, p. 99) propõe que o professor comece a aula-expositiva com

uma notícia de jornal ou de revista atual, com um exemplo ou caso adaptado àquilo que vai expor, ou ainda com perguntas formuladas logo no início para motivar a atenção e a participação.

Além disso, a aula-expositiva pode ser preparada e apresentada na forma de uma aula dialogada, ou seja, o professor, a cada certo tempo, procura conhecer a opinião e a reflexão dos alunos a respeito dos tópicos abordados, fazendo –lhes perguntas e ouvindo atentamente as suas respostas para inseri-las em sua fala. Dessa maneira, o docente pode mensurar, se o tema tratado está despertando a atenção da classe e, principalmente, se está provocando reflexões.

A aula-expositiva não é necessariamente um recurso ruim que não deve ser aplicado nas salas de aula do ensino superior. Nos cursos de direito no Brasil, entretanto, com freqüência ela é o único recurso utilizado pelos professores. Carentes de formação didática, eles espelham-se nos docentes de seus próprios cursos superiores, escolhem um deles como modelo e paradigma e procuram, sempre que possível, modo igual de ministrar suas aulas.

Maria Isabel da Cunha, que pesquisou o bom professor e sua prática, detectou que a relação professor-aluno passa pela maneira como é tratado o conteúdo ensinado. Afirma:

“A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte dessa relação”(Cunha, 1989,p. 71).

Assim, é possível afirmar que, na memória dos professores de direito da atualidade, estão aqueles professores que foram escolhidos como paradigma, principalmente pela forma como ministravam suas aulas. Sabe-se que o conteúdo era transmitido em aulas-expositivas, fato comprovado pela pesquisa históricas. A

aula de Coimbra, proferida sob forma de conferência, constituía-se em primeiro modelo. Muitos professores de direito ainda hoje adotam o mesmo padrão de aula, porque, não raro, essa foi a única metodologia que conheceram quando alunos na faculdade de direito.

Os professores de direito, normalmente, são autodidatas em práticas educacionais. Muitos não fizeram curso de mestrado e por isso não tiveram contato com aulas de didática do ensino superior. Alguns dos que frequentaram o mestrado não foram satisfatoriamente motivados a compreender a importância da disciplina, vista apenas como mais um crédito a ser cursado para obter a titulação. É possível constatar, então, que na maior parte das vezes, a aula-expositiva é o único recurso de que efetivamente dispõem para transmitir o conhecimento a seus alunos.

As duas concepções, portanto, caminham juntas: a sala de aula é um espaço para transmissão de conhecimento e essa tarefa é prioritariamente do professor, que deve cumpri-la por meio de aulas-expositivas, dando conta de todo o conteúdo previamente proposto.

Na abordagem tradicional de relação ensino-aprendizagem está presente o elemento de ajustamento social dos alunos, porque cabe à escola fornecer a eles os elementos determinantes do capital cultural daquela sociedade, e com isso permitir a manutenção sem rupturas das ideologias que a sustentam naquele corte histórico determinado.

A aula-expositiva nos cursos de direito não é utilizada majoritariamente apenas como fruto de uma escolha individual do professor, lembrança de sua época de aluno ou conservação de um paradigma que esteja motivado a reproduzir. Antes disso, é uma forma tradicional de preservação dos saberes construídos sem questionamento ou choque cultural e ideológico com os alunos, embora também se

possa identificar um componente de reprodução da maneira de agir de outros professores.

Mizukami destaca

“A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.

(...)

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’. São reprimidos freqüentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino” (Mizukami, 2001, p. 15).

Ao professor cabe dizer o que é importante e o que não é, assim como determinar qual a contribuição do aluno pode ser aproveitada e qual a que deve ser eliminada. Algumas das opiniões manifestadas pelos alunos, nas raras vezes em que podem falar em uma aula-expositiva tradicional, geralmente são afastadas apenas porque se contrapõem às afirmações do professor ou do livro que está sendo utilizado. Não é uma prática no modelo tradicional refletir sobre uma contribuição advinda do aluno, até porque ela não está referendada por autoridade.

Desestimular reflexões dos alunos, sobretudo aquelas calcadas na leitura que fazem da realidade e da organização social em que vivem, é tarefa simples para o professor que trabalha em uma abordagem tradicional, como ocorre com certa freqüência nos cursos de direito no Brasil. O desestímulo vem da total autonomia do docente para elaborar as avaliações e decidir os critérios de aprovação. Uma idéia contraposta à que foi apresentada em sala de aula ou contrária à do manual

escolhido como livro fundamental do curso dá ensejo a reprovação do aluno e, em conseqüência, promover o adestramento desse aluno às idéias eleitas como homogêneas para aquele determinado assunto.

Nos cursos de direito, a tarefa de escolher as idéias apropriadas e transmiti-las aos alunos é ainda mais importante para o professor, porque elas vão fundamentar a interpretação do texto legal, conseqüentemente, nortear a aplicação da lei para os futuros juízes, advogados, promotores de justiça, delegados, entre outros membros das carreiras jurídicas. Assim, se uma sociedade deseja manter firmemente arraigado um determinado comportamento social, basta que ela crie uma lei para isso e reafirme os propósitos dessa lei na forma como ela é ensinada aos futuros juristas, sem permitir questionamentos por parte dos alunos.

Isso explica, em parte, porque institutos jurídicos inadequados para serem aplicados a uma sociedade em um dado momento histórico permanecem no texto de lei. Não raro são apresentados aos alunos dos cursos de direito como uma verdade incontestada, quando na prática social já se encontram amplamente superados.

Na atualidade, por exemplo, os estudos de constituição de família feitos a partir da leitura da Constituição Federal e do Código Civil dão conta de que a família só pode se constituir pela união de um homem e uma mulher, quando a sociedade brasileira abriga um expressivo número de famílias compostas apenas por mãe e filhos, ou por pai e filhos, ou ainda compostas por pessoas do mesmo sexo, constituindo o que alguns juristas já denominam de família homoafetiva, ou seja, fundamentada na existência do afeto e não na possibilidade de procriação.

A sociedade reclama mudanças que o direito não tem condições de atender, porque as leis não se atualizaram. Parte do papel de atualização das leis compete aos juristas por meio da hermenêutica jurídica, ou seja, da interpretação.

Se esta não considerar alguns elementos essenciais, como, por exemplo, o momento histórico de concepção da lei e o momento histórico de sua aplicação e, principalmente, se não contiver um componente de sensibilidade do intérprete para analisar esses momentos e os anseios da sociedade, haverá uma aplicação mecânica e fria, que nem sempre conduzirá à realização de justiça.

Por isso é que o ensino de direito reclama um permanente posicionamento crítico do aplicador. Em que pese o fato de o direito ter por objetivo manter a ordem social, a interpretação para a aplicação da lei não pode ser realizada de forma fria ou mecânica. E exige do intérprete e aplicador uma leitura prévia do momento histórico-social, para entender a adequação da adoção de uma ou outra medida jurídica.

O ensino do direito em uma abordagem tradicional dificulta a formação de estudantes que sejam críticos, que tenham a dimensão política da atividade jurídica. Ao contrário, propugna por uma formação profissional que ignora aspectos essenciais à compreensão da sociedade e, à realização de uma efetiva justiça social.

Essa dimensão crítica é acompanhada por Antonio Alberto Machado

“(...)nossa cultura jurídica, impregnada de dogmatismos racionalistas, está calcada num positivismo estreito que tende a desconsiderar quaisquer indagações a respeito das determinantes sócio-econômicas do direito, fazendo com que o saber do jurista, por força dessa ideologia normativo-positivista, sem dúvida hegemônica, tenha como base de atuação apenas uma ordem jurídica, confirmada em si mesma, a partir daquilo que Kelsen chamou de ‘norma hipotética fundamental’. Esse saber calcado na ordem jurídica vigente, portanto, um saber legalista, apesar de fornecer respostas aparentemente precisas e de viabilizar decisões no plano formal, muitas vezes acaba ofuscando os padrões de justiça substantiva e de legitimidade necessários a todo tipo de decisão, sempre em nome de uma mal arrevesada segurança jurídica, invariavelmente justificada pelo aforismo latino *dura lex, sed lex*” (Machado, 2005, p. 28).

Na atualidade, o ensino de direito calcado na abordagem tradicional cria um novo problema para a interpretação e aplicação do direito e, conseqüentemente, para a construção da justiça. A sociedade brasileira, a partir da implantação da Constituição Federal de 1988, passou a ter maior preocupação com os chamados interesses difusos e coletivos, ou seja, direitos de toda a coletividade, que se apresentam de forma destacada na proteção ao meio-ambiente e aos consumidores, por exemplo.

Os direitos difusos e coletivos se contrapõem à concepção individualista praticada pelo direito no Brasil até então, reconhecendo que em alguns aspectos a sociedade precisa proteger muito mais o que é coletivo do que aquilo que integra o patrimônio individual de uma determinada pessoa. É o que ocorre, por exemplo, na proteção ao meio-ambiente em que o uso de uma certa propriedade privada é de escolha exclusiva de seu proprietário até o momento em que fique constatado que tal fato vai causar danos irreversíveis ao meio-ambiente.

Essa preservação dos interesses coletivos acima dos interesses individuais é razoavelmente recente no Brasil. Para que ocorra sua efetividade, é necessária a formação de profissionais de direito que tenham como princípio a valorização do coletivo sobre o individual, ainda que em áreas sacramentadas do direito brasileiro, como é o caso do estudo da propriedade.

Portanto, a opção por uma abordagem tradicional de ensino de direito no Brasil não é apenas a conseqüência de um afastamento do estudo da didática. Antes disso, é uma estratégia adotada pela parcela que exerce o poder na sociedade brasileira e que, nos moldes do que ocorria à época da implantação dos cursos de direito no país, pretende que a distribuição de poder se mantenha da forma como já ocorre. Em outras palavras, não prevendo espaço para novos atores

e, principalmente, garantindo que esses novos atores tenham uma formação jurídica muito próxima daquela consolidada ao longo da história do ensino de direito no país, que já conta com cento e setenta e nove anos.

Esta pesquisa, portanto, quando se refere ao ensino de direito tradicional e o critica, considera estes dois aspectos relevantes e complementares: não há registro histórico de maior preocupação dos professores de direito com novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem, salvo referências isoladas e que começam a se aglutinar de forma mais viva nas últimas décadas; e a opção por uma metodologia tradicional, conservadora, inspirada no modelo de Coimbra e existente no Brasil desde a época de implantação dos cursos jurídicos, opção política adotada pela expressiva maioria das escolas de direito, como forma de evitar a ruptura da ordem social vigente.

Como exigência para a construção de uma nova ordem social, mais plural e democrática, que contemple as necessidades dos vários segmentos de que é composta e não apenas as daqueles que exercem o poder político, econômico e cultural, é preciso refletir sobre novas possibilidades de exercício da docência em direito, adotando abordagens para o processo ensino-aprendizagem que superem a abordagem tradicional e proponham um viés mais humanista.

O papel do professor de direito é maior do que o transmissor de textos de lei. A construção da identidade de um docente de direito se compõe, necessariamente, de uma vertente crítica por meio da qual ele possa discutir com os alunos o modelo de sociedade que temos e aquele que seria o ideal para a concretização da justiça.

Essa nova concepção do papel do professor do ensino de direito propõe também que ele tenha coerência entre sua atuação docente e sua vivência como

cidadão e que ambas as práticas se façam inspiradas em valores éticos e morais compatíveis com os princípios que norteiam o bem-comum e a dignidade da pessoa humana.

É necessário que o docente de direito se prepare e de forma profissional para o exercício o dessa atividade. Independentemente de possuir outra profissão na qual utiliza os conhecimentos que pretende transmitir a seus alunos, precisa encontrar meios de se preparar para a docência tanto quanto o faz para o exercício da outra atividade profissional.

A docência é uma atividade profissional e para isso, exige preparo, formação, estudo, conhecimento e disposição físico e mental.

O docente profissional se constrói com pesquisa e atualização permanentes. Deve estar atento para identificar quais as necessidades de seus alunos, como precisam ser formados na atualidade, quais os conhecimentos que os ajudarão a entender a complexidade da sociedade contemporânea, os valores que não de respeitar como os essenciais para sua formação de cidadãos e de profissionais.

Nesse contexto, o docente profissional é alguém que estabelece com seus alunos uma relação de diálogo e de colaboração recíproca, que não dispensa a dimensão afetiva em que cabe o respeito pela história de vida de seus alunos e pelos ideais e anseios que os motivam a ser formar como profissionais de uma dada área do conhecimento.

O docente tem ainda uma dimensão política para observar, e nessa dimensão se colocam seus próprios valores e atitudes sociais. Nesse sentido, observa Masetto:

“O professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de

uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo. Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um `político`, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra na sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de uma forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político; e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo” (Masetto, 2003,p. 31).

No caso específico do docente de direito a postura de neutralidade é quase que uma ilusão. O direito existe para organizar a sociedade e não consegue contemplar todos os interesses dos agentes sociais em movimento. Alguns atores sociais têm sido historicamente mais bem contemplados pelo direito que outros. Essa tensão social que emana da forma de organização construída pela sociedade constrói com a ajuda do direito é um aspecto que não pode ser visto com neutralidade em sala de aula.

Não se propõe a figura de um professor militante e ativista. Entretanto, em se tratando de construção do conhecimento no âmbito das ciências jurídicas é por demais evidente que as situações expostas geralmente comportam uma análise política e social e desta não pode o professor se furtar sob a suposta proteção de um caráter teoricamente científico e, em conseqüência, neutro.

O professor de direito contemporâneo possui outras incumbências, além de conhecer profundamente a disciplina que ele tem a responsabilidade de ministrar a seus alunos.

Nos dias atuais, o docente de direito deve ser gestor do currículo e assumir a responsabilidade pela construção desse importante instrumento de trabalho que não pode ser considerado apenas como uma relação de conteúdos a serem disponibilizados aos discentes.

O currículo precisa ser uma proposta viva, elaborada por professores e alunos em colaboração recíproca e estar sujeito a mudanças sempre que for necessário para manter-se atualizado. Construído dessa forma o currículo se torna componente essencial da aprendizagem significativa, permitindo ao aprendiz que identifique a importância dos conteúdos trabalhados.

Para ser gestor do currículo e organizador da construção coletiva, o docente deve conhecer o projeto político-pedagógico da instituição e do curso, sobretudo os valores que estes abrigam e que pretendem incrementar na formação profissional dos alunos. Nas instituições que constroem coletivamente seus projetos-pedagógicos é mais fácil ao docente conhecer os principais aspectos neles contidos e assumi-los como essenciais para sua prática em sala de aula.

Nas instituições em que o projeto político-pedagógico é um documento que emana de uma empresa ou pessoa contratada para elaborá-lo, adotá-lo como prática pedagógica é mais difícil, contudo, mesmo assim não é impossível se ele contiver aspectos que sejam identificados como efetivamente relevantes à formação dos futuros profissionais.

Conhecer e assumir o projeto político-pedagógico como instrumento necessário à prática pedagógica é um compromisso que implica mudança na atitude de isolamento do professor. Este não pode mais agir como se fosse absoluto em sala de aula, como autoridade que não aceita críticas ou sugestões de seus alunos.

Gestor do currículo e avalista das propostas do projeto político-pedagógico, o professor se apresenta preparado ao diálogo e ao convívio com seus pares, com seus alunos e com os gestores da instituição. Conseqüentemente, não mais se isola na sala de aula para desenvolver um trabalho autônomo e independente da instituição e de seus colegas.

O professor, nessa concepção, não se pergunta mais “o que devo ensinar?”, mas se pergunta “o que meu aluno precisa aprender?”.

Nesse sentido, Mônica Gather Thurler afirma:

“ As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. (...)

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade da necessidade de seus alunos” (Thurler, 2002,p. 89).

No caso específico do ensino de direito, essa heterogeneidade de necessidades se avoluma, porque as mudanças sociais são intensas e reclamam novas soluções dos juristas. Ao longo do último século, mudaram a família, as relações de trabalho, as relações de consumo, a ocupação do espaço territorial urbano e rural, a preocupação com a preservação do meio-ambiente. Modificações significativas e sucessivas foram construídas pelos agentes sociais, mas nem sempre foram percebidas e alcançadas pela legislação, cujo tempo de transformação é sempre mais lento e, via de regra, atento a interesses políticos de grupos dominantes.

Nessa quadra histórica, o professor de direito precisa de atualização permanente e suas aulas devem traduzir que ela está ocorrendo não apenas no tocante aos conteúdos escolhidos para serem tratados, mas também à forma como eles são tratados e ao envolvimento dos alunos na construção da relação ensino-aprendizagem.

2.4 O ALUNO COMO PARTICIPANTE ATIVO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

O professor precisa estimular o aluno a participar, a contribuir com seu conhecimento e sua vivência de mundo, a desenvolver uma análise crítica dos conteúdos apresentados em sala de aula. Para isso são necessárias novas metodologias, mas, principalmente, que a aprendizagem seja significativa e eficiente ao aluno.

A figura passiva de um aluno receptor do conhecimento transmitido pelo professor não mais se adapta à efervescência cultural e política da época contemporânea, em especial pela grande quantidade de informações recebidas no cotidiano, por formas as mais variadas.

Por isso, para Juan Inácio Pozo a principal função do docente é tornar-se desnecessário (2002, p. 273), ou seja, é identificar as dificuldades dos aprendizes e ajudá-los a superá-las e, ao mesmo tempo, transferir progressivamente para eles o controle de sua aprendizagem, de modo que se tornem os protagonistas principais dela. No entanto, os alunos, para isso, precisam entender por que devem aprender determinados conteúdos e qual a importância para sua formação profissional.

Isso se consegue com um professor que reflita sobre as necessidades dos alunos e leve tais reflexões para serem discutidas com eles. Este primeiro passo, escolha de conteúdos de forma conjunta e dialogada, é oposto ao que normalmente ocorre nas salas de aula dos cursos de direito, em que conteúdos curriculares quase sempre seguem a mesma organização dos códigos ou dos manuais. Mas essa mudança na construção de conteúdos curriculares é também um

caminho seguro para transformar o aprendiz em participante do processo pedagógico e não apenas receptor de informações.

A participação efetiva do aprendiz poderá ocorrer com maior facilidade em uma relação ensino-aprendizagem que adote a abordagem humanista. Conceitua Mizukami

“Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que deles resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada.

(...)

É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experienciar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele e que funciona, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado e o conhecimento possui uma característica dinâmica” (Mizukami, 2001, p. 37-43)

Na prática da abordagem humanista, o professor busca levar o aluno a manter contato com os problemas essenciais à sua existência e, ao mesmo tempo, se responsabilizar por sua aprendizagem, a fim de alcançar os objetivos propostos. Nessa relação, o professor transmite conteúdos significativos, expressando o caráter mutável deles e incentivando o aluno a pesquisar, criticar e, de alguma forma, aperfeiçoar os conteúdos estudados.

O professor, em tal abordagem, pode ser considerado um facilitador da aprendizagem e essa expressão não contém nenhum sentido depreciativo. Ao contrário, o professor será o facilitador quando compreender que não é o único elemento para que o aluno aprenda, mas é parte de um processo que só se completa com eficácia quando o discente participa ativamente da aprendizagem.

Facilitador é o docente que não tem a pretensão de transmitir conteúdos que esgotem o assunto estudado, mas que transmite conteúdos relevantes de forma

eficiente. Além disso, permite aos alunos que contribuam com suas experiências individuais, com seus conhecimentos prévios, com suas pesquisas e com suas reflexões, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

O professor facilitador é aquele que cria condições para que os alunos aprendam. Por isso, participa ele próprio de forma intensa desse processo, propondo problemas, questões, indagações e outras provocações que os instiguem permanentemente a buscar conhecimento para solucionar-las.

É preciso pensar, ainda, em uma relação ensino-aprendizagem em que o aluno tenha efetiva integração com outros alunos do mesmo curso e de cursos diferentes, construindo verdadeiras redes para troca de informações e para construção de conhecimento conjunto.

Construção de conhecimento é utilizado aqui não como sinônimo de construção de novos conhecimentos, ou seja, produção de conhecimentos que eram desconhecidos da comunidade científica ou dos estudiosos em geral. A expressão é utilizada como sinônimo de apropriação por parte de um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos de parte do conhecimento existente sobre um dado assunto.

Sole e Coll afirmam

“A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

(...)

Quando ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. De acordo com o que descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre

esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos” (Sole e Coll, 2003, p. 19-20)

Construção de conhecimento tem, neste trabalho de pesquisa, o sentido que lhe emprestam os construtivistas, ou seja, o sentido de integrar novos conhecimentos com aqueles que já possuímos. Esse processo é possível no ensino de direito porque o aluno, para sua formação de jurista precisa fundamentalmente compreender os conteúdos discutidos na sala de aula à luz da realidade que vivencia ou conhece a partir dos outros.

Este sentido de construção de conhecimento, apreensão de novos saberes a partir de conhecimentos e experiências prévias, torna ainda mais relevante o papel do professor como facilitador ou mediador. Compete a ele atuar de forma que cada aluno realize uma aproximação pertinente com o objeto de conhecimento, reelaborando seus conhecimentos prévios e adquirindo novos, em uma dimensão que lhe possibilite compreender permanentemente o quê e porquê está aprendendo.

No ensino de direito, o professor facilitador ou mediador do conhecimento terá a tarefa de instigar, de forma contínua, o aluno, que é um adulto ou um jovem em processo de amadurecimento físico, intelectual e emocional, a trazer sua contribuição para a sala de aula, propiciando um vivo debate sobre os conteúdos tratados.

Considerando que em todas as manifestações sociais que ocorrem há uma reflexão para ser feita a partir do direito, é possível ao aluno colaborar, de forma eficiente, em muitos momentos da formação do conhecimento jurídico. As experiências vivenciadas na sua vida familiar, escolar, social, esportiva, religiosa, afetiva, ou em qualquer outra área, permitem-lhe propor questionamentos,

apresentar problemas, opiniões, reflexões e comentários pertinentes sobre os temas tratados pelo professor. Precisa apenas ser instigado para dar sua contribuição.

Além disso, também poderá concorrer para tornar a aprendizagem significativa, a relação entre os alunos do mesmo curso e de cursos diferentes, desde que estejam motivados a participar como elementos essenciais da construção da relação ensino-aprendizagem.

A aprendizagem se constrói na interação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos. A interação entre alunos de uma mesma classe, ou de classes diferentes, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem individual de cada um.

Zabalza afirma:

“ Aprender é como conversar: recriamos nosso próprio discurso à medida que interagimos com o discurso alheio, ou seja, o que os outros dizem ou fazem modifica o que eu mesmo digo ou faço; caso contrário, isso não seria um diálogo em que cada um intervém sem considerar o que o outro diz e sem mesmo considerar o que dissemos em fases anteriores da conversa, agindo à margem das condições que o próprio contexto determina.

A aprendizagem, desse modo, é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas. Por isso, as escolas e as universidades constituem ambientes privilegiados de aprendizagem, porque se especializam nesses processos de mediação e criam as condições adequadas para que os diversos momentos da `conversa` sejam efetivos” (Zabalza, 2004,p.194)

Essa mesma idéia é partilhada por Vygotsky, conforme explicita Rego

“(…) na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula” (Rego, 2003, p. 110).

Ainda que Rego em seu estudo se refira a crianças, o raciocínio pode ser utilizado para adultos e até com mais resultado. No caso do ensino de direito, objeto desta pesquisa, a interação entre alunos deve ser otimizada porque vai permitir que a formação se faça de modo mais integral, acrescentando ao conhecimento técnico de direito o conhecimento sobre maneiras eficientes de convivência.

O trabalho didático que valoriza a interação entre alunos constrói também conhecimentos acerca da importância do diálogo, da tolerância, da multiplicidade de opiniões e olhares sobre um mesmo tema, sobre as diferentes culturas e formações. Com constância expõe a riqueza da heterogeneidade que por muito tempo na história foi tida como fonte de conflitos e hoje é recepcionada como completude.

No Brasil contemporâneo ganham força e espaço cada vez mais significativo os estudos sobre multiculturalismo, os quais indicam que há diferentes identidades em uma mesma sociedade e a necessidade de pensar proteção específica para elas.

Ainda que no campo do direito os estudos estejam apenas começando, é inegável que tendem a se ampliar em razão da multiplicação dos fenômenos sociais que apontam para a existência de diferenças sociais e culturais que devem ser respeitadas e protegidas.

Tavares afirma

“(…)multiculturalismo não é um conceito fácil de se determinar, mas pode ser definido como a reivindicação, no contexto básico das democracias liberais, de que culturas minoritárias ou modos de vida não são suficientemente protegidos somente com a garantia dos direitos individuais de cada um e, conseqüentemente, devem ser também protegidos com um conjunto especial de direitos ou privilégios” (Tavares, 2005, p. 96-97).

Essa discussão, que vem sendo incorporada pelo direito na atualidade, é mais um motivo para que o ensino de direito seja construído também a partir da

interação entre os alunos de uma mesma classe e de um mesmo curso, bem como com a interação desses alunos com outros de cursos diferentes. Permite assim uma investigação mais ampla sobre a sociedade em que vivemos e na qual o direito exerce papel de fundamental importância.

Compreender a multiplicidade de formas de expressão cultural respeitá-las e, protegê-las também por intermédio do direito, é tarefa que se impõe na sociedade contemporânea, até para que se alcance maior efetividade das práticas democráticas.

Juízes, advogados, promotores de justiça, procuradores de estado, embaixadores, delegados e, outras carreiras jurídicas, serão mais bem formados e estarão mais bem preparados para conviver com a diversidade cultural se ela esteve presente em seus cursos de direito, por meio de reflexões e pesquisas construídas de forma conjunta entre professores e alunos.

O contrário disso será insistir na fórmula vetusta de o professor dizer o direito relevante para ser aprendido, enquanto o aluno tenta memorizar o que lhe é transmitido para, no momento certo, expor essa memorização em uma avaliação que lhe permitirá ou não ser aprovado no curso.

2.5 CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que o ensino de direito no Brasil precisa de uma efetiva mudança do foco: do ensino para a aprendizagem. Aprender se torna mais importante que ensinar, até porque no mundo contemporâneo é possível aprender ainda quando não haja ninguém com disposição para ensinar, pois ao partilhar

vivências e de reflexões, os alunos aprendem uns com os outros, com colegas da mesma e de outras classes, do mesmo ou de outros cursos.

Na atualidade, é possível aprender em outros lugares para além da sala de aula. A rede mundial de computadores e os múltiplos sistemas de comunicação pessoal pela rede permitem que os alunos estabeleçam novas formas de construção do conhecimento. Tais formas podem ser utilizadas inclusive pelos professores, desde que imbuídos do papel de mediadores da relação ensino-aprendizagem e não de transmissores do conhecimento, a prática tradicional como foi pontuada neste capítulo.

A atividade coletiva é valorizada hoje pelo potencial criativo que ela contém. Várias pessoas elaborando a solução de um problema, em atitude de colaboração recíproca, provavelmente conseguirão resolvê-lo de maneira mais rápida e eficiente do que apenas uma das pessoas o faria. Ao mesmo tempo, aprenderão umas com as outras, em um processo de construção coletiva do conhecimento.

A sociedade em que vivemos tem sido denominada por diversos estudiosos como sociedade do conhecimento.

Hargreaves esclarece

“ Em 1976, o sociólogo norte-americano Daniel Bell previu essa era social e cunhou uma nova expressão para descrevê-la: *a sociedade do conhecimento*. O livro de Bell, *The coming of the industrial society*, traçou o mapa de uma transformação econômica que já havia começado, em que se passou de uma economia industrial, na qual a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a força de trabalho se concentrava cada vez mais em serviços, idéias e comunicação. Grande parte desta nova ênfase, argumentava o autor, dependeria mais e mais das pessoas e das instituições que produzissem conhecimento, nos campos da ciência, da tecnologia, da pesquisa e do desenvolvimento.

(...)

A discussão sobre a sociedade do conhecimento, tão difundida hoje em dia entre políticos, burocratas, educadores e empreendedores, amplia seu significado consideravelmente para além de Bell. A

sociedade do conhecimento de hoje não está representada apenas no crescimento de determinados setores especializados como ciência, tecnologia ou educação; não é apenas um recurso para o trabalho e a produção, mas permeia todas as partes da vida econômica, caracterizando a própria forma com que as grandes empresas e muitos outros tipos de organizações operam” (Hargreaves, 2004, p. 30-31).

Em uma sociedade caracterizada como do conhecimento, é imprescindível que as pessoas tenham acesso ao conhecimento de que necessitam, ou seja, que estejam em permanente tarefa de aprendizagem. Para isso, precisam aprender a aprender de forma continuada, sozinhas em alguns momentos, coletivamente em outros; na escola algumas vezes, fora dela na maior parte do tempo.

A velocidade com que as notícias circulam em todo o mundo, os eventos noticiados em tempo real e a facilidade de acesso a informações provocaram mudanças significativas na maneira de construir conhecimento. Um professor sozinho em sala de aula não pode pretender ser o único detentor do conhecimento, o único em condições de decidir o que e como os alunos devem aprender.

Edgar Morin, ao escrever sobre os “Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro”, comentando o Relatório Delors da Unesco, 1998, afirma que o futuro se chama incerteza. (2002, p.79)

Comenta o autor que destruído o mito do progresso por meio das guerras, conflitos raciais, doenças e outras manifestações violentas que ocorrem em todo o mundo, o conhecimento deve preparar o indivíduo para viver em meio às incertezas, compreendendo suas raízes e causas e obtendo qualidade de vida apesar das dificuldades.

Transposta para a área de direito a afirmação de que o futuro se chama incerteza, é possível concluir que o aluno de direito na atualidade precisa estar

preparado para aprender a aprender de maneira contínua, tantas são as inovações sociais que ocorrem na sociedade, inovações que exigem nova organização social e, conseqüentemente, novas construções teóricas e legais.

O profissional do direito só conseguirá aprender de modo permanente se foi incentivado a isso durante o período de sua formação. Para tal é preciso que seus professores tenham sido não apenas transmissores do conhecimento, mas verdadeiros incentivadores e parceiros da construção do conhecimento.

O incentivo e a parceria nascem, objetivamente, quando o professor muda o foco da importância de ensinar para a de aprender e compreende que o aluno é o centro da relação ensino-aprendizagem. A reflexão não se volta mais para ensinar direito, mas para aprender direito, questionando não apenas os conteúdos que devem ser aprendidos pelo graduando mas como eles devem ser apresentados, de modo que se tornem significativos e favoreçam, de fato, a formação do discente como profissional da ciência do direito.

O ambiente da sala de aula adquire relevância, pois é nesse local que professores e alunos interagirão na busca de significado e compreensão para os aspectos do conteúdo programático, o qual pode e deve ser construído em conjunto.

A sala de aula é concebida nessa dimensão como um verdadeiro laboratório, o espaço privilegiado para que professores e alunos vivam novas experiências e reflexões, enfrentem os desafios de discutir e analisar a realidade que vivenciam diariamente e, ancorados na pesquisa contínua sinalizem a compreensão e a construção do conhecimento apresentando novas propostas de organização social.

Sacristán e Gomes nos ensinam que: “A didática apóia-se no conhecimento do homem e da sociedade, mas inevitavelmente se projeta para o futuro desconhecido que, em parte, contribui para construir” (Sacristán e Gomes, 2000, p. 50).

Repensar continuamente a didática é o desafio dos educadores. Buscar e aplicar novos paradigmas para a relação ensino-aprendizagem é parte desse desafio.

CAPITULO III

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS

3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é realizar uma reflexão teórica sobre a aprendizagem baseada em problemas, delineando suas principais características, o embasamento filosófico e ético que permite sua identificação como um paradigma e a relevância desse paradigma para a construção de novas propostas na relação ensino-aprendizagem.

O capítulo resgata o surgimento da aprendizagem baseada em problemas, sua adoção por cursos na área de ciências da saúde e estabelece um elo entre as características peculiares desses cursos e as dos cursos de direito.

A aprendizagem baseada em problemas foi introduzida no final da década de sessenta na Universidade de MacMaster, em Ontário, no Canadá. Na década de setenta foi implantada em Maastricht, na Holanda, em Newcastle, na Austrália e em Harvard, nos Estados Unidos. Atualmente, outras universidades em todo o mundo também utilizam esse paradigma.

No Brasil, a aprendizagem baseada em problemas foi implantada na Escola de Saúde Pública do Ceará em 1993; na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) em 1997; e no curso de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1998. Outros cursos de ciências médicas também utilizam a aprendizagem baseada em problemas, inclusive em universidades privadas, como

ocorre com a Universidade de Alfenas (UNIFENAS), Minas Gerais e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC de Campinas).

A adoção da aprendizagem baseada em problemas nos cursos de medicina é analisada por Dalva Carolina de Menezes Yasbeck e outros:

“Nos anos 60, ações organizadas visando à formação de médicos de família já apontavam, no Canadá e nos Estados Unidos, para um movimento mais amplo, de expressão reivindicatória de justiça social, em busca do aprimoramento e expansão da atenção primária à saúde, que teve como máxima a declaração de Alma-Ata, fruto da Conferência Internacional de Atenção Primária à Saúde, ocorrida na Rússia em 1978, que definiu a meta ‘Saúde para todos em 2000’, hoje, sabidamente, uma utopia.” (Yasbeck, 2000,p.27)

No Brasil, não dispomos de notícia da aplicação do paradigma em outros cursos além dos de medicina.

A implantação da aprendizagem baseada em problemas tem motivado inúmeros questionamentos, sendo recepcionada com ceticismo por muitos professores e gestores. Seus adeptos têm sido obrigados a explicitar detalhadamente suas bases teóricas e as perspectivas de melhoria na formação do futuro profissional.

Tais reações não surpreendem, pois geralmente as propostas que modificam a relação consagrada em sala de aula, transmissão do conhecimento do professor para o aluno, suscitam críticas e manifestações de descrença, mesmo nos dias atuais.

O modelo de transmissão-recepção do conhecimento e de papéis rigidamente definidos para professores e alunos é, ainda hoje, o modelo considerado como o mais adequado para que o aluno faça seu “aprendizado”. Essa rigidez tem raízes históricas e culturais que este trabalho abordou no capítulo II.

Nesse contexto, o paradigma da aprendizagem baseada em problemas provoca um debate positivo. De um lado, motiva a repensar a relação ensino-

aprendizagem normalmente adotada nos cursos superiores, nas mais diversas áreas do conhecimento; de outro lado, obriga a um aprofundamento da construção teórica desse paradigma.

3. 2 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A aprendizagem baseada em problemas é mais do que uma técnica ou uma metodologia de ensino-aprendizagem. É um paradigma em que se propõe ao aprendiz que se torne o principal responsável pela aquisição de conhecimento e nessa condição se relacione com outros aprendizes buscando trocar pesquisas e informações, construindo uma relação de cooperação que possa trazer elementos capazes de agregar novas informações e novas formas de interagir.

O problema é o ponto central do paradigma, mas ele não é um fim em si mesmo. A solução do problema é importante para permitir ao aluno se apropriar do conhecimento, porém mais importante que o resultado encontrado são os caminhos percorridos para se chegar até eles. Esses caminhos se iniciam com a determinação dos objetivos de aprendizagem, se desenvolvem com momentos de estudo individual e discussão em grupo e se completam com a integração das pesquisas realizadas pelos alunos.

Na aprendizagem baseada em problemas, o aluno faz parte de um grupo com oito a dez componentes que deverão cumprir determinadas tarefas durante um módulo do curso. Concluído o módulo, o grupo se dissolve e seus integrantes são reorganizados em outros grupos para cursar novos módulos.

Os alunos se reúnem para receber um problema que deverá ser solucionado pelo grupo. Discutem, inicialmente, os principais aspectos que precisam ser esclarecidos no problema e, em seguida, realizam a pesquisa individual. Em uma

outra reunião, os componentes do grupo apresentam o resultado de suas pesquisas e constroem uma solução para o problema, considerando os vários aspectos pesquisados.

Desde o início, os alunos são orientados por um tutor cuja função é diferente da de um professor tradicional. É um professor que deve agir como um facilitador da apreensão do conhecimento por parte dos alunos. Para isso, orienta os alunos na pesquisa, na apresentação do material obtido e na discussão e solução do problema no grupo.

O problema é o desencadeador do processo de aprendizagem, mas solucioná-lo não é o único momento de aprendizagem que o aluno vivencia. A busca de informações de maneira individual e coletiva, a proximidade do problema com a realidade e o desenvolvimento da aprendizagem de forma contínua, são os elementos responsáveis pela construção do conhecimento do aprendiz.

A aprendizagem está presente no conteúdo obtido a partir das pesquisas individuais e da reflexão coletiva e, também, em todo o processo elaborado pelo aluno, principalmente na vivência que ele partilha com o grupo e o tutor do grupo.

O aluno aprende quando lê o problema e busca identificar, com os demais componentes do grupo, quais os principais aspectos a serem esclarecidos; quando realiza a pesquisa individual e decide quais os elementos que deve utilizar; quando sistematiza o material pesquisado a fim de prepará-lo para a discussão no grupo tutorial; quando escolhe o momento mais adequado para expor suas idéias; quando ouve o resultado das pesquisas realizadas pelos outros participantes; e, por fim, quando agrega os conhecimentos e reflexões de seus colegas às suas próprias reflexões e organiza o resultado da discussão promovida pelo grupo.

As dificuldades encontradas pelo aluno na pesquisa individual, na discussão com o grupo e no relacionamento com os demais participantes ou com o tutor são elementos que contribuem para a aprendizagem aproximando o aluno das situações que enfrentará na vida profissional e, muitas vezes semelhantes àsquelas vivenciadas na aprendizagem baseada em problemas.

Nesse sentido é que a aprendizagem baseada em problemas é um paradigma. Constitui-se um modo de apreensão do conhecimento em que todas as etapas utilizadas para essa apreensão são relevantes e não apenas o resultado final obtido.

A solução do problema é ponto de partida e de chegada, mas ela não concentra a exclusividade da aprendizagem, porque se desenvolve desde o momento em que o aluno recebe o problema do tutor para ler e discutir os aspectos fundamentais que vão orientar a sua pesquisa individual.

Consultar livros, periódicos, portais na rede mundial de computadores, profissionais da área, professores do curso, ou qualquer outro meio de obtenção de dados, são opções que o aprendiz deverá avaliar, considerar e, por fim, escolher.

Organizar os dados encontrados e sistematizá-los de modo a realizar uma apresentação ou intervenção que seja proveitosa para o grupo, a fim de contribuir para a solução conjunta que está sendo construída é também uma forma de aprendizagem.

O relacionamento com o grupo e com o tutor, a opção do momento de falar, a maneira de sistematizar os dados trazidos pelos componentes do grupo, de argumentar, de criticar e ser criticado, a responsabilidade pela coleta de dados que contribuam para a discussão do grupo, entre outras tarefas e escolhas, são modos

de aprendizagem para o aluno. Além disso, são ocasiões que aliam a apreensão do conhecimento e a construção da identidade como adulto e profissional.

Toda essa dinâmica é diferente daquela que acontece com frequência nas salas de aula dos cursos de direito nas quais, normalmente, o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor passivo.

A relação que os alunos estabelecem entre si próprios na aprendizagem baseada em problemas é diferente porque fundamentada no trabalho em grupo e na contribuição que as pesquisas e reflexões de cada um têm para o todo. Esse relacionamento nem sempre estável e harmônico é, em certa medida, um microcosmo das relações profissionais que os alunos irão vivenciar após o curso. Saber superar as dificuldades de relacionamento, assim como potencializar a contribuição do grupo, também é um diferencial na formação do aluno.

O aluno inserido em uma relação de ensino-aprendizagem convencional raras vezes desenvolve a competência para interagir em grupo, porque realiza sozinho suas atividades pedagógicas.

Por conta dessas características é que se pode afirmar que a aprendizagem baseada em problemas é um paradigma e não uma metodologia de ensino-aprendizagem. É uma proposta de outra organização da atividade de aprendizagem. Repensa o papel e a identidade do professor, configura uma outra possibilidade de convivência entre os alunos e entre estes e o corpo docente e reestrutura o próprio espaço universitário com o objetivo de potencializar as formas possíveis de acesso à pesquisa.

Nos cursos da área da saúde que implantaram a aprendizagem baseada em problemas, como a Universidade Estadual de Londrina e a Faculdade de Medicina de Marília, a proposta pedagógica se alicerçou também na atividade dos

alunos de medicina e de outros cursos da área de saúde junto à população carente de cada cidade, viabilizando a prática profissional em caráter comunitário e multidisciplinar.

A proposta de apreensão do conhecimento, aliada à integração do futuro profissional com a população carente, durante o período de sua formação, completa a efetivação de uma postura ética diferenciada do aluno envolvido no paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

A postura ética se desenvolve no relacionamento com o grupo e com o tutor. Esse relacionamento deve ser caracterizado pela atitude colaborativa, de integração e respeito mútuos, além da solidariedade nas dificuldades enfrentadas por todos os alunos na trajetória.

O objetivo da aprendizagem baseada em problemas é formar um profissional com espírito crítico, com iniciativa para construir pesquisa e para aprender a aprender de forma permanente, preparado para atuar em equipes multidisciplinares e com a dimensão de respeito à dignidade da pessoa humana, seja daquela que dependerá de seu trabalho, seja daquela com quem irá conviver na vida profissional.

Masetto afirma

“Em sua filosofia curricular (o PBL) propõe o desenvolvimento de um processo de auto-aprendizagem, em contexto de aprendizagem colaborativa, a partir de problemas que são formulados pelos participantes do curso, explicitando os objetivos educacionais a serem alcançados. (...) Os componentes centrais para a operacionalização deste paradigma são: um problema como desencadeador da aprendizagem, atividades em grupos com acompanhamento de tutor, estudo individual, avaliação do desempenho do estudante e a organização de unidades de aprendizagem.” (Masetto, 2004, p.02-03)

A interação do estudo individual com o coletivo ocorre durante todo o tempo, em um contínuo ir e vir da reflexão e da pesquisa individual para a reflexão e

a pesquisa em conjunto, propiciando aos alunos buscar conhecimento sozinho e leva-lo para análise e contribuição do grupo e do tutor/facilitador.

Os grupos de alunos, permanentemente acompanhados por um professor que atua como tutor/facilitador nas discussões conjuntas e na orientação da pesquisa individual, são modificados ao final de cada módulo, propiciando aos alunos que convivam com diferentes colegas durante o período de duração do curso.

Para resolver o problema, aspecto central do paradigma, algumas instituições (Universidade de Londrina, Faculdade de Medicina de Marília, entre outras) que aplicam a aprendizagem baseada em problemas mencionam em seus manuais e documentos a necessidade de serem cumpridos sete passos:

- 1.leitura do problema, indicação e esclarecimento de termos desconhecidos;
- 2.identificação do problema proposto pelo enunciado;
- 3.formulação de hipóteses explicativas para o problema identificado no passo anterior;
- 4.resumo das hipóteses;
- 5.formulação dos objetivos de aprendizagem, ou seja, do que o aluno deverá estudar para aprofundar o conhecimento incompleto formulado nas hipóteses explicativas;
- 6.estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem;
- 7.retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema diante dos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Essa seqüência nem sempre é obedecida de forma rígida pelas escolas que utilizam a aprendizagem baseada em problemas. Komatsu (2002,p.172), por exemplo, sugere doze etapas. Uma delas prevê a repetição de algumas anteriores, caso fique constatado, por exemplo, que a pesquisa individual dos alunos não supriu adequadamente as necessidades.

Não há, a rigor, desvantagem alguma ou atraso no processo de construção do conhecimento se uma ou outra etapa tiver que ser repetida, desde que os próprios alunos cheguem a essa conclusão e sintam-se motivados a retornar ao estudo individual e à pesquisa de novos dados, pois no encontro com o grupo perceberam que os conhecimentos sistematizados não solucionaram integralmente o problema.

Esse retorno é saudável e não pode ser associado a fracasso ou incapacidade em solucionar o problema. Ao contrário, o trabalho realizado anteriormente não se perde e nem se torna inútil, mas apenas insuficiente em razão da complexidade do problema. O grupo, ao concluir dessa forma, provará ter maturidade para construir o conhecimento de que necessita.

A seqüência dos passos dá a dimensão dos aspectos essenciais do paradigma que combina o estudo em grupo e o individual, de modo a permitir que o aluno compare o conhecimento que pesquisou sozinho com o dos outros membros do grupo, que desenvolva a habilidade de pesquisar, sistematizar, sustentar as hipóteses formuladas e apresentar as dúvidas não resolvidas. Ao mesmo tempo, o processo leva a um questionamento maior sobre o problema e suas possibilidades de solução.

A análise dos sete passos propostos pela aprendizagem baseada em problemas permite estabelecer uma relação com o método científico, pois este

também parte de um problema e busca compreendê-lo, fundamentá-lo e construir hipóteses para se chegar à solução. Essas hipóteses devem ser checadas para depois serem comprovadas e certificadas como válidas.

Na aprendizagem baseada em problemas, as hipóteses para sua solução, construídas coletivamente no chamado grupo tutorial, são identificadas nas pesquisas individuais realizadas pelos alunos e no debate subsequente promovido no grupo. Isso permite ao aluno não apenas realizar a tarefa de pesquisar, mas também, como já afirmado, realizar a etapa de organização das informações pesquisadas a fim de submetê-las à avaliação e análise de todo o grupo, inclusive do tutor, para então comparar os dados obtidos com aqueles que os demais membros do grupo apresentaram.

É um estimulante exercício de busca e organização coletiva do conhecimento que se torna significativo para os alunos, pois é resultado de um processo de aprender que vai da prática à teoria, assumindo um sentido inovador para os alunos, que estão habituados com a teoria antes da prática.

Ao estudar um problema inspirado na sua realidade de vida e que pode ocorrer no seu cotidiano, o aluno se sente motivado a pesquisar porque percebe a utilidade de seu ato, de seus esforços de busca de respostas. Esse trabalho é otimizado no grupo, local privilegiado para que as pesquisas individuais se integrem e alcancem novos questionamentos gerados pelo debate entre os participantes. Esses novos questionamentos deverão ser igualmente solucionados, o que permite aprofundar as questões propostas iniciais suscitadas pelo problema.

3.3 JOHN DEWEY E A FILOSOFIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

“O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de idéias” (J.Dewey)

John Dewey nasceu em 1859, no estado americano de Vermont. Estudou e escreveu sobre Filosofia, Educação, Arte, Religião e Política. Participou de movimentos sociais e defendeu a democracia. Atuou em várias universidades nos Estados Unidos, especialmente em Chicago e Colúmbia, onde foi chefe do departamento de Filosofia. Morreu em 1952.

Dewey foi um filósofo engajado em questões políticas e sociais de seu tempo. Discutiu com vários segmentos da sociedade os problemas contemporâneos à sua época. (Cunha, 2002).

Em Chicago, Dewey conheceu a Hull House, entidade assistencial que inovava ao tratar as famílias carentes, pois estabelecia entre elas uma relação de cooperação mútua. Além disso, a entidade incentivava os jovens de classe média e superior a trabalharem no auxílio às pessoas necessitadas, de modo a diminuir os desequilíbrios sociais.

Esse engajamento com a realidade e com os problemas políticos e sociais de seu tempo contribuiu para a construção do pensamento filosófico de Dewey e repercutiu em suas propostas para a educação.

No Brasil existem registros de influência de John Dewey no pensamento de educadores do período de 1927 a 1935. (Barbosa, 2002)

Penaforte observa que os fundamentos do pensamento filosófico educacional de Dewey se apresentam em três conceitos essenciais:

“1) Educação como construção da experiência, implicando a idéia de um contínuo reconstruir e organizar da interação do homem com o cosmos, com o sentido de aumentar a riqueza e o conteúdo social da existência; 2) Educação como crescimento, em que os seus fins, identificando-se com os fins da própria vida, definem-se como crescimento e desenvolvimento continuados; 3) Educação e motivação, em que a força motriz da aprendizagem se configura como uma manifestação de auto-expressão do self.” (Penaforte, 2001,p.58)”.

A experiência é elemento preponderante na filosofia educacional de Dewey. Ele acredita que cada experiência vivida modifica o sujeito da ação, tornando-o diferente para responder a experiências futuras porque dotado de novas atitudes emocionais e intelectuais. Além disso, Dewey destaca que a experiência não ocorre unicamente na esfera da subjetividade do sujeito, mas em um mundo de pessoas que possuem a cultura acumulada da espécie. A aprendizagem adquire significância quando a experiência se desenvolve no tecido social, envolvida pelas condições sociais, econômicas e históricas de uma dada comunidade.

Para Dewey, a educação como crescimento denota que ela não está subordinada a nenhum outro elemento que não seja ainda mais educação. Em outras palavras, educação “é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação” (Penaforte, 2002, p.69). Assim, a interação social é fundamental porque segundo Dewey, existe uma interdependência entre os semelhantes que compartilham a vida e que, em tal situação, aprendem com as experiências uns dos outros.

É possível perceber que educação e motivação para Dewey se apresentam como pressupostos indissociáveis, porque o interesse para aprender ocorre quando o sujeito identifica um significado de apropriação pessoal com o fato a ser aprendido. Ele elabora um fluxo contínuo de aprendizagem, a partir de sua necessidade pessoal de construir conhecimento sobre a realidade em que vive. Não

é o elemento externo que motiva a aprendizagem, mas um impulso interno que faz com que o homem busque significados para o mundo em que vive, procurando entender não apenas os fins mas os meios de organização e reorganização da experiência vivenciada.

A experiência reflexiva, conforme Dewey, é a razão de ser de todo o processo de aprendizagem. Ela ocorre em cinco fases, que podem ser resumidas como perplexidade diante da situação problema, de antecipação da hipótese de solução, de exploração dos aspectos relevantes do problema, de reelaboração das hipóteses inicial e, finalmente, de uma ação que sirva para aplicar as hipóteses escolhidas e verificar os resultados.

Na experiência de aplicação da aprendizagem baseada em problemas em grupos de alunos de graduação, envolvidos com problemas sobre relações de consumo, experiência tratada no último capítulo, foi possível identificar claramente esses cinco momentos.

Convidados a analisar um problema sobre relações de consumo, os alunos apresentavam, primeiramente, uma atitude de perplexidade com a situação real narrada. Procuravam entender o motivo de ter ocorrido daquela forma e a seguir levantavam hipóteses para explicá-la. Na elaboração de hipóteses, voltavam ao problema inúmeras vezes, em um contínuo ir e vir, a fim de buscar informações que houvessem passado despercebidas, mas importantes à elucidação. Por fim, no trabalho de pesquisa individual, sistematização de dados obtidos na pesquisa e discussão em grupo desses dados, os alunos fundamentavam as hipóteses iniciais ou elegiam outras, objetivando explicar os aspectos do problema.

Nesse contínuo de construção de conhecimento utilizando as fases identificadas por Dewey em sua reflexão, foi possível perceber que os alunos, após

a solução de um problema, haviam reelaborado sua percepção da realidade e muitas vezes modificado sua forma de agir na relação pessoal de consumo, motivando outras pessoas de seu relacionamento social a atuarem de igual maneira.

Essas ações dos alunos que vivenciaram a experiência da aprendizagem baseada em problemas vem ao encontro da afirmação de Dewey:

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflitos, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a intenção consciente.” (Dewey, 1974, p.247)

A intenção consciente é fundamental na relação ensino-aprendizagem cujo foco central é o aluno. A aprendizagem baseada em problemas permite que o aluno vivencie situações-problema que deverão ser solucionadas e que contemplam, em sua essência, situações semelhantes às aquelas vividas no cotidiano. A pesquisa individual e em grupo na busca de solução do problema propicia um duplo movimento: a identificação de elementos a fim de solucioná-lo e a identificação de situações reais análogas às do problema e que devem igualmente ser resolvidas.

Nessa proximidade do processo ensino-aprendizagem com a realidade reside um dos fatores que torna a aprendizagem baseada em problemas uma experiência significativa para os alunos.

Dewey não é a única influência da construção filosófica do paradigma da aprendizagem baseada em problemas. O construtivismo também contribuiu para o paradigma. Mas as idéias do filósofo norte-americano são sempre revisitadas por todos os que estudam o paradigma.

3.4 O PROBLEMA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

O problema é o ponto central da aprendizagem baseada em problemas e dele depende, em grande parte, a efetivação dos objetivos pretendidos com a implantação do paradigma.

Ele deve gerar o estímulo à pesquisa individual e ao debate entre os alunos do grupo. Deve ainda motivar a confrontação do conhecimento pesquisado com situações reais semelhantes àquela tratada no problema, incentivando o aluno a se colocar em permanente ação de pesquisa da realidade e busca de soluções.

Para atingir esses propósitos, o problema deve ser simples e objetivo. Precisa conter, porém, todos os dados necessários a fim de que os alunos verifiquem os elementos que serão pesquisados na busca de soluções possíveis.

A redação do problema deve ser clara e inequívoca, favorecendo aos alunos a identificação dos objetivos de aprendizagem e dos aspectos que serão pesquisados, possibilitando assim trabalharem na solução do problema proposto.

Em um primeiro momento, logo após a leitura, é necessário que o problema resgate os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre situações semelhantes àquela exposta. Em outras palavras, o problema deve focar uma situação compatível com a realidade vivenciada ou conhecida pelos alunos.

Construir um problema que tenha relação com a vivência dos alunos que participam da aprendizagem baseada em problemas impõe, para o responsável ou responsáveis pela sua elaboração, o cuidado de conhecer previamente o grupo que vai pesquisar a hipótese sugerida. É preciso evitar redigir problemas que

apresentem situações muito diferentes daquelas que compõem a realidade do grupo.

Por exemplo, na experiência realizada neste trabalho, o grupo de alunos de graduação em direito não tinha o perfil de ser responsável por preparar alimentação de suas casas. Assim, o problema criado com o objetivo de discutir a responsabilidade do fornecedor por alimentos estragados não tratou de alimentos como carnes ou verduras, mas de alimento lácteo, do tipo iogurte, que provavelmente era consumido pelos membros do grupo.

Um problema estruturado em consonância com a realidade dos alunos que compõem o grupo mostra pelo menos duas vantagens: motivar os alunos para que busquem a solução e permitir-lhes que identifiquem em sua realidade, outras situações semelhantes que possibilitem a utilização dos elementos pesquisados.

A página do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina na rede mundial de computadores contém várias informações sobre aprendizagem baseada em problemas. Quando aborda a forma como os problemas devem ser expostos aos alunos, destaca:

“(O problema deve ser) motivador, despertar o interesse do aluno pela sua discussão. Um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio. Os primeiros problemas de um módulo temático devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática ou em sua própria vida ou em módulos temáticos anteriores. Uma situação totalmente nova e desconhecida impede a discussão do grupo já que nenhum de seus membros poderá oferecer qualquer contribuição para seu conhecimento.”⁵

O problema apresentado ao grupo deve ser inteiramente solucionado. Implica dizer que nenhum aspecto será negligenciado ou abandonado pelos alunos. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a solução não é um fim em si mesmo, não é o único objetivo buscado pela aprendizagem baseada em problemas.

Assim, uma resposta de um aluno, por mais completa e substancial, não será suficiente se não for construída com a pesquisa individual, a socialização dessa pesquisa com todo o grupo e, com a discussão do grupo sobre os elementos trazidos por cada participante.

Mesmo que o aluno exponha a resposta que para ele soluciona integralmente o problema, deve ser incentivado pelo tutor/facilitador a discuti-la com os demais membros do grupo, procurando encontrar os aspectos precariamente trabalhados e agregar a eles o resultado da pesquisa dos outros membros do grupo.

A estrutura do problema deve conter aspectos essenciais e complementares, que deverão ser objeto de pesquisa e discussão no grupo. Tanto os aspectos essenciais como os complementares deverão estar em consonância com o currículo elaborado pelo curso, verdadeiro norteador da concepção dos problemas que serão apresentados.

A elaboração do currículo deve anteceder a criação dos problemas que serão utilizados nos diferentes módulos. Deverão ser concebidos de forma a atender os objetivos traçados para cada uma das etapas do curso.

No trabalho de campo realizado por esta pesquisa, a tarefa de constituição do currículo foi suprimida porque o paradigma da aprendizagem baseada em problemas foi empregado em um grupo experimental, cuja atividade não estava vinculada ao projeto pedagógico do curso. Esse grupo tinha por objetivo apenas o estudo de relações de consumo e não das várias áreas temáticas necessárias para a formação de um currículo de direito.

Apesar dessa característica peculiar da experiência realizada, foi preciso organizar uma seqüência lógica para os problemas apresentados, bem como equacionar uma escala de dificuldade para os problemas a fim de que estes

⁵ Disponível em www.uel.br/ccs/pbl/PROBLEMA.HTM, acessado em 18.01.06

atingissem um maior grau de complexidade no momento em que os alunos estivessem mais preparados.

O desenho seqüencial da atividade dos grupos de pesquisa estudados neste trabalho levou em conta a organização de cursos de direito do consumidor analisados, os quais se norteiam pela seqüência da própria legislação de defesa do consumidor. Após conceituar os atores sociais como consumidores e fornecedores de produtos e serviços, os cursos pesquisados tratam de aspectos específicos da relação de consumo, tais como vícios e defeitos de produtos e serviços; responsabilidade de quem coloca produtos e serviços à disposição de consumidores; publicidade e oferta de produtos e serviços; contratos de adesão; mecanismos de punição e de acordo entre consumidores e fornecedores.

A seqüência curricular na aprendizagem baseada em problemas não é, no entanto, rigidamente cumprida. Os alunos devem aprender a partir das pesquisas individuais e da discussão em grupo e não apenas pelo cumprimento de um currículo previamente elaborado, como em geral acontece nos cursos que não utilizam esse paradigma.

Na aprendizagem baseada em problemas, o aluno é livre para avançar na pesquisa de acordo com seu interesse. Significa que em alguns momentos, ele pode ir além dos objetivos definidos para um determinado problema, sem que isso cause transtornos a ele ou aos demais membros do grupo. Ao apresentar sua pesquisa, o aluno poderá ser orientado pelo tutor em relação a esse avanço, ou à necessidade de retomar algum aspecto que tenha sido desenvolvido de forma menos aprofundada. As observações do tutor, porém, não devem ser no sentido de desqualificar a pesquisa realizada pelo fato de ela ter ido além do objetivo pretendido para aquele problema.

O problema, sempre que possível, deve propiciar o diálogo do objeto de estudo com outros da mesma ciência e de outras áreas do conhecimento, permitindo uma amplitude maior de pesquisa e discussão e a compreensão de que as diversas áreas do conhecimento podem contribuir simultaneamente para a solução de problemas reais.

É importante que, ao final da discussão, o problema seja avaliado pelo próprio grupo, junto com o tutor/facilitador, para que se possa verificar se ele atingiu efetivamente os objetivos de aprendizagem propostos para aquele momento do curso.

Caprara (2001,p.152) destaca que o problema precisa ter tamanho exato, isto é, não pode ser muito extenso, prolixo, nem conter elementos confusos. A partir da experiência vivida na Escola de Saúde Pública do Ceará, a autora indica que a extensão dos problemas utilizados deve variar entre meia página e página inteira.

A experiência com a elaboração de problemas na área do direito demonstra que o tamanho do texto nem sempre é o responsável pela dificuldade de compreensão. Textos muito curtos podem desconsiderar elementos fundamentais à caracterização do problema, elementos que sejam responsáveis pela motivação do aluno como por exemplo, alguns dados pessoais dos sujeitos envolvidos. De outro lado, problemas muito extensos e com informações não relacionadas aos objetivos de aprendizagem podem confundir o aluno, tirar do foco os objetivos principais e, em consequência, retardar a pesquisa e a discussão ou, torná-las sem significado para ele.

A questão central não reside na extensão do texto, mas na clareza, objetividade e uso de uma técnica de narrativa que envolva o aluno de forma a motivá-lo como um problema real certamente faria. Essa motivação também deverá

ser garantida pela atividade do tutor. A narrativa do problema, porém, é essencial para que seja criada no aluno a vontade de buscar a solução ao problema.

A experiência com a elaboração de problemas da Escola de Saúde Pública do Ceará, descrita por Caprara, sugere ainda que os problemas devem conter:

“1) um título, potencialmente sugestivo, que direcione o interesse para um tema central; 2) um texto claro, não muito extenso nem prolixo; 3) instruções colocadas no final do texto e às vezes expressadas em forma interrogativa e que, assim como o título, dirijam a discussão para um tema definido e explicitem como abordar o problema.”(Caprara, 2001,p. 146).

A aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas, em grupos de alunos de graduação em direito, demonstrou que o atendimento a esses três aspectos pode não ser necessário.

No caso da experiência realizada e analisada nesta pesquisa, nenhum dos problemas apresentados aos alunos de direito tinha título, sendo proposital essa ausência. Entendeu a pesquisadora que o título poderia focar a atenção dos alunos em um determinado aspecto do problema e não na integralidade dele, impedindo assim que todos os elementos fossem analisados cuidadosamente.

A ausência de um título prévio também estimulou os participantes dos grupos a desenvolver maneiras próprias de designar o problema, prática que contribuiu para maior aproximação entre eles. Referiam-se aos problemas como: “Pedro Augusto, o azarado”, “O caso do microondas”, “O caso do iogurte”, entre outras que, embora pouco formais, demonstravam o interesse que o caso havia despertado no grupo.

A falta de título nos problemas não provocou dificuldade nem causou desinteresse. Ao contrário, a primeira leitura do problema era feita sempre com certa

ansiedade porque o grupo queria conhecer a integralidade da narrativa e o grau de complexidade que estava sendo proposto.

No tocante ao estilo do texto, a experiência demonstrou que ele deveria ser semelhante a uma notícia de jornal, texto que, via de regra, os alunos conhecem bem. A pesquisadora evitou, propositadamente, o texto padrão dos livros de direito, em geral marcados pelo uso de uma linguagem complexa.

Dependendo do caso escolhido alguns problemas tiveram de ser mais detalhados, outros menos. Entretanto, não houve preocupação com a extensão do problema e sim com as informações necessárias para permitir a compreensão do aluno.

Estudando a experiência da Escola de Saúde Pública do Ceará, foi possível constatar que alguns problemas eram bastante curtos. No caso de problemas de direito, contudo, essa opção se tornou pouco viável. A maior parte deles ocupou quase uma página de papel sulfite.

A parte final do problema merece uma especial reflexão. A sugestão efetuada a partir da experiência vivenciada no Ceará aponta para um final do problema com instruções ou perguntas objetivando nortear as ações que serão traçadas pelos alunos. A experiência vivenciada na pesquisa de campo desta tese não comprovou totalmente a afirmativa de Caprara.

O problema que apresentava perguntas ao final focou o interesse dos participantes dos grupos na resposta a elas, como se constituísse um questionário a ser respondido. Afastou a procura por outros aspectos a serem pesquisados além daqueles já contemplados nas perguntas. O problema exigiu mais da tutora, que precisou encontrar formas de motivar o grupo a verificar outras questões

importantes, contidas no corpo do texto mas ausentes das perguntas formuladas ao final.

No entanto, quando o grupo se encontrava mais adaptado ao paradigma da aprendizagem baseada em problemas, as perguntas colocadas ao final indicavam um caminho e o grupo já revelava maturidade para identificar que a resposta à pergunta não era o único objetivo do trabalho de pesquisa. Além disso, optou a pesquisadora por perguntas com uma amplitude maior de respostas, como por exemplo, “Como Rute deve agir?”. Uma pergunta tão abrangente proposta aos alunos permitiu o reconhecimento de outros objetivos de aprendizagem contidos no problema. Perguntas mais específicas como, por exemplo, “Rosa Maria Siqueira tem direito de utilizar a proteção do CDC ou não?”, restringiram a área de pesquisa dos alunos, levando-os a procurar apenas a resposta e inibindo a busca de outros elementos.

Nos problemas construídos para os grupos de direito foi possível explorar a motivação do parecer jurídico. O parecer tem a vantagem de permitir que o aluno realize a pesquisa e elabore o raciocínio sem a preocupação de recorrer a um único caminho possível, podendo pensar livremente em várias hipóteses e demonstrá-las com as informações encontradas na pesquisa.

Formular perguntas ao final do problema não favorece esse trajeto porque, via de regra, o aluno procura uma única resposta pra à pergunta formulada. A longa tradição de fixação do conhecimento através de questionários e a avaliação de conhecimentos acumulados por meio de provas com perguntas subjetivas fez com que no ensino de direito as perguntas fossem, no geral, um agente de restrição e não de ampliação das possibilidades de raciocínio. A preocupação em encontrar a

“resposta certa” é maior do que o incentivo para averiguar as múltiplas possibilidades de resposta.

Não existem, portanto, regras fixas para a construção dos problemas no paradigma da aprendizagem baseada em problemas. Mas existe um importante balizador do comportamento a ser adotado pelos professores responsáveis pela criação deles: conhecer os objetivos de aprendizagem de cada módulo e elaborar os problemas de acordo com esses objetivos.

Na Universidade Estadual de Londrina, foi criada uma comissão para elaborar problemas a serem solucionados pelos alunos do curso de medicina. Segundo consta no sítio da entidade:

“é também uma comissão mista de caráter permanente e, tal como a anterior (de currículo), renovável. Deve reunir um grupo habilitado na técnica de propor problemas adequados ao desenvolvimento dos temas elaborados pela comissão de currículo. Recebe retroalimentação contínua dos tutores, dos alunos e das avaliações dos módulos temáticos.”⁶

A existência de uma comissão elaboradora de problemas se coaduna com os objetivos do próprio paradigma, porque favorece o trabalho em equipe dos professores responsáveis pela administração didática do curso, que também organizam o currículo e os mecanismos de avaliação. Construir em grupo os problemas permite a somatória de um maior número de vivências profissionais, o que é importante em um paradigma que pretende aproximar o aluno da realidade e utilizar os conhecimentos prévios que ele possui sobre essa mesma realidade.

A existência de uma comissão propicia a elaboração de um número significativo de problemas o que leva à formação de um estoque. Dessa maneira a cada módulo são utilizados problemas diferentes, evitando-se que os alunos de

⁶ Disponível em www.uel.br/ccs/pbl/PROBLEMA.HTM, Acessado em 18.01.06

módulos mais avançados transmitam aos alunos iniciantes os problemas e as soluções encontradas.

3.5 O PAPEL DO PROFESSOR

O primeiro aspecto que se coloca sobre o professor no paradigma da aprendizagem baseada em problemas é a questão da maneira de denomina-lo: ele deve ser chamado de professor ou devem ser adotadas outras formas, como tutor/facilitador?

Para responder à pergunta, é preciso constatar que nesse paradigma o papel tradicional do professor, o de organizador e transmissor do conhecimento, não é exercido. O professor é, antes de tudo, um incentivador e orientador das atividades, atuando assim desde a fase da primeira leitura do problema até a elaboração do relatório de conclusão. Em todos esses momentos, desempenha uma função importante na análise dos dados obtidos pelos alunos e no incentivo à discussão e sistematização das informações trazidas por meio das pesquisas.

Na aprendizagem baseada em problemas, o professor é pesquisador e participante dos debates do grupo, exercendo papel importante para que a pesquisa e a discussão sejam produtivas e atinjam os objetivos propostos.

A expressão pesquisador no contexto da aprendizagem baseada em problemas envolve dois aspectos diferentes e interligados: pesquisador porque deve entender os aspectos técnicos que estão sendo discutidos nos problemas e, para isso, deve pesquisar sobre o estado da arte de cada assunto; e pesquisador porque deve refletir continuamente sobre a ação que empreende no grupo, sobre seu papel

de líder e motivador, agindo de forma crítica permanente e, em razão dessa crítica, implementando novas estratégias de atuação.

É um pesquisador contínuo também de sua própria atuação como tutor/facilitador a qual precisa ser avaliada por ele próprio ao final de cada sessão tutorial, reunindo elementos que possam identificar se o problema atingiu os objetivos propostos e se sua atuação no grupo facilitou alcançá-los.

Habitados a transmitir o conhecimento de forma expositiva, os professores integrados no paradigma da aprendizagem baseada em problemas devem receber suporte pedagógico constante para o exercício da função de tutor/facilitador. A implantação desse paradigma, em qualquer curso superior, importa em preparar previamente os docentes, motivando-os a assumirem a proposta e a desenvolvê-la com os alunos. Implica também organizar um núcleo de apoio pedagógico que dê sustentação aos professores quanto a seus novos papéis na relação ensino-aprendizagem.

A perda da autoridade na forma como ela tradicionalmente foi tratada em sala de aula, a socialização do processo de construção do conteúdo curricular com a elaboração conjunta de problemas que serão solucionados pelos alunos e a discussão do processo de avaliação com outros professores constituem aspectos que precisam ser bem discutidos com todo o corpo docente antes da implantação do paradigma.

Os estudos sobre docência em diferentes áreas do saber demonstram que, muitas vezes, o professor constrói sua identidade a partir da autoridade de ser o detentor exclusivo do conhecimento na sala de aula. Por essa razão, nem sempre permite questionamento dos alunos sobre esse conhecimento e, ainda menos, sobre sua maneira de transmiti-lo.

Essa autoridade exclusiva do professor está presente na seleção de conteúdos a serem abordados em sala de aula e na realização de avaliações. A perda desse modelo de autoridade e a substituição por um papel mais interativo com os alunos e com os demais professores constituem, sem dúvida, um primeiro entrave a ser enfrentado e superado para a aplicação da aprendizagem baseada em problemas em um curso superior.

Por isso, é fundamental para o êxito da proposta a fase de preparação do corpo docente antes da implantação de um curso segundo tal paradigma.

Essa preparação inclui não apenas aspectos técnicos para familiarizar os docentes com a proposta pedagógica, mas principalmente a sensibilização desses profissionais para que se envolvam com a proposta, para que assumam que o projeto depende deles para dar certo.

A capacitação de professores para atuar em aprendizagem baseada em problemas se inicia com a reflexão sobre a necessidade de mudanças no padrão tradicionalmente adotado e pela convicção de que elas serão positivas.

Os docentes devem estar convencidos de que a forma como exercem a docência não é satisfatória para que o aluno aprenda a aprender e que por essa razão, é necessário mudar. E que tal proposta pedagógica é viável para efetuar as melhoras necessárias.

Superada essa fase a capacitação deverá incluir a realização de oficinas pedagógicas, cursos de formação de docente, preparo específico para trabalhar com problemas e para atuar como tutor.

Ao descrever o processo de implantação da aprendizagem baseada em problemas na Faculdade de Medicina de Marília, Laura Fewerwerker explicita:

“(...) como apoio à implementação do novo modelo de ensino-aprendizagem, havia atividades para o desenvolvimento de novas

habilidades na academia. Compunham essas atividades os seguintes núcleos de trabalho: capacitação em informática, desenvolvimento da biblioteca, epidemiologia clínica, capacitação de lideranças estudantis, línguas e laboratório de simulação.” (Fewerwerker, 2002,p.164)

A autora ressalta ainda que houve capacitação maciça em informática para os docentes, estudantes e funcionários. Além disso, a biblioteca da instituição foi totalmente reformulada a fim de atender as necessidades que o novo paradigma impunha. Também menciona a capacitação para a compreensão de outros idiomas, permitindo uma pesquisa mais abrangente.

A capacitação dos professores, alunos e funcionários, em especial na utilização de recursos de informática, é fundamental para que a implantação do paradigma seja bem sucedida, pois propicia o alargamento dos horizontes da pesquisa.

No caso dos cursos de direito, um projeto de introdução de aprendizagem baseada em problemas terá que superar dificuldades específicas.

A primeira dificuldade a ser superada é estimular os professores de direito para o trabalho em equipe. Mesmo quando organizados em estruturas departamentais, eles têm pouco contato com essa forma de trabalho ou com uma proposta que incluía, por exemplo, a organização do material didático a ser aplicado pelo conjunto de professores do departamento e depois avaliado por todos.

Uma parte expressiva da atividade docente do professor de direito se fundamenta em sua experiência profissional como juiz, advogado, promotor, delegado, ou outras carreiras, conforme já abordado nesta pesquisa. Assim, é pressuposto que cada um respeite a experiência do outro e não comente ou critique a postura didática adotada, salvo se convidado a fazê-lo.

A capacitação e a motivação dos docentes são essenciais para que se atinjam os objetivos. Somente poderá exercer o papel de tutor/facilitador aquele que compreendeu, de maneira rigorosa e metodológica, os principais aspectos da aprendizagem baseada em problemas e se dispôs a modificar a relação ensino-aprendizagem praticada.

A nova identidade, tutor/facilitador, será construída durante a vivência de trabalho com o paradigma, nos grupos tutoriais e nos preparativos que antecedem cada reunião. Antes disso, porém, deverá ser constituída na aceitação da proposta, na decisão em participar efetivamente da relação ensino-aprendizagem na forma de aprendizagem baseada em problemas.

A vivência desse paradigma não comporta parcial aceitação. Pelo preparo exigido e pela integral atenção que deve ser destinada ao grupo em cada encontro, um professor não pode estar parcialmente motivado para a experiência sob pena de torná-la inócua a si próprio e a seus alunos.

É possível afirmar, à vista dos estudos teóricos e da experiência vivenciada na pesquisa de campo deste trabalho, que o papel de tutor/facilitador precisa ser assumido com sinceridade de propósitos e conhecimento de como fazer para que, assim, seja ele efetivamente motivador das atividades dos discentes.

A principal função do tutor/facilitador é desenvolver e incentivar nos alunos a capacidade de realizar pesquisas, de sistematizar os dados obtidos e de compreender integralmente os problemas apresentados e discutidos. Deve, ainda, trabalhar para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico sobre os dados obtidos em suas pesquisas e debates com os colegas.

As múltiplas atividades dos tutores ou facilitadores decorrem deste eixo central: incentivar a pesquisa e o espírito crítico nos alunos. Identificado esse aspecto principal é preciso definir: deve ser denominado tutor/facilitador?

Tutor é aquele que ampara, protege, defende, que é o guardião. Na educação, é utilizado, ainda, no sentido de aluno a quem se delega a instrução de outros alunos. No senso comum está mais associado à idéia de proteção. Facilitador é aquele que facilita, que torna fácil ou exeqüível, conforme entendimento do dicionário. (Houaiss, 2001, pp. 1.298 e 2.790)

O papel do docente na aprendizagem baseada em problemas mostra contornos mais próximos à noção de facilitador, porque dele dependem estratégias que motivem os alunos a se envolverem com a pesquisa, discussão e solução dos problemas apresentados. Essas estratégias devem se associar à atividade do docente, que precisa conhecer os meios necessários à realização de pesquisa.

É facilitadora a atividade do professor quando conhece a bibliografia importante para os alunos, incluídos os livros e periódicos atualizados e de boa qualidade, e os sítios na rede mundial de computadores que possam fornecer subsídios científicos à pesquisa dos graduandos. Principalmente, é facilitador o docente que se dispõe a orientar a discussão dos membros do grupo, participando dela sem monopolizá-la e não permitindo que outro participante a monopolize.

É ainda facilitadora a atividade do professor quando organiza o debate e incentiva a troca de informações e reflexões entre os alunos, aceitando o ritmo e as dificuldades deles sem impaciência, sem formular perguntas diretamente a um aluno ou a outro. Em especial, sem assumir uma postura tradicional de ministrar aulas quando o debate, por alguma razão, se torna inconsistente ou precário.

O maior desafio do professor que atua como facilitador nos grupos tutoriais formados nesse paradigma talvez seja superar a tentação de ministrar uma aula expositiva no momento em que o debate dos alunos se mostra difícil ou pouco fluente.

A aprendizagem baseada em problemas não tem por objetivo engessar a atuação do professor, impedindo-o de transmitir ao grupo seu conhecimento e suas próprias reflexões. Mas também não pode permitir que a atuação ocorra na forma de palestra ou conferência, pois se pretende que o grupo de alunos encontre respostas ao problema exposto a partir de suas pesquisas e troca de idéias.

O docente deve conhecer muito bem o assunto abordado pelo problema e que constituirá objeto da discussão no grupo. É desse conhecimento que dependerão as orientações que oferecerá aos componentes do grupo.

Não há necessidade de que o tutor seja especialista na área. Entretanto, é imprescindível que conheça o assunto com profundidade a fim de se sentir seguro para orientar e fomentar a discussão entre os participantes; apontar os principais aspectos levantados nas pesquisas; indicar os elementos que o grupo não pesquisou ou não discutiu satisfatoriamente; realizar pesquisas ele próprio, assim acompanhando adequadamente o trabalho do grupo.

As sessões tutoriais, ou seja, os encontros do grupo, podem ser intercaladas por atividades em que os alunos terão acesso a exposições, conferências ou palestras de professores, e em geral promovidas por aqueles que, em um determinado módulo, não estão exercendo o papel de facilitadores. Esses momentos fazem parte da prática dos alunos de pesquisar informações pertinentes à solução de problemas. Devem ser organizados continuamente pela coordenação pedagógica do curso.

O facilitador deve estar ciente da agenda de todas as atividades. Dessa forma, poderá sugerir aos alunos que participem delas e indicar ainda os aspectos essenciais que serão tratados e de que modo eles poderão contribuir para a solução dos problemas.

A aprendizagem baseada em problemas ocorre em um contexto que exige que os professores envolvidos em diferentes tarefas, a de facilitadores de grupos tutoriais e a de participantes de comissão de currículo ou comissão de problemas, trabalhem em equipe encontros formais para troca de informações e impressões sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado.

Esse aspecto se constitui um importante diferencial do desenho tradicional da atividade didático-pedagógica de um professor, a qual raramente acontece em equipe. A aprendizagem baseada em problemas se sustenta no trabalho em equipe, com os professores contribuindo mutuamente para o desenvolvimento da atividade de cada um deles.

Tomaz ressalta:

“(...)o facilitador deve ser também um planejador e um “elaborador”. De fato, no PBL, o currículo deve ser planejado por um conjunto de docentes de diferentes departamentos ou setores. Esse grupo de docentes colabora no desenho de unidades que por princípio são multidisciplinares, atua como facilitadores nos grupos tutoriais, dá aulas, quando necessário, e participa do processo de avaliação dos alunos e do curso.(Wiers, et al, 2000) Desse modo, o facilitador deve participar ativamente do planejamento, do desenho, da organização, da execução e da avaliação do currículo. Isso lhe dá uma maior segurança, aumenta sua auto-estima e o faz sentir co-responsável pela qualidade do programa educacional a ser executado.” (Tomaz, 2001,p.173)

No ensino de direito, o trabalho em equipe não é utilizado com assiduidade. Contribui significativamente para isso o fato de que a maioria dos professores tem outras atividades profissionais além da docência. Geralmente a outra atividade é a mais importante do ponto de vista dos rendimentos auferidos e,

nessa medida, os docentes de direito nem sempre dispõem de tempo para realizar reuniões ou participar de encontros.

A proposta de implantação da aprendizagem baseada em problemas no ensino de direito deverá considerar essa dificuldade, porque a essência do paradigma é o trabalho em equipe, tanto para os alunos como para os professores.

Compreender as possibilidades que podem surgir a partir do trabalho em grupo é essencial aos alunos e professores que estiverem vivenciando o paradigma da aprendizagem baseada em problemas. É uma importante ruptura dos papéis tradicionais que eles sempre exerceram, marcados pela apreensão individual do conhecimento e pelo exercício personalizado da docência.

O bom desempenho do papel de facilitador dependerá da sua compreensão desta prática pedagógica e convicção das suas vantagens, não só para a melhor relação ensino-aprendizagem, como para permitir ao aluno que aprenda a aprender.

A Faculdade de Medicina de Marília, em sua página na rede mundial de computadores, tem um manual para facilitar a compreensão da aprendizagem baseada em problemas. No manual são abordados os principais aspectos do paradigma, entre eles as funções do facilitador. O texto destaca:

“ Tutor/facilitador

O tutor/facilitador é um professor que auxilia um determinado grupo a atingir, com sucesso, os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Desenvolvendo este papel, o tutor/facilitador tem que cumprir diversas responsabilidades, como por exemplo, zelar pelo desenvolvimento satisfatório do processo de ensino - aprendizagem. Estas responsabilidades requerem habilidades/atitudes que o tutor/facilitador deve apresentar em vários graus de proficiência. Estas habilidades/atitudes incluem domínio:

- dos princípios e prática da Aprendizagem Baseada em Problemas;
- dos princípios e prática do trabalho em pequenos grupos;
- do sistema de avaliação do estudante;
- da utilização de recursos de aprendizagem;

- de liderança e organização;
- de concepção e organização curricular.

O tutor/facilitador deve mostrar uma concordância com:

- a aprendizagem baseada em problemas como um método efetivo para adquirir informação e para desenvolver a habilidade de pensar criticamente;
- a aprendizagem auto-dirigida e a responsabilidade crescente dos estudantes na condução de seu processo de aprendizagem;
- o trabalho em pequenos grupos de tutoria como um fórum para integração, direção e retro-alimentação.”

O resumo é satisfatório porque destaca dois aspectos essenciais do facilitador: a concordância com a aprendizagem baseada em problemas e a disposição efetiva para o trabalho em grupo.

A intensidade da relação que a aprendizagem baseada em problemas sugere a professores e alunos, alicerçada em novos paradigmas de relacionamento, ética, autonomia e construção crítica do conhecimento, não permite que o papel de facilitador seja exercido por um docente que não concorde efetivamente com tal proposta pedagógica.

A mesma observação pode ser feita com referência ao aluno. Ele não superará as dificuldades decorrentes da proposta se não estiver orientado e motivado para vivenciá-la plenamente.

Soares, Serapioni e Caprara afirmam:

“Cabe ao facilitador, no PBL, dar suporte ao trabalho do grupo tutorial, zelando para que o grupo conduza de forma apropriada seu processo de aprendizagem. O facilitador desempenha seu papel fundamentalmente através de questões, de interrogações que ajudem o grupo a refletir de forma mais aprofundada sobre suas proposições, auxiliem a percepção de aspectos a serem mais bem esclarecidos, de contradições que requerem maior aprofundamento. É também papel do facilitador favorecer uma dinâmica de trabalho de grupo que possibilite o processo de aprendizagem, a partir da contribuição de todos. Cabe-lhe, assim, ajudar o grupo a identificar métodos de trabalho adequados, promover a participação de todos os membros do grupo, particularmente daqueles estudantes que têm maiores dificuldades neste campo, e favorecer o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe.” (Soares, Serapioni e Caprara, 2001,p.55)

O facilitador precisa estar atento para que o grupo não perca o foco da discussão e não se afaste dos objetivos de aprendizagem identificados após a leitura do problema. Além disso, deve cuidar para que o senso comum não se manifeste como forma de solução do problema.

Um dos objetivos desse paradigma é ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Contudo, isso não pode significar que o conhecimento prévio prepondere sobre o conhecimento construído na pesquisa individual e na discussão do grupo para a solução ao problema proposto.

Para garantir que o grupo discuta com rigor científico os múltiplos aspectos do problema apresentado, o facilitador precisa se envolver com a pesquisa, trilhar os caminhos percorridos pelos alunos, detectar pontos que podem passar despercebidos e preparar previamente algumas questões que possam ser úteis ao debate.

É certo que foram detectadas resistências por parte de professores (Ferreira Filho, Almeida, Colus, Oberdiek, Linhares, Gordan e Aguiar, 2002; Turini e Almeida, 2002) em face da mudança de papel que a aprendizagem baseada em problemas propõe aos docentes.

Mas também é possível afirmar que compreendidos satisfatoriamente os objetivos do paradigma, a atuação do professor/facilitador assume contornos mais motivadores que a atuação de modo tradicional. O facilitador se torna responsável pelo desenvolvimento do processo de pesquisa e debate dos alunos. Assim, muitas vezes será necessário que ele próprio efetue pesquisas de determinados aspectos, o que contribuirá efetivamente ao aperfeiçoamento de sua formação profissional.

A experiência do exercício docente por anos consecutivos demonstra que, com frequência, uma certa apatia se abate sobre os professores em razão da

quantidade de vezes que ministram conteúdos semelhantes, repetindo os conceitos, os fundamentos e, não raro, até os mesmos exemplos. A vivência no paradigma da aprendizagem baseada em problemas não permite essa apatia, porque se renovam os problemas, os métodos e os meios de pesquisa e o debate dos alunos propõe ao professor novas reflexões.

Esse paradigma pedagógico propicia ainda um relacionamento mais próximo entre professores/facilitadores e alunos, não só pelo fato de o grupo ser composto de apenas oito a dez alunos, mas também porque ele é mais direto. Isso possibilita identificar mais rapidamente as facilidades e dificuldades dos alunos e trabalhar com elas de forma eficaz.

Esse estreitamento do convívio e do relacionamento entre alunos e facilitador exige deste uma conduta ética coerente com os princípios essenciais do trabalho docente e profissional. Deve mesclar firmeza e determinação na condução das pesquisas e debates e, sensibilidade para compreender as dificuldades dos alunos e auxiliá-los a superá-las.

3.6 O CURRÍCULO

A organização do currículo na aprendizagem baseada em problemas deve considerar dois dados de fundamental importância: a) que ela não é um método mas um paradigma para que o aluno aprenda a aprender; b) que ela é centrada no aluno, o que significa que o currículo deve contemplar necessidades educacionais que ele tem.

Embora existam diversificadas abordagens sobre currículo, é possível afirmar que em vários cursos em especial nos de direito, geralmente corresponde a

uma relação de conteúdos que serão tratados ao longo do tempo de duração do curso.

Pesquisas realizadas nas páginas dos cursos de direito, disponíveis na rede mundial de computadores, permitiram concluir que, muitas vezes, o currículo de um curso de direito civil, por exemplo, é apenas a relação dos temas encontrados no Código Civil ou em um determinado manual de direito civil que, provavelmente, será utilizado durante o curso.

Currículo não comporta uma única definição. Os esforços feitos no sentido de defini-lo mostraram aspectos de suas características e peculiaridades, mas certamente não formaram um conceito homogêneo aceito pelos educadores.

Nos estudos de educação, o currículo é elemento fundamental, sobretudo quando se busca a melhoria das práticas educativas. Ele resulta da interação de vários aspectos que se entrelaçam permanentemente em uma sociedade organizada como a política, cultura, ideologia, história e economia.

Por isso é que o currículo não se resume a um conjunto de saberes, constituído por um determinado grupo social para ser aplicado a outros grupos sociais. É, antes disso, uma representação social historicamente construída, contendo os elementos mais significativos e essenciais de um dado grupo social. Tais elementos são alçados à categoria de valores que se pretende disseminar e ver reproduzidos, como garantia de exercício de poder político e de construção de uma identidade do grupo social.

Porque não existe em cada sociedade uma cultura unitária e homogênea, o currículo é um permanente campo de luta, de forças que se defrontam e se alternam na tentativa de transformação das relações de poder.

O currículo expressa uma das muitas formas de relação entre os homens em uma determinada sociedade e essas relações não ocorrem de forma harmônica ou linear. Expressam contínuas contradições e diversidade de interesses econômicos, políticos e sociais.

Ao dirigir-se para o espaço da sala de aula, cada docente carrega consigo muito mais do que um plano de aula ou o material didático que pretende disponibilizar aos alunos. Carrega sua identidade como cidadão e como profissional, identidade construída a partir de valores que estão socialmente legitimados e que irão marcar sua prática em sala de aula.

Ninguém ensina aquilo em que não acredita, aquilo que não tem significado para si próprio ou para o grupo social do qual é parte. O currículo, nessa dimensão, é expressão daquilo que, para um determinado grupo social, é um bem precioso: seu capital cultural.

Michael Apple afirma:

“Ao aprendermos a entender a forma como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade, também estamos aprendendo a desemaranhar uma segunda esfera importante em que opera a escolarização. Pois não existe a propriedade econômica, parece haver também uma propriedade simbólica – capital cultural – que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação.” (Apple, 1982,p. 11)

Apple, pensador que trabalha a crítica marxista aplicada à teoria do currículo, utiliza os principais elementos dessa crítica na discussão do currículo e aponta uma relação entre este e a economia, mediada pela ação humana. Para ele, a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural através do esforço de convencimento o qual alcança seu ápice quando se torna senso comum.

Na área do ensino de direito, é possível identificar a formação do senso comum em muitos aspectos curriculares, como, por exemplo, nos estudos sobre propriedade, sobre criminalidade e pena de prisão, entre outros igualmente relevantes.

A propriedade é, no geral, tratada como um direito supremo e a pena ainda mantém na sociedade brasileira características de vingança, ambos aspectos arraigados no senso comum da sociedade brasileira.

Eroulths Cortiano Junior, ao criticar o ensino de direito sobre propriedade, destaca:

“O ensino descontextualizado, dogmático e unidisciplinar esconde, oculta. O que se ensina é, nesta ordem de coisas, o que não se ensina. O ensino de direito de propriedade, por conseguinte, oculta e não revela o que poderia ou deveria ser revelado e, assim, o ensino anula-se nessa sua ausência. (...) Dito de outra forma, um ensino de direito de propriedade que não leva em consideração as rupturas que o instituto sofreu, é falho não só porque deixa de mostrar parte do instituto, mas porque – e principalmente – deixa de mostrar que aquele instituto está sujeito a rupturas: não é universal, imutável ou único. Assim, e por exemplo, não basta informar ao acadêmico da função social da propriedade, mas investigá-la em seu próprio potencial transformador.” (Cortiano Jr., 2002,p.214)

O estudo da propriedade nos cursos de direito ocorre no âmbito do direito civil. Entretanto, toda sua concepção contemporânea está no direito constitucional, que preceitua a função social da propriedade como paradigma da aquisição, transferência, manutenção e sucessão. Negar constitucionalidade ao direito civil, quando este trata de um instituto fundamental para a construção econômica capitalista, que é a propriedade, é compreender em que medida o ensino de direito nega a realidade na elaboração de seus currículos.

O currículo pode contribuir para a desconstrução do senso comum e para a constituição de novas abordagens, principalmente as que levem o aluno a perceber os pressupostos essenciais sobre os quais se assenta a sociedade em que

vive e a necessidade de mudança de alguns desses pressupostos para viabilizar as mudanças sociais exigidas.

Na aprendizagem baseada em problemas, a possibilidade de delinear um ensino transformador é viabilizada pela prática de apresentação de problemas e pela apreensão do conhecimento a partir da pesquisa e discussão do problema. Dependendo do enfoque dado a ele e da proposta que contém, os objetivos da aprendizagem poderão ser não apenas técnico-científicos, mas também éticos e transformadores.

É o que pode acontecer, por exemplo, na discussão de um problema que trate do assassinato de um preso na penitenciária em que estava recolhido para cumprir pena por homicídio, durante uma rebelião de presos. A discussão da responsabilidade objetiva do Estado sobre a integridade do preso será apenas um aspecto entre muitos que o problema comporta. As razões da ocorrência de rebeliões nos presídios brasileiros, o estado dos presídios e a condição de degradação humana da maior parte das penitenciárias em todo o Brasil são elementos que farão parte da discussão do problema, desde que motivados pelo facilitador. Esses elementos não são satisfatoriamente contemplados nos estudos de direito penal, porque não integram o currículo dessa disciplina.

Além da possibilidade de inclusão de aspectos sociais e éticos, o currículo na aprendizagem baseada em problemas pode favorecer também o caráter multidisciplinar e o interdisciplinar que na atualidade são reconhecidos como essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Um problema apresentado para pesquisa e discussão dos alunos poderá contemplar vários aspectos de uma determinada área do conhecimento, além de

outras correlatas. Permite que a pesquisa seja realizada de forma mais abrangente e sem tantos limites, como usualmente ocorre nos currículos tradicionais.

Ainda utilizando o exemplo da morte de um presidiário durante rebelião na penitenciária, o aluno deverá investigar aspectos do direito penal, direito civil, direito administrativo, direito constitucional e sociologia jurídica.

Poderá associar a esses aspectos outros conhecimentos produzidos em áreas diferentes do direito, como a geografia-política, as ciências sociais, a demografia, a história, a economia, a psicologia, a filosofia, entre outros. Uma rebelião de presos com violência e morte de parte da população carcerária não é um fato em si mesmo, mas um acontecimento social que comporta uma análise múltipla e necessariamente crítica.

Na análise de José Batista Tomaz (2001,p.120), o currículo em aprendizagem baseada em problemas deve ter as seguintes características: a) ser centrado no estudante; b) ser baseado em problemas; c) ser integrado, ou seja, multidisciplinar; d) ser fundamentado na comunidade; e) ser eletivo e sistemático.

O currículo deve ser centrado no estudante, pois este é o principal foco da nova relação ensino-aprendizagem que se estabelece nesse paradigma. Desconstruído o papel tradicional do professor e o espaço da sala de aula, o currículo não poderia ser concebido a partir daquilo que o professor ou a instituição desejam ensinar. Deve ser verificado o que é essencial que o aluno aprenda no contexto histórico e social no qual está inserido naquele momento.

Esse paradigma implica um currículo contextualizado, no qual o aluno analisa problemas existentes no seu cotidiano, porque reside nesse aspecto o interesse que o currículo lhe despertará. Ele pesquisa buscando resolver questões de sua época, com origem e causa, remetendo sempre que necessário ao estudo de

momentos anteriores fundamentais para a compreensão do desenho da sociedade em que vive.

O currículo na aprendizagem baseada em problemas é fundamentado nos problemas, porque esta é a essência do paradigma: permitir que o aluno, a partir dos conhecimentos que já possui, analise o problema que lhe é proposto; identifique, com a ajuda dos outros membros do grupo, o que deve ser pesquisado, objetivando chegar à solução do problema; realize a pesquisa individual na tentativa de encontrar a solução; volte ao grupo com sua pesquisa sistematizada e organizada para ser exposta; apresente a pesquisa e discuta todos os pontos com os demais estudantes, refletindo articuladamente sobre a contribuição trazida pelos demais e pelo facilitador para, ao final, todos juntos delinearem a solução do problema.

Essa dinâmica é possível, pois os currículos em aprendizagem baseada em problemas se assentam sobre a multidisciplinaridade. Eles não são concebidos para que cada disciplina seja estudada isoladamente, como em geral ocorre nos cursos que utilizam currículos tradicionais.

O problema é construído por uma equipe multidisciplinar, que reúne docentes de diversas áreas do conhecimento de uma dada ciência. Eles são de departamentos diferentes e estão imbuídos da necessidade de conceber um desafio para o aluno, ou seja, que ele trafegue livremente por várias áreas, coletando, em cada uma delas, os elementos essenciais que propiciarão a solução do problema.

Essa proposta se aproxima muito da forma como os profissionais de áreas diversas solucionam os problemas no seu dia a dia de trabalho. Eles buscam elementos em diversos campos do conhecimento e os analisam; elaboram hipóteses e as testam, para somente depois concluir que o problema está resolvido.

A aprendizagem baseada em problemas constrói o currículo considerando essa necessidade dos profissionais. Por isso, o aluno é estimulado a caminhar por áreas diversas e conhecimentos diferenciados; a exercitar a reflexão, a análise, a comparação e a decisão que lhe permitirão escolher os aspectos essenciais para se alcançar a solução.

O currículo neste paradigma leva em conta a realidade. Esse é um dos aspectos que sustenta a afirmação de Tomaz de que o currículo se baseia na comunidade.

O problema apresentado aos alunos de cursos que adotam a aprendizagem baseada em problemas deve ser real, isto é, extraído da realidade em que os estudantes estão inseridos, ainda que não seja em suas vivências cotidianas. O aluno deve ser capaz de identificar a situação do problema na sociedade em que vive, naquele dado momento histórico. Além disso, ele precisa reconhecer a importância do problema e a necessidade de que seja solucionado, não apenas como uma atividade de ordem acadêmica, mas principalmente como proposta de mudança das condições sociais existentes.

Um problema será motivador para a discussão prévia do grupo, a pesquisa individual e o debate de todo o grupo sobre as contribuições trazidas por cada um se tratar de uma temática que tenha relevância para ao conjunto de alunos e ao facilitador.

É preciso que os alunos identifiquem o que é relevante e, em consequência, queiram solucioná-lo com espírito de quem contribui com seu esforço intelectual para construir uma possibilidade de melhoria da situação dada.

Na aprendizagem baseada em problemas, existe no currículo um traço de liberdade para o aluno, porque ele pode escolher os temas em que pretende

aprofundar-se, ou seja, há um aspecto eletivo. Isso contraria o que acontece no currículo normalmente utilizado nos cursos superiores, nos quais o aluno é dirigido e guiado para estudar disciplinas já previamente organizadas.

Nas duas últimas décadas, no ensino de direito em especial, surgiram currículos contemplando disciplinas eletivas, principalmente no último ano do curso. Os alunos têm à disposição algumas disciplinas que podem ser escolhidas por eles próprios e serão integradas à grade curricular.

A proposta não é selecionar disciplinas porque estas estão abolidas. A proposta é que o aluno identifique aspectos abordados nos problemas sobre os quais deseja ou necessita se aprofundar e, nessa medida, escolha tais áreas como eletivas.

Para se aprofundar no estudo desses aspectos, o aluno terá a orientação do facilitador e de outros professores os quais, por não estarem naquele momento atuando em grupos tutoriais, fazem o papel de colaboradores do processo ensino-aprendizagem. Podem ainda desenvolver diversas atividades que levem a ampliar determinados conhecimentos escolhidos pelos alunos.

Tais professores podem realizar conferências, seminários, mesas de debate, pesquisas de campo e orientar instruções programadas; podem contribuir de formas diversas para que o aluno se aprofunde em um determinado aspecto selecionado por ele como importante para sua formação.

No currículo elaborado para cursos que adotam a aprendizagem baseada em problemas, as atividades são planejadas e registradas, ou seja, são continuamente sistematizadas pela comissão de currículo.

Laura Feuerwerker, ao descrever o currículo da Faculdade de Medicina de Marília, que adota a aprendizagem baseada em problemas, destaca:

“Cada unidade educacional deveria ter seus objetivos específicos definidos de maneira articulada com os objetivos terminais do curso. Uma equipe de docentes, oriundos de várias disciplinas relacionadas ao tema em foco, ficaria responsável pela elaboração dos objetivos, dos conteúdos, dos problemas e pela definição dos principais recursos educacionais necessários à aprendizagem. (...) Consideravam que o desenvolvimento curricular deveria ser permanente e para tanto a avaliação constante do programa e a existência de espaços para debate e reflexão crítica sobre cada unidade educacional seriam fundamentais.” (Feuerwerker, 2002,p.175)

Um currículo fundado na aprendizagem baseada em problemas não pode ser aplicado sem que o grupo de professores que o concebeu tenha oportunidade, ou espaço, para realizar uma avaliação permanente permitindo a correção de erros e a implementação de novas estratégias.

As mudanças curriculares não precisam ocorrer apenas ao final do curso. Ao contrário, pela própria dinâmica da proposta podem ser implementadas durante o curso, porque existe uma avaliação continuada do processo que está sendo desenvolvido e aplicado.

Em relação aos cursos de direito, a perspectiva da existência de uma avaliação continuada é bem recebida, porque permite manter o aluno e o curso sempre atualizados em relação aos principais problemas da sociedade.

A aplicação de uma determinada lei tem repercussões sociais e analisar como ela acontece é fundamental para a construção do saber jurídico. Engessar o ensino de direito em matérias pré-determinadas, que dificilmente são modificadas, ou somente são modificadas após muitos anos de aplicação sem uma verificação sistemática de resultados, é afasta-lo de sua finalidade maior, ou seja, formar profissionais capazes de atuar na sociedade em que vivem e em sintonia com ela.

As mudanças curriculares ocorridas no ensino de direito, como observado no capítulo I, não tiveram o condão de alterar aspectos essenciais à construção de um saber mais crítico e humanista. Em contrapartida, as modificações constantes e

sistemáticas, decorrentes da análise continuada da aplicação do currículo, certamente teriam trazido resultados mais positivos.

O currículo na aprendizagem baseada em problemas é foco de permanente análise e possibilidade de mudança, é dinâmico e atualizado. Logo, pode atender demandas que não foram detectadas na fase de planejamento mas que surgiram na fase de aplicação e não deixarão de ser contempladas apesar disso.

Em uma sociedade complexa como a em que vivemos, em que o conhecimento se amplia com maior rapidez em razão do desenvolvimento dos meios de comunicação, um currículo concebido para ser continuamente avaliado e incrementado é uma importante ferramenta para um curso superior, em qualquer área do conhecimento.

Analisados esses pressupostos, há de se concluir que o ensino de direito pode ter seu currículo projetado para ser aplicado em aprendizagem baseada em problemas e isso será positivo no aspecto de motivação do aluno para aprender a aprender e para a formação de um profissional mais capacitado a compreender os problemas sociais.

3.7 O ALUNO

“A didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com seus próprios meios, com a lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas. O resultado dessa falsa suposição é o vácuo que a educação jurídica de hoje deixa no espírito do estudante já graduado, entre os estudos sistemáticos realizados na escola e a solução ou apresentação de controvérsias, que se lhe exige na vida prática.”
San Tiago Dantas (2001,p. 60)

A crítica do Professor San Tiago Dantas foi proferida em 1955, em uma aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro. Há mais de

cinquenta anos o professor de direito civil e direito romano já detectava que a educação ministrada nos cursos de direito estava sendo insuficiente para preparar o aluno a enfrentar as questões da vida profissional.

O ensino de direito quase sempre reservou aos graduandos de direito a aula-expositiva nos moldes de uma conferência, limitando a participação do aluno a poucas perguntas e uma audiência atenta. Esse modelo, inspirado inicialmente na Universidade de Coimbra, permaneceu ao longo dos anos e ainda é adotado na maioria dos cursos de direito.

Essa visão não é particular. Antonio Alberto Machado afirma:

“Outra questão a considerar é o autoritarismo didático que sempre caracterizou e caracteriza ainda o ensino jurídico, quer porque reproduz apenas a idéia de direito que mais convém à previsão política das classes superiores e do mercado, quer porque o saber transmite-se por meio da chamada aula-conferência com a metodologia centrada no professor que preside o `lugar da fala`, sem maiores questionamentos críticos e com pouca participação dialógica no processo de aprendizagem(.....)O chamado `lugar da fala` nunca se transforma no `lugar do diálogo` e então o ensino propõe um saber totalitário que não admite a contestação dentro da ordem e do discurso estabelecidos” (Machado, 2005, p.103).

Tal retrato da realidade do ensino de direito no Brasil não é novo, conforme já abordado no presente trabalho. Reclama uma mudança séria e comprometida, pois ela constituirá o impulso para uma abordagem crítica do direito, construída com a reflexão sobre a realidade social vigente.

As aulas ministradas com a leitura de um texto de lei e sua análise a partir de um exemplo quase sempre artificial, muitas vezes utilizado durante anos pelos professores e extraído de manuais sem maior preocupação científica, afastam o aluno da leitura crítica da sociedade em que está inserido e amortecem qualquer tentativa de compreender o direito como instrumento de mudança social.

Nesse quadro, o aluno do ensino de direito no Brasil, no geral, não se desenvolve de maneira adequada para dar conta das exigências da vida

profissional. Lê pouco e de forma pouco crítica; fala pouco e de forma pouco articulada; tem pouca iniciativa para procurar material de pesquisa ou de realização de estudos complementares; enfrenta dificuldades para efetuar as pesquisas necessárias à elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

Por sua vez, o aluno de um curso que utiliza aprendizagem baseada em problemas tem autonomia para pesquisar e formular críticas e para escolher temas complementares àqueles focados nos problemas discutidos com o grupo tutorial. Deve desenvolver sua capacitação para sistematizar o que pesquisa e ordenar de modo a expor de forma adequada suas idéias ao grupo, sendo instigado a pensar a realidade que vive.

Alba Márcia Montanari Ramos, participante do grupo organizado como pesquisa de campo deste trabalho, questionada sobre a experiência de trabalhar com aprendizagem baseada em problemas, respondeu:

“Na verdade, eu considero que a melhor forma de você aprender, principalmente na parte teórica e abstrata do direito, ela (a ABP) é uma ferramenta essencial. Mesmo porque ela vai te estimular não só, eu vou falar do grupo de uma forma geral, como ele aconteceu. Primeiro por trabalhar em grupo com as questões colocadas pela tutora, são muitos olhares sobre uma mesma questão. Isso favorece muito, porque você pode olhar quase que a inteireza da questão. Vai ampliar o seu olhar. O exercício do olhar sobre a questão. Outra coisa é que vai te desafiar a ir buscar em fontes de qualidade para você obter a resposta. Vai te proporcionar você ir atrás da informação, que vai atrás da outra informação, que vai atrás ainda de mais outra informação, ou seja, vai ampliando o seu leque de informação para o conhecimento. E outra coisa, a questão de ser em grupo ela é estimulante, apesar da dificuldade que existe hoje, que eu vejo nos alunos, porque a gente vive uma época individualista, mas sabendo que o mercado requisita isso, mais um fator para estar estimulando esse tipo de questão. E sabendo que isso na prática é o que vigora, você vai estar frente ao problema, com o desafio do problema para estar em busca da solução. É um método extremamente eficiente para o real”. (25 de novembro de 2005)

A autonomia e a capacitação à pesquisa, o estímulo ao diálogo e à crítica, a participação permanente e a busca de elementos para a construção de saberes

são, em traços gerais, as principais características que o aluno de cursos em aprendizagem baseada em problemas precisa desenvolver, e isso acontece em cada uma das etapas do trabalho.

Além disso, o referencial teórico pesquisado indica que o aluno deve ser estimulado a desenvolver-se na área de habilidades humanas e profissionais e na de atitudes e valores.

A área de habilidades humanas e profissionais trata das múltiplas atividades que precisam ser desenvolvidas pelo aprendiz, tanto na esfera pessoal como na profissional. Forma um arco por onde passa a comunicação com os colegas de classe e de profissão e com as pessoas que serão as destinatárias de seu trabalho profissional; e habilidade para trabalhar em equipe, participar de grupos interdisciplinares, pesquisar e produzir conhecimento científico.

Na área de atitudes e valores, a premissa é a de que os cursos superiores não podem buscar apenas o progresso do conhecimento científico, partindo do pressuposto de que o aluno já é adulto e sua formação já se completou. Ao contrário, é preciso que os cursos superiores também tenham a preocupação de criar uma efetiva interação entre o aluno e a realidade social, fazendo com que ele se situe historicamente na sociedade em que vive e onde vai atuar profissionalmente, solidificando valores éticos e humanistas fundamentais para atuar em qualquer profissão.

Em outras palavras, o aprendiz deve estar motivado e desperto para a necessidade de envolver-se com sua cidade, comunidade, país, família, emprego, políticas públicas, formas de resistência, maneiras de atuação e outras inúmeras fórmulas de exercício da cidadania.

As noções de solidariedade, justiça, participação social e construção de cidadania também precisam estar presentes nos cursos superiores, não constituindo responsabilidade apenas do ensino médio e fundamental.

No caso específico dos alunos de direito, essa exigência é ainda mais flagrante porque todas as carreiras jurídicas implicam em considerável conhecimento dos conceitos de cidadania e participação social para serem bem desempenhadas. É o que se espera do advogado, do delegado, do juiz, do procurador, do promotor de justiça, entre outros.

Para atender a esse enfoque de ensino superior orientado para o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais e de atitudes e valores, a aprendizagem baseada em problemas é um paradigma adequado.

Cada uma das etapas realizadas pelo aluno na aprendizagem baseada em problemas tem estreita correlação com o trabalho efetuado pelo profissional inserido em qualquer uma das carreiras jurídicas.

Cada carreira jurídica, em maior ou menor grau, exige do profissional o estudo e a pesquisa permanentes, o trabalho em equipe, a atualização constante, a solução de questões concretas, a percepção aguçada da realidade social e argumentação convincente.

As profissões jurídicas propõem ainda o desenvolvimento de atitudes e valores porque o profissional de direito atua diretamente vinculado à proteção da dignidade da pessoa humana e de seus direitos, sejam eles patrimoniais ou imateriais.

Na aprendizagem baseada em problemas, o aluno vai vivenciar, na maioria das vezes, as seguintes etapas:

a) leitura do problema;

b) análise dos principais aspectos do problema, detectando o que não foi satisfatoriamente compreendido, em especial as palavras;

c) ativação dos conhecimentos que já possui sobre a situação abordada no problema;

d) identificação dos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se deve pesquisar para o problema ser solucionado e por que deve ser solucionado;

e) sistematização dos objetivos de aprendizagem a fim de que estejam presentes durante a fase de pesquisa;

f) reflexão sobre os mecanismos de pesquisa que se pretende utilizar;

g) escolha dos mecanismos de pesquisa e da ordem em que serão pesquisados, como por exemplo, pesquisa bibliográfica em livros e periódicos, pesquisa na rede mundial de computadores, procura de profissional qualificado a fim de buscar informações, bases de dados, filmes, entre outras;

h) leitura e sistematização da pesquisa realizada;

i) exposição no grupo do material pesquisado;

j) apreensão da pesquisa trazida pelos demais participantes do grupo;

l) reflexão sobre o material de pesquisa exposto pelos outros membros do grupo;

m) diálogo no grupo entre todos os participantes;

n) identificação de aspectos que não foram pesquisados adequadamente;

o) contribuição para a redação do relatório final do grupo sobre o problema;

p) registro pessoal das principais conclusões do grupo concernentes ao problema proposto;

q) pesquisa de pontos que não foram bem resolvidos, ou de aspectos sobre os quais o aluno pretende se aprofundar.

Nessa trajetória que se sucede a cada problema apresentado, a proposta é que o aluno desenvolva a capacidade de pesquisa, o senso crítico, o relacionamento interpessoal com os demais participantes do grupo, a autonomia para a pesquisa, a noção da importância da contribuição dos outros alunos, a intimidade com o método de pesquisa científico, a habilidade de elaborar o raciocínio e manifestá-lo publicamente e a capacidade de realizar autocrítica em relação ao trabalho e envolvimento encontrados em cada problema.

No Manual de Apresentação do Curso Médico da Universidade de Alfenas, que adota o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, Venturelli Mosconi destaca:

“Distanciando-se dos modelos tradicionais, onde o professor assume a condução de um processo de ensino caracterizado pela passividade do aluno, o currículo da UNIFENAS propõe-se a ser centrado no estudante, o que é expresso nos seguintes aspectos:

- Os estudantes exercem papel ativo na construção de seu próprio conhecimento, mobilizando noções e experiências de que já dispõem, elaborando e testando hipóteses explicativas, estabelecendo objetivos de aprendizagem e conduzindo a busca de novas informações.

- Os estudantes são incentivados a assumir a responsabilidade por seu aprendizado e a conduzi-lo com autonomia crescente, sendo uma fração importante das atividades educacionais dedicadas ao estudo individual, de modo a permitir a expressão de estilos e ritmos pessoais de aprendizagem, estimulando-se o desenvolvimento da capacidade para a aprendizagem auto-direcionada.

- Os estudantes assumem atribuições em aspectos importantes do processo de avaliação, estimulando-se o

desenvolvimento do senso de responsabilidade e da capacidade de formular um juízo crítico de sua performance e da de seus colegas” (Venturelli Mosconi, 2004, p.07).

A literatura sobre aprendizagem baseada em problemas não enfatiza o papel do aluno. Mamede e Penaforte (2001); Barrows (1994); Vargas, Cabrera e Veja, (1996), por exemplo, tratam desse aspecto de forma pouco aprofundada. A vivência da aplicação da aprendizagem baseada em problemas forneceu a este trabalho os maiores subsídios para a reflexão sobre o papel do aluno e a importância de motivá-lo continuamente a participar do processo.

Na aprendizagem baseada em problemas, a organização dos grupos tutoriais com oito a dez membros e a rotina de no mínimo dois encontros semanais permitem que o facilitador tenha um bom conhecimento sobre as características pessoais de cada aluno. Logo, poderá detectar a ocorrência de algum problema de ordem pessoal ou pedagógica com o aprendiz.

Esse é um aspecto de que muito se ressentem os docentes dos cursos de direito tradicionais, pois normalmente trabalham com classes de cinquenta alunos. Em consequência do número elevado de alunos, têm poucas condições para constatarem os problemas de aprendizagem, salvo quando o assunto é diretamente levado ao seu conhecimento.

Na aprendizagem baseada em problemas, o contato estreito entre os membros dos grupos favorece a atuação de uns como incentivadores e colaboradores dos outros, sobretudo se essa potencialidade for satisfatoriamente motivada pelo facilitador.

A pesquisa demonstra que os alunos poderão enfrentar dificuldades de adaptação à aprendizagem baseada em problemas. Com frequência elas estão relacionadas a pouca maturidade e à falta de experiência para gerenciarem suas

ações educativas. Habitados a receber tarefas a serem cumpridas em sala de aula e fora dela, assim como indicação de textos e livros a serem lidos, os alunos, em um primeiro momento da experiência com esse paradigma, podem se sentir confusos e não conseguir organizar adequadamente as suas ações nem estabelecer as prioridades.

O ensino médio que antecede o curso superior pouco incentiva o aluno a assumir a responsabilidade por sua formação intelectual. Em geral, prefere a adoção de um sistema em que o professor é a figura central da relação ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico é exercido a partir desse pressuposto.

Algumas escolas privadas com mais qualidade pedagógica incentivam a realização de pesquisas entre seus alunos. Entretanto, o retrato do ensino público e de parte das escolas privadas não permite acreditar que a pesquisa seja satisfatoriamente efetivada.

Isso resulta no fato de que o aluno chega à universidade pública ou privada com pouca experiência de realizar pesquisa e menos experiência ainda de gerenciar seu tempo, dividir suas atividades por grau de importância e sistematizar adequadamente o material pesquisado.

Por essa razão, nos cursos superiores que adotam a aprendizagem baseada em problemas existe grande preocupação em orientar o aluno, desde o ingresso no curso, sobre os principais aspectos desse paradigma e como o papel do aluno será essencial para a relação ensino-aprendizagem.

Essa afirmação é comprovada com o cuidado verificado na redação dos manuais de aluno preparados pela Faculdade de Medicina de Marília, pela Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina e pela Faculdade de Medicina da Universidade de Alfenas.

Também o portal dessas universidades, em especial os de Marília e Londrina, contém um considerável volume de informações sobre aprendizagem baseada em problemas, sinalizando que há preocupação com o esclarecimento adequado do aluno.

A própria experiência realizada nesta pesquisa provou que os alunos enfrentam dificuldades devido à inexperiência que geralmente possuem de serem gestores de seu processo de ensino–aprendizagem. Alguns depoimentos mencionam claramente essas dificuldades:

“ Pergunta – Como é que você se sentiu como pesquisador, recebendo um problema quase toda semana e tendo que sair para procurar uma resposta fundamentada? Como é que foi ser pesquisador?

Resposta – Confesso que no começo foi muito difícil porque você fica meio perdido, não há um direcionamento, ou uma predisposição para procurar algo que já existe. Você tem que procurar na realidade o que não existe. Você tem um problema na sua mão e você tem que criar soluções a partir disso. Então como pesquisador, com aprendizagem baseada em problemas, é muito interessante porque você começa a desenvolver um raciocínio não fixado apenas em legislação, apenas na cadeira, você sai a campo, faz muito trabalho de campo, você conhece outros ramos que não são também da área do direito, que não são disciplinados pelo direito e isso traz uma cultura muito importante para o pesquisador.”

“Pergunta – Como é que foi para você trabalhar com esse paradigma da aprendizagem baseada em problemas?

Resposta – Primeiro foi estranho, foi um choque, porque tínhamos um método tradicional e, de repente, foi-nos proposto um método novo de aprendizado, de ensino, de trabalho. Um pouco mais no começo fiquei um pouco sentido, contudo é um método inteiramente válido, que mostrou que o conhecimento é vasto, e que sempre que se procura saber mais vai se aprofundando. Extremamente válida a experiência”

Outros depoimentos apontam no mesmo sentido, ou seja, o susto inicial, a dificuldade que surge para o aluno, mas também traduzem o encantamento que proporciona a possibilidade de escolher, com relativa autonomia, os caminhos da apreensão do conhecimento e, conseqüentemente, do seu próprio jeito de aprender.

3.8 A AVALIAÇÃO

Um sistema de avaliação deve ser compatível com os objetivos de aprendizagem traçados pelo curso e com as propostas pedagógicas implementadas. A falta de consonância entre os objetivos de aprendizagem, a opção pedagógica para alcançá-los e a avaliação gera resultados insatisfatórios a todos os envolvidos, docentes, alunos e gestores.

Um curso que opte por adotar o paradigma da aprendizagem baseada em problemas deverá levar em conta, necessariamente, que as avaliações realizadas pelos alunos durante o processo educativo têm que se constituir em momentos de aprendizagem, ou seja, em etapas cujo fazer e os resultados indiquem a efetividade dos caminhos percorridos e as necessidades que deverão ser atendidas nas etapas a serem trilhadas.

Os indicativos obtidos por meio das avaliações devem ser claros e significativos para os alunos e para os professores envolvidos, tanto aqueles que estejam exercendo a atividade de tutor/facilitador dos grupos, como para aqueles que estiveram atuando nos colegiados de organização de problemas, de currículo, ou elaborando atividades de apoio, como seminários, conferências, debates, pesquisas, entre outros.

A concepção de avaliação que melhor se adequa a proposta da aprendizagem baseada em problemas é a que Charles Hadji chama de avaliação formativa e, descreve como

“(...) a idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:
- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante na ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;

- inscrevendo-se na continuidade de uma ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.” (Hadji, 2001,p.21)

O paradigma da aprendizagem baseada em problemas é uma proposta que permite a inserção de um novo olhar sobre a avaliação, construindo-a em vários momentos e formas integradas para aferir de que forma está ocorrendo o desenvolvimento dos alunos e dos professores, bem como do programa planejado.

Um curso construído no paradigma da aprendizagem baseada em problemas precisa ter especial atenção à forma como aplica a avaliação, porque, sem esse cuidado, poderá comprometer todos os esforços efetivados para implantar o projeto pedagógico. A avaliação deve ser coerente com o projeto e com a relação ensino-aprendizagem e, para isso deve ser elaborada como uma etapa de construção de conhecimento para alunos e professores, permitindo que avaliem suas práticas e suas trajetórias e, se necessário, revejam sua atuação adotando novas propostas.

A escolha de métodos de avaliação compatíveis com o paradigma da aprendizagem baseada em problemas não significa desprezar outros mais tradicionais, como os testes de múltipla escolha, por exemplo. Eles podem ser usados, eventualmente, em um currículo que adote esse paradigma, mas não podem se constituir no único meio de avaliação dos alunos.

Não se pode esquecer de que depois de formados, os alunos serão submetidos a várias avaliações as quais, na maior parte das vezes adota métodos como os testes de múltipla escolha, como acontece em concursos públicos, por exemplo.

Seja para aprovação em concursos públicos ou para obtenção de vagas em programas de mestrado e doutorado, os alunos egressos de um curso que utiliza

aprendizagem baseada em problemas realizarão todo tipo de avaliação. Por esse motivo, formas diversas de avaliação devem ser proporcionadas aos alunos, com o objetivo de prepara-los para as possibilidades que terão de vivenciar.

A avaliação nesta proposta pedagógica é uma etapa do curso que merece estudo, reflexão e planejamento. Implica, principalmente, a definição clara dos seus objetivos os quais deverão ser conhecidos e assumidos por todos os participantes do processo, inclusive os alunos.

Nos cursos de direito, em geral, a avaliação é um processo fixado pelos docentes com o conhecimento da direção, porém sem interferência alguma dos alunos. Isso resulta do conceito bastante difundido entre os professores de que a avaliação é um instrumento disciplinar cujo objetivo é balizar o comportamento da classe durante o curso. Também é muito comum ela ser concebida como um fim em si mesmo, isto é, apenas pelo resultado que ela explicita.

O aluno deve obter nota superior a um determinado conceito para ser aprovado. Se obtida a nota, o resultado é a aprovação; caso contrário ele é submetido a avaliações complementares (exame, recuperação), ou sumariamente compelido a repetir a disciplina para a qual não se mostrou habilitado.

Essa prática desconsidera a avaliação como um instrumento de formação, como um instrumento didático que integra os demais: currículo, preparação de professores, metodologia de ensino, entre outros. A avaliação é concebida, geralmente, como um instrumento em si mesmo e cujo resultado poucas vezes é debatido de maneira mais ampla.

Na atualidade, o ensino de direito enfrenta ainda um outro problema referente à avaliação, que é a necessidade de o aluno sair da faculdade preparado para realizar o exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Esse exame é , em geral,

realizado em duas etapas: a primeira, com cem questões de múltipla escolha relacionadas a dez diferentes disciplinas do curso de direito; a segunda, com a elaboração de um texto prático, normalmente uma petição judicial, e respostas a questões dissertativas.

A aprovação nesse exame tem-se convertido em significativa preocupação para os alunos dos cursos de direito em todo o país. A razão é o número elevado de reprovações, conforme amplamente noticiado na imprensa, em especial no estado de São Paulo, onde se concentra o maior número de candidatos por exame, como já tratado no capítulo I.

Esses resultados negativos são responsáveis, em grande parte, pelo surgimento de muitos “cursinhos preparatórios” para exames da OAB e concursos públicos para a magistratura, promotoria, delegados, entre outros.

A avaliação nos cursos de direito enfrenta uma contradição: constituir-se como avaliação formativa e ao mesmo tempo preparar o aluno adequadamente para realizar exames como o da OAB, que lhe permitirá exercer a profissão de advogado.

Os cursos de direito que trabalharem para a implantação de um paradigma, como a aprendizagem baseada em problemas, deverão considerar esta realidade, ou seja, a de que o bacharel em direito para ter acesso ao exercício de uma carreira jurídica, precisará prestar exames e concursos os quais nem sempre são elaborados criteriosamente.

Nesse paradigma, o encontro dos alunos e do facilitador no chamado grupo tutorial é o principal momento da relação ensino-aprendizagem. Por isso, a avaliação deve ter uma de suas etapas associada a esse momento e desenvolvida não só pelo facilitador mas também pelos alunos.

Ao facilitador caberá avaliar a atuação de cada um dos membros do grupo a partir de critérios pré-definidos, objetivos e amplamente conhecidos pelos alunos. Serão avaliados critérios como a frequência às sessões tutoriais; a qualidade do material pesquisado; a forma de sistematização; a apresentação dos conteúdos pesquisados aos demais participantes; o envolvimento nas discussões do grupo; o levantamento de questões a serem discutidas; a capacidade de ouvir os outros componentes do grupo; a colaboração com os outros colegas do grupo; a atuação como relator e como coordenador do grupo.

O aluno, por sua vez, poderá realizar uma avaliação com quatro perspectivas complementares: a auto-avaliação, a avaliação professor facilitador, a avaliação do desempenho do grupo e a avaliação do módulo que cursou.

A auto-avaliação deverá levar em conta os aspectos objetivos utilizados pelo facilitador na avaliação individual do aluno. A auto-avaliação é um momento importante para o aluno da aprendizagem baseada em problemas refazer sua trajetória no curso e se posicionar em relação a ela. Implica a reflexão sobre a sua atuação em cada um dos problemas estudados e, a busca de elementos que permitam concluir como foi o desempenho em cada momento.

A experiência realizada nesta pesquisa mostrou que os alunos costumam ser bastante sinceros na avaliação de seu desempenho, algumas vezes até excessivamente rigorosos. Isso indica que a auto-avaliação não pode ser utilizada com exclusividade, mas apenas como um elemento do processo de avaliação do curso.

Alguns exemplos obtidos nas auto-avaliações realizadas durante o trabalho de campo demonstram a afirmação:

“Deixei a desejar, mas vou superar isso no próximo ano.”

“Falhei um pouco, tive pouco tempo, cheguei a pensar algumas vezes: ‘Que saco, tudo que eu tenho pra fazer e ainda arrumei mais isso!’ Mas quando eu produzi foi de uma forma boa, que completou o trabalho do grupo.”

“Fui omissa muitas vezes porque tive problemas pessoais sérios (o falecimento de um irmão que foi assassinado). Mas nas vezes que estive nas reuniões prestei muita atenção, observei muito e aprendi muito. Vou me empenhar mais.”

“Nem sempre tive tempo. Fui displicente algumas vezes, mas o grupo me acrescentou muito. O tempo está muito curto para mim. Falhei muito e vou tentar melhorar.”

“Sou mole, preguiçoso, péssimo pesquisador. Eu odiava direito, entrei no grupo pelo coração, pela amizade com as pessoas da classe, para ver se o grupo me fazia gostar de direito. Agora estou gostando mais, me interessando mais.”

“Faltei algumas vezes, pesquisei na última hora. Às vezes tenho material mas não falo muito. Poderia participar mais.”

Na experiência para esta pesquisa, cada participante, além de se auto-avaliar, também avaliou o trabalho do grupo e isso produziu um resultado positivo, mesmo quando apontadas falhas e críticas à atuação do grupo.

Por exemplo:

“O grupo foi muito satisfatório. As dificuldades que tivemos são parte do processo de amadurecimento. Estou muito motivado. O grupo enfrentou problemas e isso foi importante. Foi disciplinado para focar a discussão.”

“O grupo ‘embalou’ no fim. No início todo mundo queria tudo ‘mastigadinho’.

“Somos muito desorganizados, precisamos nos empenhar mais para ter mais tempo para trabalhar e nos enriquecer mais.”

As avaliações foram efetuadas de viva voz por cada um dos participantes do grupo, em uma reunião designada especialmente para tal finalidade. Ocorreram em meio ao percurso do grupo, no encerramento da primeira fase da atividade e antes do início da segunda, de modo que pudessem contribuir para a próxima etapa.

Ao final do trabalho, em junho de 2005, houve uma entrevista individual com cada membro, forma diferenciada de auto-avaliação e avaliação de todo o trabalho realizado.

A avaliação do módulo do programa deve focar, principalmente, a análise dos problemas apresentados, do grau de dificuldade que propuseram, dos elementos essenciais que motivaram as pesquisas e reflexões. Essa avaliação deve contemplar, ainda, as críticas à redação dos problemas, a estrutura de desenvolvimento deles, prospectando o que contribuíram e em que pontos atrapalharam o trabalho dos alunos.

Na experiência realizada com alunos de graduação, a avaliação dos problemas foi feita durante a entrevista final feita com todos os participantes.

Algumas contribuições são bastante esclarecedoras:

“Pergunta – Como é que você sentiu, como é que você avalia, a experiência de trabalhar a partir de problemas, sem aulas formais como você vivenciou na graduação.

“Olha no começo eu fiquei um pouco confuso e perdido, Angélica, vou ser sincero. Eu me perdi um pouco porque não sabia se era para responder direto as questões, então eu fiquei completamente sem saber o que fazer nos primeiros problemas. Com o tempo é que eu fui prestando mais atenção, percebendo melhor que os problemas, em si, eles eram só uma linha de raciocínio, que a gente não tinha que chegar e fechar aquele problema de forma objetiva. A questão fundamental era que do problema a gente tinha um vasto campo de pesquisa para chegar as diversas respostas, não só aquelas mais objetivas do problemas, enfim, mas aquelas para as quais a gente tinha que ter um conhecimento maior, uma abrangência maior de todo o tema em si” .

“Eu achei muito interessante o método, eu não conhecia essa forma de trabalho, achei muito interessante, e achei que foi bom porque me incentivou a estar pesquisando mesmo, a ter uma posição mais ativa, de não aceitar aquilo que falam, de ir atrás, de procurar saber se aquilo que está sendo falado sobre essa matéria, sobre esses problemas. E eu achei bastante legal porque você tinha uma série de problemas diferentes, que envolviam uma série de disciplinas não só o direito do consumidor. Essa foi a parte que eu mais gostei do grupo, que você buscava não apenas no direito do consumidor mas em todos os ramos e você achava ligação de uma coisa com a outra, né? Você viu que o direito é único, e eu achei isso muito

interessante, essa parte da interdisciplinaridade foi a parte que eu achei mais interessante do trabalho com problemas”.

Também contribuiu para a experiência a avaliação que os alunos fizeram ao final de cada problema, momento em que criticaram o problema proposto, indicando o que ele tinha de positivo e negativo, o que tinha facilitado ou dificultado a pesquisa e a compreensão das soluções possíveis. Foi a crítica a um dos problemas apresentados que permitiu a pesquisadora conceber uma reflexão sobre inserir ou não perguntas ao final de cada problema, conforme relatado no capítulo quatro.

Essa experiência indicou que, na aprendizagem baseada em problema, durante o módulo ou unidade de ensino o aluno deve poder manifestar suas opiniões acerca dos problemas apresentados para solução, do desempenho do facilitador, dos demais membros do grupo, ou ainda dos meios disponibilizados pela instituição para a efetivação de pesquisa.

Esse canal permanentemente aberto pode ser por meio eletrônico, por escrito ou, colocado diretamente para o facilitador ao final das reuniões do grupo. Porém deve ser acessível durante cada módulo ou unidade, de modo a permitir que os problemas detectados em meio ao processo sejam analisados e corrigidos sem prejudicar todo o módulo ou unidade ou, o desempenho do aluno naquele dado momento.

Nas avaliações tradicionais realizadas ao final do semestre ou de um curso, os eventuais problemas enfrentados pelo aluno na relação ensino-aprendizagem são detectados apenas muito tardiamente, quando já não há possibilidade de corrigi-los. A aprendizagem baseada em problemas não deve incorrer nesse erro. Por isso, é fundamental que existam mecanismos a serem

empregados pelo aluno a cada momento em que se constatar uma dificuldade ou um problema.

Na aprendizagem baseada em problemas, a avaliação dos componentes do grupo sobre o facilitador deverá considerar aspectos objetivos, como os utilizados pelo facilitador em relação a cada um dos participantes. Deverão ser avaliados: a assiduidade do facilitador, a motivação para o trabalho, as formas empregadas para motivar o grupo, a organização, o conhecimento dos assuntos, a clareza das exposições, o discernimento para orientar as pesquisas, as contribuições ao bom relacionamento do grupo, entre outros.

É imprescindível que alunos e facilitadores saibam com antecedência os aspectos sobre os quais serão avaliados. Isso tem levado algumas instituições a organizarem uma lista de pontos a serem observados. Essa lista deve ser conhecida e discutida por alunos e facilitador, de modo que, eventualmente, possa ser contemplado um novo aspecto que não foi previsto, mas que contribuirá para verificar e melhorar o desempenho.

O resultado da auto-avaliação, da avaliação do facilitador pelos alunos, da avaliação destes pelo facilitador e da avaliação do programa do módulo cursado deve ser divulgado levando em conta a ética que deve nortear todos os processos de avaliação. Assim, as considerações do facilitador sobre a auto-avaliação devem ser enviadas a cada um dos alunos que se auto-avaliou; o facilitador deve receber os comentários de cada aluno; os alunos devem receber os comentários que todos fizeram sobre o grupo e, todos devem ter acesso a avaliação feita sobre o módulo, sobre os problemas criados para permitir o desenvolvimento daquela etapa do programa de curso.

Isso permitirá que o resultado de cada uma dessas etapas gere reflexão e motivação, buscando corrigir comportamentos e melhorar o desempenho individual e o do grupo como um todo.

No tocante à avaliação do conhecimento construído pelo aluno, a aprendizagem baseada em problemas pode utilizar prova escrita em que o aluno precise resolver um problema. Essa avaliação que é individual pode ocorrer ao final de cada módulo. O intuito é permitir que o aluno, o facilitador, a comissão de organização de problemas e a de currículos e os demais gestores tenham uma visão objetiva do conhecimento adquirido pelo aluno.

A essa avaliação será atribuída uma pontuação, colaborando para formalizar a aprovação dentro dos critérios fixados pela instituição. Essa pontuação deverá ser discutida individualmente entre o aluno e o facilitador, ou até mesmo por facilitadores de outros grupos. Isso proporcionará a adequada compreensão dos aspectos que mereceram julgamento favorável e daqueles que demonstraram deficiências que devem ser corrigidas.

Não faz sentido algum organizar um curso superior com um paradigma como a aprendizagem baseada em problemas, com características prioritariamente humanistas e éticas e entregar ao aluno uma prova com a nota concedida, sem que ele possa analisar e questionar o resultado.

Por outro lado, existem questionamentos sobre o uso de métodos tradicionais de avaliação nos cursos que adotam a aprendizagem baseada em problemas.

Enfrentando a crítica, Wierzchon afirma:

“ Argumenta-se que métodos inovadores como a ABP deveriam prescindir de métodos tradicionais de avaliação. Porém, o papel de métodos tradicionais é considerado importante na ABP em relação ao domínio cognitivo da aprendizagem. Têm-se utilizado estratégias para aumentar o ‘realismo’ dos testes, como o emprego de casos

clínicos, que ´simulam´ problemas a serem analisados e resolvidos pelo estudante. Atingir um equilíbrio na complexidade das avaliações cognitivas torna-se um constante desafio na Aprendizagem Baseada em Problemas, uma vez que cabe ao estudante um papel expressivo na definição do que ele precisa aprender, na seleção dos meios que vai usar para isso e na identificação do grau de aprendizado necessário.” (Wierzchon, 2002, p.65)

O último aspecto da afirmação de Wierzchon merece particular reflexão. Em nosso entender, não existe caráter subjetivo predominante na fixação do grau de complexidade das avaliações individuais cognitivas.

No planejamento do curso estruturado segundo o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, há, sem dúvida, a fixação dos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos em diferentes etapas do curso e as razões para que tais objetivos sejam atingidos. Essas razões devem estar interligadas à perspectiva do profissional que se pretende formar.

A liberdade que possui o aluno neste paradigma concerne muito mais aos meios que vai utilizar para realizar a pesquisa e a sistematização em cada problema do que quanto de conhecimento ele quer adquirir em cada um. Existe um planejamento de que, ao final de cada problema, o aluno tenha adquirido um certo número de conteúdos necessários à sua formação profissional.

É também função do facilitador constatar essa aquisição de conhecimento diante da evidência de que um ou mais alunos não estão se desenvolvendo do modo como foi idealizado, deverá intervir sugerindo participação em grupos de estudo, presença em conferências sobre determinados assuntos, organização de um plano de estudo complementar, enfim, atividades que viabilizem aos alunos atingirem os objetivos de aprendizagem planejados.

De outro lado, é incontroverso que o profissional formado em um curso que utiliza o paradigma da aprendizagem baseada em problemas deverá se

submeter a uma série de avaliações após o encerramento do curso, devendo estar preparado para isso. Essa preparação poderá ser construída por meio de avaliações tradicionais, com o grau de complexidade normalmente exigido em exames e concursos, de modo a demonstrar em quais aspectos o aluno precisa complementar seus conhecimentos.

Komatsu, Zanolli e Lima descrevem uma interessante forma de avaliação que pode ser utilizada em aprendizagem baseada em problemas:

“A análise do desempenho do estudante é, então, composta pela avaliação das sessões de tutoria (peso 3) e pela aplicação, ao final da unidade, de um exercício baseado em problema (peso 7). O exercício é formulado pela equipe responsável pela unidade educacional e o estudante, após analisá-lo, redige quatro questões de aprendizagem fundamentadas por conhecimento prévio. Nesta fase, verifica-se a pertinência das questões em relação aos objetivos da unidade e ao problema, a habilidade do estudante em formular hipóteses e o conhecimento prévio que fundamenta as questões. Duas das quatro questões são por ele escolhidas para aprofundamento, e o estudante justifica por que as considerou mais importantes para o problema em questão, segundo os conhecimentos prévios que possui. Cada estudante busca as informações relevantes aos assuntos escolhidos e, após um período de pesquisa, responde a perguntas formuladas pelos especialistas, baseadas nos temas estudados. Nesta última fase, o estudante deve mostrar habilidade de analisar, interpretar e responder as perguntas formuladas, integrando e sintetizando o conhecimento e referendando-o com referências bibliográficas.” (Komatsu, Zanolli e Lima, 1998, p.233)

A estratégia descrita é bastante diversificada e possibilita múltiplos elementos para se efetivar a avaliação de conhecimento. Várias habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos durante as sessões tutoriais e as pesquisas individuais serão analisadas pelos avaliadores, contribuindo, de forma ampla, para que o aluno saiba o quanto de conhecimento adquiriu e o quanto ainda precisa ser trabalhado.

Os manuais de alunos da Faculdade de Medicina de Marília e da Faculdade de Medicina da Universidade de Alfenas dedicam um espaço destacado

a fim de explicar aos ingressantes o sistema de avaliação e uma análise cuidadosa permite concluir que ele é bem diversificado. O mesmo cuidado pode ser encontrado no Manual do Tutor da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, na versão 2003 que foi a pesquisada.

O Manual da Faculdade de Medicina de Marília disponível na página da instituição na rede mundial de computadores, divulga:

“Considera-se, essencialmente, que avaliar é emitir juízo de valor e para tanto, devem-se obter informações válidas de diversas fontes, nos momentos oportunos para que as evidências reveladas permitam a tomada de decisões para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e verificação do grau de alcance dos objetivos previamente estabelecidos. O sistema de avaliação dos novos currículos está baseado em alguns princípios descritos a seguir: o desempenho deve ser medido de acordo com os objetivos de aprendizagem; os métodos de avaliação devem ser compatíveis com os princípios curriculares; as informações para a avaliação devem ser provenientes de várias fontes; a avaliação deve ser contínua e colaborativa.”⁷

Merece especial atenção o item sobre avaliação colaborativa, que afirma:

“Considerando-se que avaliação é fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, do programa educacional dos cursos de Medicina e Enfermagem e da formação de profissionais de saúde, o processo de avaliação deve ser colaborativo e livre de medos. Isso passa por uma mudança no entendimento da avaliação como uma atitude de responsabilidade, que deve ser criteriosamente embasada e apresentada de forma a revelar os aspectos que possam ser melhorados.”

A abordagem não é muito diferente da encontrada no Manual de Apresentação do Curso Médico da Universidade de Alfenas, elaborado por Venturelli Mosconi que explica ao aluno ingressante:

“O sistema de avaliação deve constituir um meio adequado para compatibilizar a responsabilidade institucional de certificar a qualificação de seus graduados com a necessária liberdade que deve ser assegurada aos estudantes, no PBL, para selecionar os aspectos ou tópicos relacionados ao problema que ele se propõe a estudar. Aliado a isso, a avaliação do desempenho do estudante, feita ao término de cada unidade que integra o currículo, é tida

⁷ Disponível em www.famema.br/avalia03.html. Acesso em 15.07.03

também como um aspecto importante para evitar as distorções verificadas usualmente nos currículos tradicionais, onde os estudantes concentram seu estudo nas fases anteriores aos exames finais, preparando-se para os testes.”(Venturelli Mosconi, 2004,p.25)

O texto prioriza a noção de liberdade que deve motivar a avaliação na aprendizagem baseada em problemas. Esse sistema de avaliação corrige as distorções tradicionalmente encontradas no sistema curricular tradicional, em que o aluno se dedica ao estudo somente às vésperas das provas e exames.

Em que pese o valor que a liberdade deve ter nos cursos que adotam a aprendizagem baseada em problemas, é preciso destacar que se trata de liberdade para atingir uma meta pré-fixada pela instituição e pelo aluno, formalizada em uma quantidade de conhecimento que necessita ser apreendido em um certo espaço de tempo pré-estabelecido.

Os cursos, cujo currículo foi planejado utilizando esse paradigma, não prevêm um tempo de duração maior do que aqueles com currículos tradicionais, o que é um dado objetivo que limita a liberdade do aluno. Embora tenha seu tempo de pesquisa e reflexão respeitados, ele deverá cursar os módulos ou unidades em um tempo pré-determinado, de modo a concluir o curso dentro do período previsto.

No Manual do Tutor da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, as motivações para a proposta de uma avaliação diferenciada são inicialmente ressaltadas ao tutor. O texto, sem autoria identificada, merece análise:

“Avaliação – Se a metodologia de ensino é nova, a avaliação do desempenho do aluno (provas, trabalhos, notas) não pode ser feita à moda antiga. A avaliação, para atingir sua finalidade educativa, deve ser coerente com os princípios psicopedagógicos e sociais do processo de ensino- aprendizagem adotados.

Considerando(...)

a importância da avaliação em qualquer modelo pedagógico;

a ênfase que a questão da avaliação ganhou na nova organização curricular, tendo inclusive sido criada uma comissão de avaliação;

a necessidade de o aluno de estar plenamente consciente do modo como será avaliado e entender o processo como um todo;

a necessidade de que a participação do aluno em todo o processo seja efetiva, para que a proposta não fique só no papel;

que o curso de graduação almeja a formação integral do aluno, com o mesmo grau de interesse tanto para a aquisição de conhecimentos como para atitudes e habilidades;

.você encontrará a seguir todas as explicações possíveis para que essas metas sejam alcançadas” (2003,p 13).

O texto traduz a preocupação com o caráter de gerador de tensões que a avaliação traz para os currículos tradicionais. A realização de avaliações é sempre um momento tenso do processo de ensino-aprendizagem. Se conduzidas de forma inadequada, produzem nos alunos e professores um nível de insatisfação capaz de derrotar qualquer proposta didática por mais bem concebida que ela seja.

Todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem estará fortemente comprometido e fadado a não atingir os objetivos originariamente propostos se o aluno não entender como e por que está sendo avaliado; se o processo de avaliação não evidenciar critérios claros e precisos; se a avaliação não for justa para o aluno; se o professor mostrar que a utiliza como instrumento de repressão ou temor.

A tensão que cerca o processo de avaliação em um curso pode prejudicar iniciativas importantes. Nessa medida, é compreensível a preocupação da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina em instruir seus tutores. Depende deles, que mantêm contato direto com os alunos, a sensibilidade para estruturar uma avaliação compatível com a totalidade da proposta contemplada pelo paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

Na Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina são realizados a auto-avaliação, a avaliação inter-pares, a avaliação pelo tutor, o teste progressivo, a avaliação somativa, a avaliação cognitiva e a avaliação baseada no desempenho clínico.

A avaliação por teste progressivo é aplicada duas vezes ao ano a todos os alunos do curso de medicina e o resultado não se considera para a nota final. Pretende ser uma avaliação longitudinal do progresso do aluno durante o curso.

No manual, a avaliação cognitiva é explicada como verificação do conhecimento adquirido e não há nenhum indicador mais preciso de como deva ser efetivada. Já a avaliação baseada no desempenho clínico deve medir as habilidades clínicas específicas e atitudes e utiliza o chamado Exame Clínico Objetivo Estruturado, organizado com base em um número variado de estações com emprego de materiais e recursos diversos.

O cuidado da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina é significativo, chegando o manual a conter instrumentos de avaliação para auto-avaliação e avaliação inter-pares. Propõe que se avaliem três aspectos: a habilidade de solucionar problemas, a habilidade de discutir o problema e a interação no trabalho em grupo (formação do comportamento ético).

A proposta de o aluno ser avaliado por seus pares é um diferencial instigador, porque permite que ele sinalize aos colegas as dificuldades e facilidades que está proporcionando ao grupo com seu comportamento. Ao final de cada módulo os grupos se dissolvem para serem formados outros. Nessa dimensão, o aluno carrega consigo as críticas, as observações e os incentivos recebidos, podendo adotar um outro comportamento no próximo grupo de que vai participar.

Na prática das instituições que utilizam a aprendizagem baseada em problemas, assim como nos estudos teóricos que pesquisam e refletem sobre o paradigma, há uma evidente preocupação em desmistificar o processo de avaliação. Busca-se, sobretudo, integrá-lo ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a

fazer da avaliação um instrumento para viabilizar o ensino e a aprendizagem e não apenas um certificador de conhecimentos.

CAPÍTULO IV

A APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS– RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo relata e avalia a experiência vivida durante o período de junho de 2004 a junho de 2005, com dois grupos de alunos da graduação em direito da Universidade São Francisco, campus de Bragança Paulista. Esses grupos estudaram relações de consumo utilizando o paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

Este conteúdo, direito do consumidor, não era parte do currículo do curso de direito e foi escolhido propositadamente, para permitir que os alunos trabalhassem com uma temática que ainda não haviam estudado em sala de aula.

Durante um ano, os grupos se reuniram uma vez por semana e discutiram os problemas propostos pela tutora-pesquisadora, que teve de trabalhar sozinha na elaboração dos problemas por se tratar de uma pesquisa e não de uma atividade curricular da faculdade de direito. Os problemas foram elaborados a partir de sua experiência pessoal como advogada na área de relações de consumo, bem como de seus estudos e pesquisas sobre o assunto.

Ao final do período de um ano de trabalho, os grupos organizaram atividades para marcar o encerramento da experiência. Nelas os alunos ensinaram e aprenderam aspectos jurídicos fundamentais de direito do consumidor, utilizando o conhecimento de que se apropriaram durante o ano em que trabalharam com o paradigma da aprendizagem baseada em problemas. As atividades foram desenvolvidas com crianças e com comerciantes da cidade de Bragança Paulista.

Este capítulo analisa cada um dos problemas que foi discutido pelos grupos durante um ano de encontros e as principais reflexões que os problemas suscitaram para os grupos e para a tutora-pesquisadora. Verifica, ainda, as atividades organizadas e realizadas pelos grupos e que envolveram a população não-acadêmica.

Optou-se pela expressão tutora-pesquisadora para ressaltar que, durante todo o período do trabalho, a pesquisadora foi também tutora dos grupos, ocupando um papel na experiência realizada, conforme já relatado na introdução.

Com essa expressão, pretende-se demarcar que no trabalho a pesquisadora do paradigma aprendizagem baseada em problemas cumpriu dupla função, tutora (ou facilitadora) das atividades dos grupos e pesquisadora das práticas desenvolvidas no trabalho dos grupos. A opção pela denominação tutora foi sugerida aos alunos que, diante da possibilidade de utilizar essa denominação ou facilitadora, optaram por tutora.

Assim, esse trabalho demandou um papel dialético de pesquisadora e tutora, e foi sendo registrado em cada etapa com as reflexões alocadas na análise dos problemas.

4.2 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DOS GRUPOS

No início de 2004, a pesquisadora apresentou à coordenação do curso de direito da Universidade São Francisco, onde era professora desde 2001, projeto de implantação de grupos de pesquisa, um diurno e outro noturno, na área de direito do consumidor, empregando o paradigma da aprendizagem baseada em problemas e com o objetivo explícito de realizar a parte prática de sua pesquisa de doutorado.

A instituição se mostrou resistente inicialmente, porque não dispunha de projeto de pesquisa ou de extensão em que pudesse alocar a realização da atividade. Em suma, não havia previsão de verbas destinadas ao projeto, para remuneração da pesquisadora ou bolsa de estudos aos alunos.

Em princípio, foram inúteis os argumentos de que a pesquisadora não tinha intenção de receber pagamento, pois estava realizando sua pesquisa de campo para a tese de doutorado. A instituição demonstrou compreensível temor em manter um profissional trabalhando sem remuneração, em razão das complicações de ordem legal que isso poderia causar.

Somente em maio de 2004 a atividade foi autorizada pelo coordenador do curso de direito da Universidade São Francisco, campus de Bragança Paulista, estado de São Paulo.

A pedido da pesquisadora, a coordenadora-adjunta do curso de direito, Professora Doutora Sandra Nitrini, aceitou participar do projeto para conhecer o trabalho e assim realizar a necessária integração entre a instituição e os grupos de pesquisa. Essa participação, no entanto, ficou limitada ao comparecimento a algumas reuniões do grupo da manhã no início do trabalho e ao acompanhamento dos grupos nas atividades realizadas fora da universidade.

A Universidade São Francisco é uma instituição de ensino confessional e tem dois campi no estado de São Paulo, onde são ministrados cursos de direito, um em Bragança Paulista e outro na capital. A pesquisa foi realizada no campus de Bragança Paulista.

As turmas da manhã são compostas por alunos que, na maioria das vezes, realizam estágio no período da tarde em escritórios de advocacia, fórum, delegacias, serviços de assistência jurídica gratuita, entre outros. As turmas da noite

são compostas por alunos que normalmente exercem atividade profissional e com ela custeiam o curso, no todo ou em parte, e suas despesas pessoais.

O projeto foi planejado para ser aplicado em dois grupos de alunos que se reuniriam semanalmente antes do horário regular das atividades acadêmicas para os do período noturno, e depois do horário regular para os do período matutino. O período diurno tinha aulas das 8 h às 11h23 e o noturno no período entre 19h20 e 22h30. O grupo da manhã se reuniu às quintas-feiras, no horário das 11h30 às 13 h e o grupo da noite às terças-feiras, das 18 h às 19h15.

O tempo de duração das reuniões não era o mais adequado, porque certamente provocaria a segmentação das discussões. Em cursos que utilizam o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, as reuniões das equipes tutoriais são realizadas com três horas de atividade no mínimo. Entretanto, não havia como desenvolver a atividade em outro horário, pois quase todos os alunos da manhã tinham compromissos à tarde e os da noite tinham compromissos durante todo o dia.

Nesse cenário, a proposta de realizar uma atividade extracurricular no período da tarde, entre as 14 e as 17 horas, por exemplo, se mostrou inviável. Um maior espaço de tempo teria permitido, provavelmente, melhor aproveitamento da fase de discussão dos resultados da pesquisa individual de cada aluno, bem como melhor desenvolvimento da etapa de convivência e construção de conhecimento em grupo, fase que também é importante para os objetivos da aprendizagem baseada em problema.

Uma consulta prévia e informal com graduandos do período da manhã sobre quem teria condições ou interesse em participar de um projeto de atividade extracurricular no período da tarde revelou que eram poucos os alunos interessados,

além do que a atividade estaria sujeita a ser interrompida, em vista do abandono por parte daqueles que conseguissem estágio.

A mesma consulta prévia, realizada informalmente com os graduandos do período da noite, permitiu concluir que não havia alunos interessados em participar de uma atividade no período da tarde. Além de trabalharem, também teriam dificuldade de acesso à faculdade nesse período, porque muitos vêm de cidades vizinhas e utilizam coletivos fretados, que saem no final da tarde ou início da noite. Nesse contexto, o horário escolhido para as reuniões, tanto no período da manhã como no da noite, mostrou ser o único viável para a realização do trabalho.

Desde o início, a tutora-pesquisadora planejou superar o problema do limite de tempo com maior número de reuniões para a solução de cada problema apresentado aos grupos. Algumas vezes, um problema era discutido em três ou quatro encontros, perfazendo três ou quatro horas de discussão para cada um, como ocorre nos cursos que utilizam esse paradigma de forma curricular.

A dificuldade de tempo não alterou a forma de elaboração dos problemas. Eles foram criados para serem discutidos em três ou quatro horas e, em razão dos limites de tempo de cada reunião, para serem trabalhados em três ou quatro reuniões. Essa era a expectativa inicial e, ao final do período da experiência, pode-se constatar que o tempo previsto inicialmente foi utilizado.

Por outro lado, a utilização de mais reuniões visando à solução de cada problema apresentado demonstrou uma interessante peculiaridade: a pesquisa contínua por parte dos alunos. Nas reuniões cada participante discutia o seu próprio material de pesquisa e o material pesquisado pelos outros membros do grupo. Motivados pelas dúvidas que surgiam durante a exposição do material pesquisado e

nas discussões, os alunos em geral realizavam novas pesquisas durante a semana, trazendo para a reunião seguinte novos dados e reflexões.

Observou-se também que os alunos que não haviam tido tempo ou motivação para desenvolver sua pesquisa individual durante a semana, pouco participavam na reunião. Mas, na continuidade da discussão na reunião seguinte, normalmente traziam sua própria pesquisa e tinha participação mais ativa, inserindo-se na discussão do grupo na busca de soluções ao problema.

Se tivesse acontecido uma reunião com três ou quatro horas de duração para discutir cada problema, o aluno que se apresentasse sem pesquisa individual ou com pesquisa de pouca profundidade, provavelmente teria dificuldades para se inserir na discussão. Na experiência realizada, esse obstáculo pôde ser superado porque ocorriam duas ou três reuniões sucessivas para a discussão de um mesmo problema.

4. 3 AS RAZÕES DA ESCOLHA DE RELAÇÕES DE CONSUMO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO A SER ESTUDADA PELOS GRUPOS DE PESQUISA

A área de direito do consumidor foi escolhida para ser a área de temática principal dos grupos de pesquisa por três razões fundamentais: a) é uma área de estudo e prática profissional da tutora-pesquisadora dos grupos e essa familiaridade com o tema contribuiu para dar mais segurança à realização da pesquisa; b) era uma área não contemplada como disciplina no currículo dos alunos de direito da Universidade São Francisco naquele momento; c) é uma área do direito que na atualidade se destaca, devido à complexidade da vida social.

Além disso, na sociedade contemporânea, as reflexões e estudos sobre direito do consumidor são também reflexões e estudos sobre construção de

cidadania. Em algumas esferas vitais à sociedade, o Estado abdicou de seu papel de fornecer serviços e delegou ao particular que o fizesse em caráter concomitante. Áreas como educação, saúde, crédito para aquisição de bens duráveis estão minimamente ocupadas pelo Estado e maciçamente ocupadas por grupos empresariais privados que têm o lucro como objetivo de suas atividades.

Nessa dimensão, muitas vezes o objetivo de lucro das empresas se contrapõe aos interesses do consumidor de acesso a produtos e serviços seguros e economicamente viáveis. Quando se trata de produtos e serviços essenciais, como medicamentos, prestação de saúde, educação, crédito para aquisição da casa própria, entre outros, o consumidor precisa ser defendido como detentor de direitos fundamentais, que devem ser preservados para que fique assegurada a dignidade da pessoa humana.

O artigo 1º da Constituição Federal brasileira elegeu a dignidade da pessoa humana como fundamento do estado democrático de direito, ao lado da soberania, cidadania, valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político.

O artigo 5º, no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, estabelece, no inciso XXXII, que o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor.

O direito do consumidor é, portanto, um direito fundamental do cidadão brasileiro.

Simone Helege Bolson afirma que

“Há um traço marcante que distingue direitos humanos de direitos fundamentais. Os direitos humanos de primeira a quarta geração são pautas ético-políticas que dão a direção a ser seguida por uma sociedade ou conforme Comparato, `os direitos humanos foram identificados com os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo,

fatalmente, por um processo de desagregação, enquanto os direitos fundamentais são as manifestações positivas do Direito, aptas a produzir efeitos no plano jurídico dos denominados direitos humanos. Portanto, os direitos fundamentais são a materialização jurídica dos direitos humanos, esses situam-se em um nível abstrato, aqueles em um nível concreto. Os direitos humanos, assim declarados oficialmente, tornam-se direitos fundamentais quando objetivados” (Bolson, 2003, p.268).

Assim, a escolha dessa área do conhecimento para ser estudada pelos grupos foi intencional também nesse sentido. A tutora- pesquisadora acredita que é preciso criar condições objetivas para que o conflito entre consumidores e fornecedores seja minimizado por meio da educação para o consumo e para a produção de bens e serviços que não sejam nocivos ao consumidor.

O paradigma da aprendizagem baseada em problemas favoreceu essa escolha, porque o objetivo não era apenas experimentar uma nova proposta de relação ensino-aprendizagem, mas implementar uma outra concepção de apropriação do conhecimento pelos alunos de direito, permitindo a eles que, a partir de seus conhecimentos prévios, trabalhassem em conjunto para adquirir outros conhecimentos já existentes nessa área, tanto por meio de pesquisa individual como por intermédio de discussão com outros colegas participantes dos grupos.

Essa concepção visava não só à formação técnica do futuro profissional, mas também à formação ética e cidadã.

O trabalho em conjunto, a convivência no grupo, a busca de informações em diferentes fontes, a colaboração entre os membros do grupo para somar os resultados da pesquisa individual, a divisão de tarefas entre eles são aspectos que fazem da aprendizagem baseada em problemas um paradigma e não simplesmente uma metodologia. Para trabalhar com a proposta, o aluno precisa recorrer também a valores éticos, como colaboração, respeito, diálogo, compreensão e companheirismo.

Os participantes do grupo no paradigma da aprendizagem baseada em problemas romperam a dimensão da sala de aula em que apenas o professor explana sobre um determinado assunto. Eles se sentam à volta de uma mesma mesa, partilhando e discutindo informações e possibilidades de solução dos problemas com outros colegas. Todos pesquisaram o mesmo tema e têm o mesmo objetivo: resolver o problema e agregar novos conhecimentos nesse processo.

Igualmente, pesquisar a solução de problemas concretos que podem ocorrer no cotidiano de muitas pessoas, problemas que produzem desconforto, decepções, prejuízos e dissabores a todos aqueles que são desrespeitados em seus direitos, é uma forma de vivificar o conceito de justiça.

Uma crítica recorrente aos cursos de direito é que eles se despolitizaram com o passar do tempo e caminharam para um tecnicismo exagerado (Rodrigues, 2000, p. 17). A utilização do paradigma da aprendizagem baseada em problema para a construção de conhecimento na área de direito do consumidor, por alunos de graduação, foi uma proposta pensada para propiciar a eles a discussão sobre aspectos sociais relevantes, o modelo de organização social existente, as dificuldades da aplicação dos direitos para a camada de baixa renda da população. O aspecto social do direito nem sempre encontrado nas salas de aula dos cursos jurídicos, foi trazido para um debate vivo e profícuo, de forma intencional.

Assim, nesta pesquisa, a escolha da área de direito do consumidor foi pensada como forma de permitir que o estudo da aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas viabilizasse para os alunos três possibilidades relevantes no entendimento da pesquisadora: a) permitir a construção de conhecimento técnico; b) realizar uma prática que primasse por nova relação entre alunos e professores no ambiente acadêmico; c) incentivar nos alunos uma reflexão

contínua e consistente sobre seu papel como cidadão e como agente transformador da sociedade.

Logo nas primeiras reuniões realizadas, alguns alunos sugeriram que o nome dos grupos de pesquisa fosse modificado para grupo de pesquisa sobre relações de consumo e não direito do consumidor. Argumentaram que o principal objetivo da proteção ao consumidor é obrigar os fornecedores de produtos e serviços a fornecer com qualidade e segurança, alcançando um equilíbrio nas relações de consumo. Argumentaram, ainda, que nem sempre os fornecedores, em especial os de pequeno e médio porte, conhecem satisfatoriamente suas obrigações legais.

O questionamento foi motivado pelo fato de que havia nos grupos da manhã e da noite alunos que haviam exercido atividade comercial ou que tinham parentes nessas atividades. A experiência prévia desses alunos, acompanhando a dificuldade dos fornecedores de produtos e serviços para atender satisfatoriamente os consumidores, às vezes sem conhecer a legislação sobre o assunto, criou a necessidade de focar, principalmente, a busca do equilíbrio das relações de consumo, em lugar de priorizar apenas a proteção ao consumidor.

A tutora-pesquisadora propôs, então, que a sugestão de mudança de nome fosse discutida por todos os membros. Após pesquisa ao Código de Defesa do Consumidor, em especial ao artigo quarto que trata da política nacional das relações de consumo, os alunos concluíram que a melhor denominação para os grupos era Grupo de Pesquisa de Relações de Consumo, como ficou sendo designado.

Pode-se afirmar, portanto, que a denominação dos grupos se constituiu no primeiro problema que os alunos tiveram de solucionar!

4.4 A SELEÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA

A tutora-pesquisadora optou por selecionar participantes por meio de uma prova com nove questões de múltipla escolha e uma questão de resposta pessoal. A opção de realizar prova como meio de seleção, e não outros meios possíveis, foi feita para deixar claro que os participantes seriam escolhidos pelo conhecimento que tinham adquirido do curso de direito até aquele momento, excluído qualquer outro critério.

Para a tutora-pesquisadora, por sua vez, a prova era o método que assegurava que os alunos viessem para os grupos de forma objetiva, sem nenhuma interferência prévia da própria tutora-pesquisadora sendo professora da faculdade, conhecia muitos alunos e poderia influir na escolha se a opção tivesse sido outra, como, por exemplo, uma entrevista.

Nos cursos que adotam o paradigma da aprendizagem baseada em problemas não há escolha prévia, salvo o modo de seleção de ingresso na própria instituição (vestibular, processo seletivo, ou outro). Os professores desses cursos não têm influência na escolha dos alunos com os quais vão trabalhar e, por essa razão, a tutora-pesquisadora tentou criar a mesma situação de ingresso, sem interferir de maneira alguma na escolha dos alunos.

Além disso, a prova foi a forma eleita para limitar o número de participantes a dez em cada grupo, número com o qual trabalham, quase sempre, os cursos brasileiros que utilizam a aprendizagem baseada em problemas, conforme pesquisado.

A prova tinha questões de três áreas do direito (direito constitucional, direito civil e introdução ao estudo do direito). Essas áreas eram ministradas no

primeiro e segundo anos do curso de direito, no currículo adotado, naquele momento, pela instituição.

Conforme o edital publicado pela secretaria da faculdade de direito, a pedido da tutora-pesquisadora, poderiam participar dos grupos de pesquisa os alunos matriculados no segundo, terceiro e quarto anos dos períodos diurno e noturno. Intencionalmente foram excluídos os alunos de primeiro e quinto anos.

Os de primeiro ano não foram selecionados em razão de seu menor conhecimento de direito, o que na época era uma dificuldade para a tutora-pesquisadora que não tinha nenhuma experiência prévia com a prática de aprendizagem baseada em problemas. A perspectiva de elaborar problemas para serem pesquisados e discutidos por alunos de primeiro ano pareceu difícil, sobretudo porque a experiência seria realizada só pela tutora-pesquisadora, sem auxílio de outros professores de direito com quem pudesse dividir a responsabilidade pela elaboração dos problemas e acompanhamento das discussões.

Nos cursos que utilizam o paradigma da aprendizagem baseada em problemas em todo o currículo, os alunos estão em um mesmo estágio de conhecimento, não existindo relatos de grupos formados com alunos mais avançados no currículo com alunos menos avançados. Nesta experiência a realidade era outra, porque a tutora-pesquisadora trabalhou com alunos de séries diferentes de um currículo tradicional.

Foi preciso selecionar alunos de séries diferentes porque havia o temor de que não existisse número suficiente de alunos de uma mesma série para compor os grupos, em razão do fato de a atividade não ser institucional, nem remunerada por bolsas de estudo e ainda realizada fora do horário regulamentar de atividades acadêmicas.

O grupo da manhã se constituiu de alunos de segundo, terceiro e quarto anos de direito. No grupo da noite havia somente alunos de quarto ano e, durante o período de um ano que durou a atividade, foram promovidos para o quinto ano.

A recusa inicial em aceitar para a pesquisa alunos de quinto ano se deveu ao fato de que, normalmente, eles chegam ao último ano da faculdade preocupados com a elaboração do trabalho de conclusão de curso e a preparação ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Embora o planejamento inicial da tutora-pesquisadora fosse pela não inclusão de alunos de quinto ano, isso não foi possível, porque no grupo do período noturno os participantes eram alunos de quarto ano em junho de 2004 quando iniciaram as atividades e durante o primeiro semestre de 2005, último semestre das atividades do grupo, cursaram o quinto ano do curso.

Foi possível observar, no entanto, que o fato de estarem no quinto ano não teve influência no rendimento de cada aluno, pois a atividade dos grupos se encerrou no final do primeiro semestre, ficando o segundo semestre para a elaboração da monografia e preparação ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Nenhuma orientação sobre o emprego de aprendizagem baseada em problemas como paradigma a ser utilizado nos grupos de pesquisa constou do edital. A opção por não mencioná-lo foi intencional já que se tratava de um tema que não podia ser explicado em poucas palavras. A tutora-pesquisadora considerou que, caso alunos desistissem de participar após a explanação do paradigma, eles seriam substituídos por outros classificados na prova.

O edital também não indicava a existência de bolsas de estudo aos participantes, o que permitia concluir que não haveria nenhum tipo de remuneração.

A prova foi realizada em 4 de maio de 2004 e dela constaram quatro questões de direito constitucional e cinco de direito civil. No curso de direito da Universidade São Francisco, naquele momento, a disciplina de direito constitucional era ministrada apenas no segundo ano e a de direito civil ao longo dos quatro primeiros anos do curso.

No período matutino se inscreveram treze alunos e no período noturno apenas dois. A divulgação da realização da prova para ingresso no grupo ocorreu de forma precária e insatisfatória, já que não houve divulgação em cada sala de aula do curso de direito, apenas a fixação do edital no quadro de avisos na entrada da faculdade. Por orientação da coordenação do curso, foi solicitado à secretaria que fizesse o trabalho de divulgação, o qual, porém foi efetuado sem maior comprometimento, porque era sabido que não se tratava de atividade institucional.

No período noturno, de fato, a prova não foi efetivada, porque com dois candidatos apenas não havia como organizar um grupo.

Após a correção das provas dos alunos da manhã foram classificados os dez primeiros, sendo três excluídos. Por sugestão da Professora Sandra Nitrini, os treze alunos foram chamados a compor o grupo, como forma de prevenir que desistências futuras alterassem muito o número de participantes.

O resultado da prova foi divulgado em 21 de maio de 2004 com a lista de aprovados afixada no quadro mural da entrada do prédio da faculdade de direito, convocando a primeira reunião para o dia 25 de maio às 11h45 min.

Na noite do dia 25 de maio de 2004, dois alunos do período noturno procuraram a tutora-pesquisadora a fim de solicitar a organização de um grupo de pesquisa para o período noturno. Alegaram que a divulgação fora precária e poucos

alunos tiveram conhecimento da data da prova, mas que eles podiam reunir mais oito alunos e organizar um grupo com dez membros.

Por sugestão da tutora-pesquisadora, fixou-se o prazo de uma semana para que conseguissem mais oito participantes e assim fosse constituído um grupo de pesquisa no período noturno. Eles só conseguiram mais seis e o grupo noturno foi organizado então com oito alunos, iniciando suas atividades em 8 de junho de 2004.

O esforço dos alunos do período noturno para encontrar mais participantes foi significativo e, em razão disso, a tutora-pesquisadora entendeu que o número de oito estava adequado para a realização do trabalho.

4.5 O MATERIAL APRESENTADO AOS GRUPOS NA PRIMEIRA REUNIÃO: CONTEÚDO E CONSTRUÇÃO DA APRESENTAÇÃO.

Na primeira reunião dos grupos, a tutora-pesquisadora iniciou o trabalho se apresentando e expondo seu currículo acadêmico e trajetória docente. A seguir, solicitou a cada um dos participantes que também se apresentasse. A Professora Sandra Nitrini participou da primeira reunião do período matutino e igualmente se apresentou. Ela não esteve presente na reunião do grupo da noite, sendo sua ausência justificada pela tutora-pesquisadora.

Depois disso, foram mostradas aos alunos as principais propostas de trabalho do grupo.

A exposição enfocou a importância de se constituir um grupo de pesquisa e estudo em direito do consumidor e discutiu, de início, qual o perfil de profissional de direito que a sociedade brasileira considerava importante. Aspectos como ética, capacidade de diálogo e busca de soluções que não necessariamente conduzissem ao conflito judicial foram enfatizados pela tutora-pesquisadora.

Foram explicados os aspectos essenciais do paradigma da aprendizagem baseada em problemas, quais os cursos superiores que o utilizavam e o papel de cada um no grupo, tanto dos alunos como da tutora-pesquisadora.

As expressões tutora ou facilitadora foram sugeridas aos alunos participantes como as que preferencialmente deveriam empregar, a fim de diferenciar o papel exercido por ela em sala de aula, já que era professora de alguns alunos dos grupos, e o papel exercido na atividade do grupo. Naturalmente, os alunos optaram por tutora e a empregaram durante todo o período de duração da atividade.

A denominação tutor/tutora é comumente utilizada nas instituições de ensino que adotam o paradigma da aprendizagem baseada em problemas e no caso específico da experiência, foi adotada como forma de distinguir os dois papéis docentes desempenhados pela mesma pessoa.

A apresentação enfocou, ainda, a importância da pesquisa e a forma como deveria ser realizada. Tratou, por fim, das etapas que comporiam o trabalho dos grupos. Foi, ainda, exibido o cronograma de trabalho para um ano de atividade, propondo-se que os grupos encerrassem a experiência com uma atividade externa na qual pudessem aplicar parte do que aprenderam. A sugestão era que a atividade fosse efetivada com crianças de escolas públicas de Bragança Paulista.

Para o grupo da manhã, a apresentação aconteceu na sala de multimídias da faculdade de direito, utilizando um aparelho “data-show” para mostrar o material preparado. Os participantes do grupo receberam uma cópia a fim de acompanhar a apresentação.

Para o grupo da noite, não foi possível o uso da sala que já estava reservada para outro evento da faculdade de direito e, por isso, os participantes

receberam apenas a cópia dos “slides”. A explicação pela tutora-pesquisadora permitiu que a proposta de trabalho com aprendizagem baseada em problemas fosse claramente compreendida pelos participantes.

No princípio, e por natural timidez dos participantes dos grupos, nenhuma manifestação espontânea foi feita sobre a proposta de trabalho. Depois da apresentação, os alunos foram convidados a comentar, mas se limitaram a afirmar que a proposta era diferente e estimulante, ou seja, que tinham vontade de participar sabendo que iriam trabalhar com a prática, com o estudo de problemas concretos.

Na explanação do material ao grupo da noite, a participação em forma de comentários foi mais extensa. Os alunos do grupo discutiram, desde o primeiro momento, como gostariam de encerrar a atividade do grupo. Manifestaram interesse em trabalhar com micro e pequenos empresários e não com crianças, por entenderem que aquele segmento é carente de orientação sobre os aspectos legais das relações de consumo.

Argumentaram que muitas vezes o micro e o pequeno empresário cometem erros com o consumidor porque não sabem como proceder e por isso esclarecê-los era importante para prevenir a ocorrência desses erros.

A partir de sua própria vivência, os alunos estavam invocando o disposto no artigo 4º do Código de Defesa do Consumidor, um artigo programático no qual estão contidos os principais princípios da Política Nacional de Relações de Consumo. No inciso III desse artigo, está disposto que: “harmonização dos interesses dos participantes das relações de consumo e compatibilização da proteção do consumidor com a necessidade de desenvolvimento econômico e tecnológico, de modo a viabilizar os princípios nos quais se funda a ordem econômica (art. 170, da Constituição Federal), sempre com base na boa-fé e

equilíbrio nas relações entre consumidores e fornecedores”.E no inciso IV, determina o ordenamento jurídico: “educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo.”

Sem nenhum estudo formal anterior sobre direito do consumidor, os alunos do grupo de pesquisa do período noturno, calcados em suas experiências cotidianas como trabalhadores e, algumas vezes, como filhos de comerciantes ou eles próprios comerciantes, identificavam que uma das razões de desajuste entre consumidores e fornecedores de produtos e serviços residia na falta de informações e de conhecimento.

As primeiras reuniões dos grupos da manhã e da noite foram realizadas em uma pequena sala desocupada, onde havia uma mesa de reuniões com capacidade para oito a dez pessoas. No mês de agosto, por iniciativa da Professora Sandra Nitrini, foi preparada especialmente para o grupo uma sala próxima à biblioteca, bastante ampla, com uma mesa de reuniões para dez a doze pessoas. Além disso, separada por uma divisória, havia uma pequena sala onde se instalou um gabinete para a tutora, com escrivaninha e sofá.

A sala de reuniões tinha ainda uma lousa branca para ser usada com pincel atômico. Mais tarde, os alunos fizeram um quadro mural com as informações obtidas nos jornais ou na rede mundial de computadores sobre assuntos de interesse coletivo.

Foram colocadas na sala duas estantes de madeira e, com o tempo, os alunos organizaram pastas plásticas em que arquivavam o material obtido nas pesquisas.

Na porta da sala, foi fixado um cartaz com os dizeres “GRUPO DE PESQUISA DE RELAÇÕES DE CONSUMO” e com o símbolo da Universidade São

Francisco. O cartaz foi feito pela secretaria do curso de direito, que também se incumbiu de determinar que a sala fosse limpa uma vez por semana pelo pessoal do setor de limpeza.

Esse foi o primeiro sinal de envolvimento direto da instituição com os grupos, possibilitando que eles deixassem de ser tratados como “os grupos da Professora Angélica” e passassem a ser tratados como “os grupos de pesquisa”.

A pedido da tutora-pesquisadora, os grupos elaboraram uma lista com os endereços eletrônicos daqueles que dispunham desse recurso, a fim de facilitar a tarefa de comunicação entre todos.

4.6 OS PROBLEMAS PREPARADOS E APRESENTADOS PARA OS GRUPOS

PRIMEIRO PROBLEMA

<p>Pedro Augusto Lemos foi a uma loja de eletrodomésticos e adquiriu uma televisão de 29 polegadas, pretendendo utilizá-la na sua casa, em companhia de</p>

seus familiares. Ao instalar a televisão, adotando todas as recomendações do manual do proprietário, verificou que ela não tinha som. Pedro Augusto retornou à loja e reclamou, tendo obtido do vendedor a informação de que eles não tinham nenhuma responsabilidade sobre o problema e que ele deveria “ procurar os seus direitos”.

Na mesma data em que Pedro Augusto Lemos foi à loja comprar a televisão, ele tinha ido comprar um computador para a empresa na qual trabalha, a pedido de seu chefe. A empresa em que Pedro Augusto trabalha é a Fábrica de Móveis Madeira Forte Ltda e o computador seria utilizado no serviço administrativo da empresa. O computador comprado por Pedro Augusto para a empresa não funciona, apesar de ter sido instalado com todas as recomendações contidas no manual. Pedro Augusto retornou à loja para reclamar. Recebeu do funcionário da loja a informação de que o problema era da fábrica e que ele deveria “ procurar os seus direitos.”

O problema foi pensado pela tutora-pesquisadora para alcançar os seguintes objetivos de aprendizagem: tornar clara para os alunos a definição legal de consumidor e de fornecedor de produtos e serviços.

A tutora-pesquisadora, de forma intencional, empregou um nome próprio comum ao personagem do problema, para contrariar algumas obras jurídicas que utilizam nomes estranhos ao cotidiano como, por exemplo, Mévio, Tício, Caio, sempre sem o uso de sobrenomes. Essa prática é bastante habitual no direito, sendo usada inclusive nas questões de concursos públicos.

Lênio Luiz Streck afirma:

“(…)em importante concurso público no Rio Grande do Sul, perguntou-se: Caio quer matar Tício, com veneno; ao mesmo tempo, Mévio também deseja matar Tício (igualmente com veneno!). Um não sabe da intenção assassina do outro. Ambos ministram apenas metade da dose letal (na pergunta não há qualquer esclarecimento acerca de como o personagem Tício – com certeza um idiota - bebe as duas porções de veneno). Em consequência da ingestão das meias-doses, Mévio vem a perecer (...). Encerrando, a questão do aludido concurso indagava: Caio e Mévio respondem por qual tipo penal?” (Streck, 2004, p. 85).

É senso comum entre os autores da área de direito que o uso de nomes corriqueiros pode provocar problemas com as pessoas que eventualmente tenham um nome igual e, supostamente, poderiam promover uma ação de danos morais pelo uso do nome em situações constrangedoras, como, por exemplo, associar o nome ao de um homicida ou ladrão.

O problema é o ponto central da aprendizagem baseada em problemas. De sua adequada concepção decorre todo o trabalho, ou seja, a motivação e envolvimento do aluno, a pesquisa com maior profundidade, a apresentação de resultados de pesquisa efetivos e capazes de gerar um debate produtivo e a construção de conhecimento significativo para os alunos.

Na aprendizagem baseada em problemas a responsabilidade de definir um problema não é apenas do tutor, mas de uma comissão formada especialmente para tal finalidade. No caso da experiência realizada, não foi possível constituir essa comissão e, por isso, a responsabilidade ficou integralmente com a pesquisadora-tutora.

Organizar um problema com nomes distantes da realidade dos alunos poderia comprometer o trabalho. Entendeu a tutora-pesquisadora que o envolvimento e a motivação dos alunos com a pesquisa, o debate e a solução do problema apresentariam resultado se as situações fossem, o mais possível, próximas à realidade deles. Para isso, as personagens dos problemas deveriam ter nomes comuns, usuais, que lembrassem as pessoas do nosso cotidiano, motivando os alunos a encontrar elementos capazes de resolver o problema daquela determinada pessoa.

No entender da tutora-pesquisadora, um paradigma como a aprendizagem baseada em problemas, que se propõe a desenvolver aspectos não

apenas da construção do conhecimento, mas também pertinentes à formação ética e cidadã dos alunos, de modo a despertar neles um maior interesse pelo coletivo, pela solidariedade e pela participação transformadora na organização da sociedade em que vivem e onde vão atuar como profissionais, não pode apresentar problemas que não motivem os alunos a solucioná-los.

A primeira grande finalidade do problema é justamente envolver o aluno, incentivá-lo a buscar a solução, fazer com que ele atue como se fosse um profissional da sua área, com responsabilidade pelas informações que obtiver e adequando-as à solução da situação apresentada. Para isso, pareceu necessário para a tutora-pesquisadora que os sujeitos dos problemas tivessem um nome próprio comum, parecido com o de qualquer um de nós.

Com o passar do tempo, o nome do sujeito do problema foi-se tornando a referência utilizada pelos participantes dos grupos para resgatar conhecimentos que haviam sido construídos naquele determinado problema. Tornou-se habitual que os alunos, ao se referirem ao conceito de consumidor, dissessem: “Nós vimos isso no problema do Pedro Augusto” ou, “Estava no problema da Rosa Maria” e assim por diante. Essa referência não seria feita de forma tão corriqueira pelos alunos se o nome estivesse fora da realidade deles, como nos exemplos encontrados comumente nos livros de direito.

Na reunião, a tutora-pesquisadora distribuiu uma folha para cada aluno, na qual estava redigido o problema a ser discutido. Em seguida, foi solicitado a um deles que lesse em voz alta. A tutora-pesquisadora optou por não indicar ninguém para a leitura, deixando que escolhessem quem faria a leitura.

Após a leitura, a pesquisadora-tutora perguntou aos alunos quais eram os objetivos de aprendizagem que podiam ser identificados no problema.

Os grupos verificaram vários aspectos a serem pesquisados, mas não apontaram os objetivos de aprendizagem do problema, fixados previamente pela tutora-pesquisadora.

O problema foi pensado para permitir que os alunos identificassem o conceito jurídico de consumidor e de fornecedor, primeiro passo para a compreensão da proteção ao consumidor, disponibilizada pela lei e que, em consequência, atinge diretamente os fornecedores estabelecendo responsabilidades que deve cumprir no fornecimento de produtos e serviços para o consumo.

Este objetivo de aprendizagem, definir consumidor e fornecedor, não foi claramente reconhecido pelos alunos, o que provocou temor na tutora-pesquisadora, preocupada com que os alunos não conseguissem pesquisar adequadamente a solução do problema.

Para solucionar o problema alguns alunos entraram em contato telefônico com o PROCON de Bragança Paulista e depois compareceram ao órgão. Parte dos alunos apresentou o problema como fictício, explicando tratar-se de um grupo de pesquisa da USF. Outros, no entanto, narraram o problema como se tivesse efetivamente ocorrido. No geral, os alunos consideraram o atendimento muito insatisfatório, porque o funcionário da entidade limitou-se a dar um código de defesa do consumidor e apontar o artigo que poderia ser aplicado àquele caso.

Os alunos aproveitaram a presença no PROCON para indagaram ao funcionário que os atendeu como funciona o órgão. Também perguntaram sobre o número de atendimentos que o órgão realiza mensalmente, qual o tipo mais comum de problema que as pessoas enfrentam e se os resultados obtidos, são satisfatórios para o consumidor.

Para surpresa dos alunos e da própria tutora-pesquisadora, foi constatado que o órgão não possuía controle do número de atendimentos nem do tipo de problemas enfrentados pelos reclamantes.

O funcionário forneceu aos alunos pequenos códigos de defesa do consumidor, que foram distribuídos entre os demais membros dos grupos. Esses códigos foram utilizados durante todo o tempo em que os grupos se reuniram, transformando-se quase que em uma marca registrada dos participantes.

À primeira vista, a opção dos alunos de se dirigirem ao Procon da cidade a fim de procurar respostas ao problema pareceu para a tutora-pesquisadora resultado da falta de experiência em pesquisa e, além disso, um traço do ensino de direito habitualmente praticado no Brasil, ou seja, entrega aos alunos de respostas prontas e acabadas.

Ir diretamente ao Procon para indagar dos funcionários daquele órgão qual a solução do problema foi a escolha que parte dos alunos entendeu como a atitude mais adequada pois, certamente, seria a adotada se o problema estivesse efetivamente acontecendo com um deles.

Nesse sentido, Mamede ressalta:

“Os problemas, usualmente similares àqueles enfrentados em sua prática profissional pelo indivíduo engajado no programa educacional, representam uma importante fonte de motivação para a aprendizagem (Schimdt, 1983b). Faz-se ampla utilização das informações e experiências que os participantes do grupo já possuem para a análise inicial do problema no PBL, possibilitando que elas sejam recuperadas e sirvam como base para a construção de novos conhecimentos” (Mamede, 2001,p. 43)

Ao mesmo tempo em que buscaram uma solução para o problema os alunos puderam constatar algumas deficiências do órgão, que, naquele momento, sequer possuía dados referentes à quantidade e tipo de atendimentos que realizava. Essa análise dos alunos foi importante, porque um dos objetivos do paradigma da

aprendizagem baseada em problemas é exatamente propiciar situações que tornem o aluno mais crítico, mais inquiridor.

Também ancorados em suas experiências de vida, outros alunos iniciaram a pesquisa do primeiro problema visitando três das principais lojas de eletrodomésticos de Bragança Paulista. Em cada uma pediram para falar com o gerente e apresentaram-lhe o problema. Solicitaram, então, informações de como seria resolvida naquela loja uma situação semelhante. Os alunos constataram a falta de conhecimento dos gerentes em relação à solução do problema e a facilidade com que todos eles apontavam o fabricante, e não a loja, como o responsável pelo produto com defeito.

Os alunos também ficaram espantados com o temor que os gerentes manifestaram em responder à questão. Evitaram se comprometer com a resposta, chegando a tratar os alunos com aspereza para ficarem rapidamente livres da situação.

Quando narraram ao grupo o resultado das visitas, foi possível para a tutora-pesquisadora constatar que os alunos demonstraram iniciativa ao procurar as lojas e ao questionar o comportamento dos gerentes que os atenderam. Detectaram, principalmente, que os gerentes eles não tinham preparo algum para enfrentar situações como aquela, o que lhes pareceu uma falha grave dos estabelecimentos comerciais visitados.

Um participante por meio de mensagem eletrônica, fez uma pesquisa individual ao Procon de sua cidade. A resposta que recebeu foi considerada satisfatória para solucionar o problema. No entanto, o aluno verificou que ela seria de difícil compreensão para pessoas que não tivessem algum conhecimento jurídico prévio.

Ainda utilizando a experiência de vida para buscar solução ao problema, um aluno fez contato com o Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC) de uma indústria de televisões e pediu informações sobre como lidar com uma situação semelhante à do problema exposto no grupo. Ficou satisfeito com as informações obtidas e complementou-as com pesquisa bibliográfica.

Os demais alunos realizaram pesquisas bibliográficas, em livros e na rede mundial de computadores. Ao apresentá-las no grupo, definiram adequadamente consumidor e identificaram em qual das duas situações sugeridas no problema Pedro Augusto era consumidor e em qual ele não era.

A tutora-pesquisadora pôde constatar que, apesar de os alunos não terem apontado as definições de consumidor e fornecedor como um dos objetivos de aprendizagem no momento em que leram e discutiram o problema pela primeira vez, após a pesquisa realizada, verificaram que era necessário definir claramente esses dois atores sociais, para poderem encontrar a solução do problema.

Também concluíram na discussão em grupo que: *“reclamar adianta”*; *“o código tem tudo”*; *“todos os envolvidos têm responsabilidade: fabricante, vendedor, assistência técnica”*; *“existem cidades que não têm Procon, como é o caso de Socorro”*; *“nem todos os fabricantes têm uma política de relacionamento com o consumidor”*, entre outras observações.

O primeiro problema foi discutido em duas reuniões, porque a primeira não foi suficiente para que todos os membros dos grupos apresentassem suas pesquisas e pudessem debater-las.

Nas reuniões, além de discutirem a solução do problema, os alunos apontaram alguns aspectos que deveriam ser aprofundados e incentivados pela tutora-pesquisadora, tomaram a iniciativa de pesquisá-los concomitantemente ao

problema seguinte. Exemplos de questões que os alunos consideraram importantes: o funcionamento do Procon em Bragança Paulista; quais os outros órgãos de proteção do consumidor além do Procon; onde mais se pode “procurar direitos do consumidor”; como deve agir o consumidor em cidades em que não está instalado o Procon; que papel as prefeituras municipais têm desempenhado para atender as necessidades do consumidor; a política de relacionamento que as maiores empresas do mercado mantêm com o consumidor; em que sítios na rede mundial de computadores é possível encontrar boas informações sobre direitos do consumidor; entre outras.

Alguns alunos retornaram ao Procon de Bragança Paulista e realizaram uma entrevista com o funcionário, a partir de um questionário previamente preparado por eles próprios. Também procuraram o serviço de atendimento ao consumidor de Atibaia, que é diferente do Procon, para verificar sua forma de funcionamento. Voltaram às lojas de Bragança para perguntar de que maneira são tratadas as reclamações apresentadas pelos consumidores; qual a orientação que os funcionários recebem; quem é o funcionário indicado para atender o consumidor que vai reclamar. Detectaram que a maior parte das grandes lojas da cidade não está preparada para acolher as reclamações dos consumidores.

O primeiro problema gerou, ainda, debate entre os alunos quanto aos locais onde se poderia pesquisar, fazendo com que eles trocassem muitas informações em relação à maneira como haviam conseguido material. Isso contribuiu para aproximá-los e até mesmo pesquisarem juntos. A alguns lugares, os alunos foram em pequenos grupos, demonstrando motivação para trabalhar em equipe, verbalizando nas reuniões que essa forma era mais produtiva.

No primeiro problema, a tutora-pesquisadora enfrentou dificuldades próprias da inexperiência em agir nesse papel. De início, o sentimento foi de frustração por constatar que os alunos haviam ido ao Procon, às lojas, ao serviço de atendimento do cliente e não tinham trazido, de forma explícita, o conceito de consumidor e de fornecedor, além de outros aspectos teóricos que eram os objetivos de aprendizagem do problema.

Nas duas discussões ocorridas para a solução do problema, a tutora-pesquisadora refletiu sobre os dados expostos pelos alunos, incentivando-os a procurar mais elementos e orientando-os quanto aos aspectos que deveriam ser aprofundados. Enfim, buscou realizar o papel de facilitadora do processo de aprendizagem, propondo caminhos e alternativas às pesquisas individuais e aos debates em grupo.

Esse papel foi desempenhado, principalmente, com a formulação de indagações. Durante cada uma das reuniões, a tutora-pesquisadora teve a iniciativa de fazer perguntas e estimular reflexões que mantivessem vivo o fluxo das discussões, evitando que longos silêncios no grupo criassem a sensação de que as pesquisas individuais não estavam sendo compartilhadas de forma adequada.

No início, a falta de maior convívio entre os membros dos grupos gerou alguns silêncios prolongados. Os participantes pareciam receosos em mostrar o material que haviam obtido individualmente, esperando sempre que o outro tivesse a iniciativa. Nesses momentos, o papel da tutora-pesquisadora foi fundamental, porque as perguntas formuladas por ela incentivavam os alunos a apresentarem suas pesquisas.

Algumas vezes a tutora se dirigiu diretamente aos alunos, pedindo que contassem como haviam realizado suas pesquisas individuais e o que tinham de

importante para dividir com os demais membros do grupo. Nessas ocasiões, teve o cuidado de se direcionar aos alunos mais desinibidos, respeitando o tempo daqueles que demonstravam maior inibição. A tutora-pesquisadora pôde constatar que, no geral, os alunos mais velhos logo superavam a inibição e, em consequência, expressavam-se com maior desenvoltura.

O primeiro momento foi difícil tanto para a tutora-pesquisadora como para os alunos, já que não é prática nos cursos de direito a manifestação de alunos e a postura mediadora dos professores. Na maior parte das vezes, conforme já analisado neste trabalho, as aulas nos cursos de direito são expositivas, seguindo o modelo de aprendizagem tradicional e, nelas, o aluno pouco participa efetivamente.

Essa postura passiva do aluno de direito esteve presente nos primeiros problemas debatidos pelos grupos. Pôr fim a essa passividade foi o primeiro desafio enfrentado pela tutora-pesquisadora.

Outro grande desafio foi resistir à vontade de ter a postura de um professor tradicional e começar a expor os conceitos de consumidor e fornecedor, bem como os princípios fundamentais da legislação de consumo. As dificuldades encontradas pelos alunos eram bastante angustiantes para a pesquisadora-tutora, cujo desejo era se levantar e utilizar o quadro existente na sala para dar explicações e conceitos, como se estivesse realizando uma aula expositiva de molde tradicional.

Adotar a postura de incentivar a construção do raciocínio por meio de perguntas que dessem continuidade à discussão foi para a tutora-pesquisadora também uma aprendizagem.

Outra prática que a tutora-pesquisadora precisou adotar a partir do primeiro problema e, que se tornou recorrente em todos os demais, foi a de realizar,

ela própria, pesquisas para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos alunos. Ficou evidente que, por mais que no momento em que elaborava o problema, refletisse sobre as variáveis que poderiam ser levantadas pelos alunos em suas pesquisas, surgiam aspectos que não haviam sido pensados e, por conseqüência, exigiam que a tutora-pesquisadora também fizesse suas pesquisas individuais em cada problema.

À medida que os problemas tornavam-se mais complexos, crescia a necessidade de pesquisar, em especial na rede mundial de computadores, sempre usada pelos alunos de forma prioritária, para avaliar os resultados trazidos pelos alunos.

Foi possível constatar que, no paradigma da aprendizagem baseada em problemas, não apenas o aluno, mas também o tutor deve desenvolver pesquisas. Sem isso o papel do tutor pode ficar deficiente e, conseqüentemente, o trabalho dos alunos também.

Na segunda reunião sobre o primeiro problema, os participantes estavam mais descontraídos e se manifestaram mais ativos, seja mostrando o resultado de suas pesquisas individuais, seja narrando casos semelhantes que já conheciam ou que tinham acontecido com parentes ou amigos.

A tutora-pesquisadora observou que os alunos passaram a chamar o problema de “caso do Pedro Augusto – o azarado”. Essa brincadeira foi, por um lado, o primeiro traço da construção de uma identidade de grupo, o surgimento de um espírito de camaradagem entre os participantes. Por outro lado, identificou um defeito do problema construído: o caráter evidentemente fictício da situação enfrentada pelo personagem Pedro Augusto.

As situações vividas por Pedro Augusto são perfeitamente possíveis de acontecer com qualquer pessoa, mas é certo que isso não ocorrerá no mesmo dia. Difícil a hipótese de alguém comprar um televisor e um computador no mesmo dia e ainda mais difícil que os dois aparelhos apresentem problemas de funcionamento.

No momento da concepção do problema, esse detalhe passou despercebido à tutora-pesquisadora, porém não aos participantes do grupo. Eles não chegaram a formular uma crítica direta sobre esse aspecto, mas não deixaram de fazê-la ao estigmatizar o personagem central como “Pedro Augusto – o azarado”.

O tratamento dado pelo grupo despertou na tutora-pesquisadora a preocupação em ser mais atenta na construção dos outros problemas. Essa falha inicial deixou clara a importância de uma comissão elaboradora de problemas que pudesse pensar de forma coletiva e crítica, verificando todas as situações focadas em cada um antes de serem apresentados aos grupos.

Na experiência realizada para este trabalho, não existia essa comissão. Buscando evitar novos erros, a tutora-pesquisadora adotou por hábito submeter previamente os problemas a advogados e professores de seu convívio cotidiano. O intuito era examinar se os principais aspectos tratados eram positivos ou não, bem como se havia alguma deficiência a ser corrigida.

A opinião desses colaboradores informais contribuiu para que a tutora-pesquisadora obtivesse uma avaliação prévia dos problemas. De todo modo, ficou claro que teria sido melhor contar com a colaboração de outros professores, engajados no mesmo projeto, construindo coletivamente os problemas e discutindo os objetivos de aprendizagem, a narrativa, os detalhes do problema, entre outros aspectos, como é efetuado por uma comissão de elaboração de problemas nos cursos que utilizam a aprendizagem baseada em problemas.

No primeiro problema constatou-se que os alunos não atingiram todos os objetivos de aprendizagem inicialmente traçados pela tutora-pesquisadora. Notou-se também que pesquisavam grande quantidade de material, principalmente na rede mundial de computadores, e traziam-no para a reunião sem sistematizá-lo. Expunham-no aos demais membros do grupo por meio de uma longa leitura a qual não despertava a atenção de ninguém.

A tutora-pesquisadora observou igualmente que os alunos tinham pouca experiência com pesquisa em biblioteca. Não localizaram nem utilizaram obras que contribuiriam para as suas atividades. Tais obras se encontravam na biblioteca da faculdade de direito, fato esse anteriormente comprovado pela pesquisadora.

Foi preciso que a tutora-pesquisadora explicasse aos alunos a necessidade de sistematização do material pesquisado, a fim de tornar a apresentação interessante a todos. Incentivou-os a conhecer melhor a biblioteca da instituição, pesquisando com mais cuidado as obras e os periódicos que poderiam ser usados para os trabalhos.

Foi positivo para a tutora-pesquisadora, no primeiro problema, constatar que os alunos se mostraram motivados com a pesquisa, a apresentação e desenvolveram de modo satisfatório a discussão no grupo, apesar das dificuldades encontradas.

SEGUNDO PROBLEMA

Rosa Maria Siqueira assinou um contrato de conta corrente com um banco, para poder ter conta naquela instituição financeira e, com isso, movimentar seus rendimentos mensais. O banco mandou o talão de cheque de Rosa Maria pelo Correio, sem avisar previamente e sem saber se ela concordava em receber o talão dessa forma. O portador do banco foi assaltado e teve o malote roubado. O talão de

cheque de Rosa Maria foi parar em mãos de bandidos, que emitiram um grande número de cheques em valores variados, provocando um grande abalo de crédito para ela. Alguns cheques foram protestados e o nome dela foi parar nos bancos de dados de proteção ao crédito. O banco informou que não haveria problema, porque os valores da conta corrente seriam repostos, mas que não se responsabilizava pelos valores que Rosa Maria iria despendar para restabelecer seu crédito que fora abalado. Ela entende que o banco deve ser responsabilizado por todos os valores, e invocou seus direitos de consumidora. O gerente do banco, muito calmo e simpático, informou que os bancos estão fora do sistema de proteção ao consumidor, porque não são considerados fornecedores de serviços. Informou, inclusive, que existe uma ação direta de inconstitucionalidade para assegurar isso aos bancos e um Código de Defesa do Consumidor Bancário especificamente para garantir o consumidor de serviços bancários. Rosa Maria Siqueira tem direito de utilizar a proteção do CDC ou não?

Por inexperiência da tutora-pesquisadora, o problema terminava com uma pergunta. Isso induziu os alunos a acreditar que o único objetivo de aprendizagem era apontar uma resposta à pergunta formulada.

O problema foi elaborado para contemplar vários ângulos de reflexão e pesquisa por parte dos alunos. Mas a forma como foi redigido, isto é, encerrando-se com uma pergunta, praticamente impediu que os alunos distinguissem outros objetivos.

Mais uma vez, o uso do paradigma da aprendizagem baseada em problemas se ressentiu da inexistência de uma comissão para elaborar problemas. Essa comissão certamente teria identificado que a questão ao final do problema tornar-se-ia um limitador e não um desencadeador de reflexões.

Não há uma vedação expressa para problemas finalizados com perguntas. No caso deste, entretanto, a experiência demonstrou, logo no início, que

a pergunta não contribuiu para que todos os objetivos do problema fossem alcançados, visto que ela restringiu o foco de pesquisa.

Sobre esse assunto, Andréa Caprara afirma:

“O texto de um problema teria de conter: 1. um título, potencialmente sugestivo, que direcione o interesse para um tema central; 2) um texto claro, não muito extenso nem prolixo; 3) instruções colocadas ao final do texto e às vezes expressadas em forma interrogativa e que, assim como o título, dirijam a discussão para um tema definido e explicitam como abordar o problema” (Mamede e Pennaforte, 2001, p. 146).

As experiências de aplicação da aprendizagem baseada em problemas estudadas e pesquisadas para este trabalho foram sempre na área médica. Em razão das peculiaridades da área médica e da área de direito, entendeu a pesquisadora que eram necessárias algumas adequações. Uma delas foi não colocar título nos problemas, buscando assim evitar que ele direcionasse os alunos para um único ângulo do problema, em detrimento de outros contidos na narrativa e igualmente importantes.

Neste segundo problema, depois de a tutora-pesquisadora constatar que a pergunta no final estava limitando a reflexão dos alunos, atuou no sentido de motivá-los a discutir o problema e identificar outros aspectos a serem pesquisados. Depois de algumas leituras e comentários, os alunos pautaram novos aspectos, além daquele focado pela pergunta.

Novamente alguns participantes dos grupos iniciaram a pesquisa procurando solucionar a questão a partir de respostas prontas, obtidas diretamente de quem, em tese, tinha autoridade para “dizer o direito”.

Assim, um dos alunos foi ao banco em que era correntista e conversou com o gerente sobre o problema, ficando insatisfeito com as respostas dadas.

Segundo o aluno, elas evidenciavam que o gerente não sabia exatamente como lidar com um problema desse tipo.

Além da tendência de procurar um especialista para resolver o problema, a tutora-pesquisadora pôde verificar também um apego dos alunos pela citação de artigos de lei, evidenciando mais uma falha na formação dos alunos de direito. No ensino tradicionalmente praticado no Brasil nos cursos de direito, com aulas expositivas que apresentam a totalidade do conhecimento que os alunos devem possuir sobre um determinado assunto, eles são levados a acreditar que sempre existe um artigo de lei para o problema que precisam solucionar. É o excesso de positivismo, já abordado de forma crítica neste trabalho.

Fazer os participantes dos grupos organizarem uma pesquisa que não se limitasse aos textos de lei, mas que se construísse também com doutrina diversa e jurisprudência, foi uma tarefa que exigiu empenho recorrente da tutora-pesquisadora.

Neste segundo problema, os objetivos de aprendizagem foram mais rapidamente alcançados pelos alunos. Eles concluíram suas pesquisas em menor espaço de tempo. Apesar da pergunta colocada ao final do problema, não se restringiram a ela, buscando outros elementos de pesquisa. Estes surgiram nas discussões dos grupos, a partir do material que cada componente expunha.

Assim, mesmo com a falha inicial na concepção do problema, na avaliação da tutora-pesquisadora o resultado desejado foi alcançado.

PARTICIPAÇÃO DO GRUPO NA I FEIRA DE SAÚDE DE VARGEM

Antes do encerramento do primeiro semestre de 2004, os grupos de pesquisa foram convidados pela coordenação do curso de direito a participar da I

Feira de Saúde de Vargem. A atividade foi organizada pela Pró-Reitoria Comunitária, pela Secretaria de Saúde do Município de Vargem e pela coordenação dos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Farmácia, Direito, Odontologia, Educação Física e Hotelaria e Turismo.

A meta traçada pela Universidade São Francisco para a I Feira de Saúde era “atingir a totalidade da população carente com exames de diagnóstico, palestras preventivas/informativas e encaminhamento quando necessário”.

A Feira de Saúde foi programada para acontecer no dia 28 de agosto de 2004, das 9 às 17 horas. O município de Vargem fica distante cerca de vinte quilômetros do município de Bragança Paulista. Tem uma população de 6.975 habitantes, sendo 2.610 em área urbana e 4.365 em área rural.

O convite foi apresentado para os grupos e discutido por eles. Os alunos concordaram em participar. Em ambos os grupos, no entanto, manifestaram receio de não conseguir atender a população no sistema de consultas, pelo fato de não possuírem ainda conhecimento mais profundo de direito do consumidor. Os alunos se mostraram temerosos de não saber como responder às perguntas.

A tutora-pesquisadora sabia que os alunos não tinham condições de responder às perguntas da população participante da Feira de Saúde, porque o trabalho de pesquisa e estudo de relações de consumo ainda era muito recente. Sugeriu-lhes, então, que escolhessem temas para apresentar e que a forma de exposição aos participantes da feira fosse aquela com que os grupos trabalhavam, ou seja, com problemas. A idéia foi debatida entre os alunos e aprovada.

Para organizar a participação, os grupos deliberaram que a primeira tarefa seria pesquisar quais os problemas mais comumente enfrentados pela população no cotidiano. Essa pesquisa foi feita, principalmente, através da rede mundial de

computadores e de consulta ao Procon, em Bragança Paulista e em outras cidades da região, onde residiam alunos participantes dos grupos. (Atibaia, Campinas, Socorro, Pedreira, por exemplo).

Por sugestão dos alunos, foi elaborado um folheto, contendo endereço e telefone dos principais locais de orientação ao consumidor em Bragança Paulista e região. Constou do folheto o endereço de bancos de dados de inadimplentes, tais como Serasa, SPC e Banco Central.

Propuseram também que fosse confeccionada uma camiseta, identificando o grupo como “DIREITO DO CONSUMIDOR”, escrito nas costas e na frente a sigla GPRC referente a Grupo de Pesquisa de Relações de Consumo. Os próprios alunos verificaram o preço de confecção da camiseta e mandaram fazê-la. Os que quiseram, pagaram R\$ 10,00 pela camiseta e usaram-na no dia da Feira. A aquisição da camiseta não era obrigatória.

A tutora-pesquisadora sugeriu aos alunos que criassem uma ficha para entrevistar pessoas durante a Feira de Saúde, com o objetivo de identificar aquelas que já tiveram problemas de consumo. Os dados obtidos poderiam ser utilizados, mais tarde, para a discussão de novos problemas a serem pesquisados pelos grupos. A proposta foi aprovada e a ficha elaborada pelos alunos.

Os grupos levantaram os temas que segundo a pesquisa realizada, eram os mais recorrentes nos Procons, no Instituto de Defesa dos Direitos do Consumidor (IDEC) e em outros órgãos de defesa do consumidor. Os temas pesquisados foram planos de saúde, problemas com telefonia, negativação do nome no Serasa e SPC, defeito de produtos e serviços, prazo de troca e período de validade de produtos.

Os grupos dividiram os temas entre si e se organizaram em duplas para pesquisá-los. Também em duplas decidiram como fazer a apresentação durante a

Feira. Optaram por criar pequenos diálogos entre as duplas, dramatizando um problema e apresentando a solução. Utilizaram linguagem acessível e casos comuns, extraídos do cotidiano, como “emprestar cheque”, “comprar de vendedor que bate à porta e depois se arrepender”, entre outros.

A tutora-pesquisadora pôde constatar que os alunos usavam na análise dos casos que seriam apresentados na Feira de Vargem a mesma forma de trabalho para a solução de problemas, ou seja, pesquisa individual, debate com os outros participantes, nova pesquisa individual e assim sucessivamente até estarem satisfeitos com o resultado final.

Para realizar esse trabalho, os membros dos grupos reuniram-se em alguns dias das férias de julho, com a tutora-pesquisadora na faculdade para continuar o debate dos temas que estavam sendo pesquisados para apresentação na Feira de Vargem. Também para dar conta da atividade, o grupo da manhã decidiu fazer duas reuniões por semana, durante o período que antecedeu a Feira.

Os grupos fizeram uma escala de trabalho de modo que todo o período da Feira, das 9 às 17 horas, foi coberto pelas duplas que a cada duas horas eram substituídas. Também realizaram uma reunião prévia e conjunta entre os dois grupos com o objetivo de se conhecerem e fazerem uma explanação dos casos que pretendiam mostrar na Feira de Vargem.

No dia da Feira alguns alunos cumpriram o horário e foram embora. A maioria deles, porém, permaneceu durante todo o período do evento, ora apresentando o que havia preparado, ora trabalhando no preenchimento das fichas. No total, foram feitas 42 fichas.

A participação dos grupos de pesquisa na atividade foi importante para a tutora-pesquisadora avaliar como o paradigma da aprendizagem baseada em

problemas estava modificando a forma de aprender dos alunos. Ficou evidente, durante a preparação, que os alunos se sentiam mais seguros para realizar pesquisa por si próprios.

Outra contribuição desse paradigma para os alunos foi compreender que o estudo de uma área do conhecimento não precisa ser seqüencial. Até então, os dois problemas expostos tinham tratado o direito do consumidor a partir da seqüência existente no Código de Defesa do Consumidor. Mas na preparação dos casos apresentados na Feira de Vargem, os alunos verificaram que era possível pesquisar os mais variados aspectos sem que fosse necessário seguir uma seqüência.

A tutora-pesquisadora apontou para os alunos que, em certa medida, durante a preparação para participar da Feira de Vargem, eles exerceram o mesmo papel que ela, porque identificaram os problemas que os consumidores enfrentam, criaram situações que despertavam a atenção e, ao final, pesquisaram a solução e a forma de explicá-la.

A tutora-pesquisadora constatou o cuidado com que os alunos se prepararam e a forma concentrada e atenciosa com que participaram durante todo o dia. Notou também que eles atribuíram um significado de construção de cidadania ao trabalho que realizaram.

Na reunião para avaliar a participação na Feira de Vargem, os alunos dos grupos destacaram principalmente este aspecto, ou seja, de que havia sido muito importante se sentir participante de uma atividade de construção de cidadania.

Igualmente relataram os problemas que tiveram com as apresentações, pois a própria forma de organização da Feira não ajudou muito. O público participante estava mais interessado em ter acesso aos serviços médicos oferecidos pelos estudantes do curso de medicina do que ouvir explicações sobre direitos do consumidor. Nem todos os presentes à Feira pararam para prestar atenção nas apresentações elaboradas pelos alunos.

Os alunos perceberam ainda uma certa descrença ou descrédito do público com os profissionais da área do direito.

Algumas falas da avaliação:

- “Muito proveitoso. Vi meus defeitos de abordagem com as pessoas”.
- “Consegui interagir com as pessoas, Foi um grande aprendizado, foi importante que o grupo teve parceria e companheirismo”.
- “Agradeço a oportunidade de ser comunidade. Foi um grande laboratório. O grupo cumpriu o objetivo e foi além, porque trabalhou dando atenção às pessoas”.
- “Gostei muito e aprendi muito. Aprendi com os outros do grupo. A apresentação não deu certo, foi melhor conversar com as pessoas e explicar o que havia pesquisado”.
- “Demos conta do recado, foi importante a capacidade de adaptação do grupo. Nenhum de nós é melhor do que todos nós juntos”.
- “Senti dificuldade no começo, mas depois tive muitas respostas positivas. Teve até uma pessoa que xingou quando me aproximei para conversar, mas entendi que a pessoa devia estar com muitos problemas”.
- “Para mim o que mais importa é o grupo. Temos que continuar empolgados para superar as dificuldades que sentimos. Não tivemos desavenças e isso prova que temos coesão. Precisamos zelar por ela. Aversão ao direito foi pública e notória. Precisamos entender que

não somos melhores que os outros porque fizemos uma faculdade. Temos que escolher entre o direito togado e o direito descamisado”.

“Ajudamos gente do grupo da manhã a apresentar suas falas. Me senti um médico sem fronteiras, ajudando os outros. Os diálogos combinados não deram certo, mas a conversa informal com as pessoas foi melhor.”

“Gostei muito. Mudei a estratégia: procurei me aproximar com perguntas sobre a vida das pessoas. Ouvi muitas histórias e dei muitas dicas”.

“O evento foi muito bom para quem nunca teve contato com o povo. Acho que foi importante para as pessoas da comunidade de Vargem e também para o grupo. Perdemos um pouco o foco da atividade pela falta de organização, ficou difícil expor o que tínhamos preparado”.

“Acho que foi super legal a atividade. A Feira foi muito simples e era bem disso que a gente precisava. As pessoas têm pouco conhecimento mesmo. Precisamos mudar o marketing de abordagem”.

“Lamento ter ficado para o final. Queria ter ficado mais tempo e aproveitado mais. Fomos bem recebidos pelo pessoal da manhã. Sai com a prancheta para ‘caçar’ pessoas que quisessem conversar e consegui falar com muitas, embora nem todas quisessem dar os dados para a ficha. Foi importante ter contato com pessoas tão desprovidas de cultura. A ansiedade atrapalhou, mas valeu. A gente dá muito pouco daquilo que a gente tem. Foram duas horas de apego à cidadania. Acho que a gente ajudou muita gente e foi muito emocionante poder ajudar.”

A tutora-pesquisadora também participou da avaliação e demonstrou aos alunos que a preparação e a participação na Feira de Vargem foi mais um problema pesquisado e solucionado por eles. Não um problema por escrito como estavam recebendo, mas um problema dialogado na forma de um convite para participar, mantendo, contudo, a proposta de trabalho, ou seja, aprendizagem baseada em problemas.

Os participantes dos grupos atuaram na investigação dos temas mais relevantes para a população. Construíram formas de tratá-los por meio da apresentação de problemas dramatizados em duplas. Mostraram autonomia na escolha dos temas e no modo como estes deveriam ser tratados. Por fim, perceberam a importância da atividade na construção da cidadania para eles próprios e para a população atendida.

Ricardo Shoiti Komatsu afirma:

“Inexiste aprendizagem sem a prática e a realidade. Os problemas de papel devem desafiar e motivar para a prática e a realidade. A aprendizagem baseada em problemas soma-se e complementa-se com a aprendizagem baseada na prática e objetiva atingir plenamente uma aprendizagem baseada na realidade. Somente a realidade integra os objetivos maiores de uma plena capacitação de nossos graduandos ou profissionais” (Komatsu, 1999, p. 36).

Na avaliação da tutora-pesquisadora, a aprendizagem que a Feira de Vargem propiciou aos alunos foi, principalmente, pelas reflexões que fizeram a partir do contato direto com a realidade das pessoas carentes, a quem o direito também precisa servir. Esse contato permitiu aos alunos que compreendessem um pouco dos objetivos maiores, na expressão de Komatsu, de sua formação profissional que não pode ser apenas tecnicista. Ela deve ser permeada de um sentido de acolhimento em relação ao cidadão que não dispõe de maiores informações e, por isso, precisa ser protegido pelo direito.

TERCEIRO PROBLEMA

Rogério Dantas comprou um veículo zero quilômetro e saiu com ele da concessionária e foi para sua casa. No caminho, o veículo apresentou falha no sistema de freio. Rogério estava em baixa velocidade, em uma rua tranqüila e conseguiu parar o veículo reduzindo as marchas. Ligou para a concessionária que providenciou a remoção do veículo. Rogério quer que o veículo seja substituído por um novo, mas a concessionária diz que só tem obrigação de

reparar a peça com defeito. A concessionária pode agir assim, ou deve substituir o veículo por um novo? Qual o prazo que a concessionária tem para resolver o problema?

No mesmo dia e horário em que Rogério Dantas retirou seu veículo da concessionária, Rute Martins retirou o seu, da mesma marca e modelo do veículo de Rogério e também zero quilômetro. No trajeto para casa, o veículo apresentou o mesmo problema no sistema de freios, mas Rute não conseguiu parar porque estava em um declive. Na tentativa de parar, Rute subiu com o veículo na calçada e atropelou seis pessoas que ficaram feridas, uma delas gravemente. A concessionária alega que só tem obrigação de substituir a peça, mas que não tem nenhuma responsabilidade em relação aos feridos. Estes, por sua vez, pressionam Rute Martins para que ela pague as despesas médico-hospitalares e os lucros cessantes. Como Rute Martins deve agir?

Neste problema, a tutora-pesquisadora propositadamente colocou perguntas após a narrativa do caso. Foi uma estratégia para avaliar se os alunos ficariam focados nas respostas das perguntas, ou se abstrairiam delas e levantariam objetivos de aprendizagem mais amplos.

Na discussão deste problema, foi criada, a pedido dos alunos, uma nova metodologia para iniciar a discussão dos objetivos de aprendizagem do problema: uma leitura rápida, só para “matar a curiosidade” e, em seguida, uma outra leitura mais lenta, com interrupções dos próprios alunos, a fim de que pudessem apontar os aspectos a serem pesquisados.

A tutora-pesquisadora constatou, após algum tempo, que a prática de duas leituras era realmente mais eficiente. A cada novo problema havia uma natural curiosidade dos alunos pela história que seria narrada e, de fato, a primeira leitura era em geral desatenta, apenas para conhecer o assunto. Os participantes se concentravam para buscar os aspectos a serem pesquisados e solucionados, somente depois dos comentários iniciais.

Os pontos levantados pelos grupos eram anotados por todos e, ao final, repetidos por um dos alunos para que verificassem se haviam anotado tudo. A prática de um aluno ler em voz alta os pontos selecionados como essenciais a serem pesquisados foi da tutora-pesquisadora. Foi sugerido como forma de organizar a discussão que os alunos faziam após a leitura do problema.

A tutora-pesquisadora também anotava os aspectos levantados pelos grupos e, eventualmente, sugeria uma ou outra abordagem. Essa atividade da tutora-pesquisadora, própria da metodologia de pesquisa-ação, era bem recepcionada pelos alunos. Desde o início do trabalho dos grupos, ficou explicitado o papel da tutora-pesquisadora, ou seja, de instigadora da pesquisa a ser realizada e mediadora ou facilitadora da discussão no grupo em relação aos resultados encontrados nas pesquisas individuais.

Durante o desenvolvimento da experiência, os participantes dos grupos foram orientados pela tutora-pesquisadora a tomar nota das conclusões de cada problema, mantendo assim um arquivo organizado sobre cada um dos problemas discutidos.

No problema de Rogério e Rute, a tutora-pesquisadora estava atenta às perguntas formuladas no final do problema, para aferir que tipo de reação elas provocariam nos alunos. Foram formuladas para instigar a reflexão e a pesquisa, mas havia o temor de que contribuíssem para limitar o trabalho dos alunos.

A tutora-pesquisadora levou em conta a afirmação de João Batista Tomaz ao se referir às funções do facilitador no grupo tutorial:

“Estimular – O objetivo da intervenção do facilitador deve ser o de assegurar que os estudantes trabalhem nas atividades com suficiente profundidade. Ou seja, nas palavras de Barrows (1992), o facilitador deve tentar `esquadrinhar` o conhecimento do estudante profundamente. Isso é feito à medida que o facilitador faz perguntas, questionamentos, durante a análise e à resolução do problema,

estimulando o grupo a pensar crítica e profundamente sobre o tema em discussão” (Tomaz, 2001, p.165).

Facilitador é a forma como o tutor, ou professor, é chamado na Escola de Saúde Pública do Ceará, cujos professores publicaram o livro “Aprendizagem Baseada em Problemas – Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional”. Na obra é discutida a forma de denominar o tutor, facilitador, ou professor. Nesta pesquisa, a escolha foi pela denominação tutora, conforme já explicitado.

No terceiro problema, a tutora-pesquisadora pôde constatar que o levantamento dos principais objetivos de aprendizagem foi mais fácil. Rapidamente os grupos identificaram aspectos relevantes que precisariam ser pesquisados e esses aspectos coincidiram, em grande parte, com aqueles que a pesquisadora havia elencado quando elaborou o problema.

A pesquisa para analisar o problema foi mais lenta, porque coincidiu com a preparação para participar da Feira de Vargem. Algumas reuniões não foram utilizadas integralmente para a solução do problema, pois era preciso discutir aspectos pertinentes ao trabalho da Feira. A tutora-pesquisadora avaliou que o problema foi satisfatoriamente resolvido, sendo alcançados os objetivos de aprendizagem fixados e sem que as perguntas formuladas restringissem o trabalho de pesquisa e discussão realizado pelos grupos.

Um dos objetivos de aprendizagem essenciais desse problema era demonstrar aos alunos que áreas diferentes do direito podem ser empregadas de forma concomitante na busca de solução de problemas.

Com isso, a tutora-pesquisadora pretendeu evidenciar que o ensino de direito não precisa ter suas diferentes áreas compartimentalizadas de maneira rígida, tratadas isoladamente e quase sem integração. Isso faz com que o aluno encontre dificuldades no momento em que tenta aplicar seus conhecimentos ao caso

concreto, porque a realidade não está dividida da forma como o conhecimento foi construído.

A tutora-pesquisadora constatou, neste problema, que os alunos estavam mais adaptados ao paradigma da aprendizagem baseada em problemas, pois já não lhe dirigiam tantas perguntas sobre conceitos e definições. Indagavam principalmente sobre fontes de pesquisa e aspectos que deveriam ser pesquisados.

QUARTO PROBLEMA

Denise Tavares foi ao Supermercado Boa Compra e adquiriu uma bandeja de produto lácteo, tipo iogurte, sabor morango, contendo seis unidades. Ao chegar a sua casa, deu o produto ao filho de dois anos, que comeu todo o conteúdo de um dos potes. Algumas horas mais tarde, o filho de Denise apresentou forte diarreia e vômitos, não tendo ingerido mais nenhum outro alimento. Ela aguardou que o menino melhorasse, mas foi surpreendida com um quadro de febre alta. Cerca de quatro horas depois de o menino haver ingerido o iogurte, Denise levou-o ao posto de saúde próximo a sua casa, que estava sem médico para atender o caso. Denise voltou para casa e o menino continuou com febre, diarreia e vômito. Ela ministrou por conta própria um antitérmico para tentar reduzir a febre e aguardou que o menino melhorasse. Como não ocorreu melhora, ela levou seu filho ao pronto-socorro municipal, sendo atendida por um médico que determinou a internação do menino em uma unidade de terapia intensiva, porque o quadro de desidratação já era muito grave. Exames realizados no pronto-socorro demonstraram que o menino estava contaminado por uma bactéria, que provavelmente estava em algum produto alimentício ingerido por ele. Denise voltou para casa e o menino permaneceu internado. Ela verificou o iogurte comprado no supermercado e constatou que ele estava estragado, porque apresentava cheiro e coloração anormais, bem como gosto de azedo. Denise se dirigiu ao supermercado no dia seguinte e foi informada que eles nada poderiam fazer, porque provavelmente havia sido um problema de transporte do produto. Ligou para o fabricante e foi informada, no serviço de atendimento ao cliente, que o máximo que eles poderiam fazer era enviar nova

bandeja de produtos. O quadro de saúde do filho de Denise se agravou, e o menino faleceu dez dias depois da internação.

O problema causou grande impacto emocional no grupo da manhã que tinha três participantes que eram mães com filhos na faixa de 7 a 12 anos. Após a primeira leitura do problema passaram, uma das mães passou a responsabilizar Denise Tavares por não ter experimentado o produto antes de dar ao filho, provocando reação das demais que entendiam que isso não era necessário.

O grupo iniciou uma discussão acalorada e, talvez em razão do fato de se tratar da morte de uma criança, preocupou-se em demasia com questões aparentemente secundárias, muitas das quais sem ligação mais próxima com o problema proposto como por exemplo: a mãe deve experimentar antes aquilo que vai dar para o filho comer?

Essa atitude passional exigiu da tutora-pesquisadora uma ação mais enérgica, solicitando ao grupo que voltasse à discussão objeto do problema que era de caráter jurídico e não de análise do comportamento que as mães devem adotar em relação a seus filhos. A discussão ficou acirrada a ponto de não ser cumprida a seqüência normal de duas leituras, com a fixação dos objetivos de aprendizagem na segunda, conforme havia sido estabelecido pelo próprio grupo.

A discussão não tinha nenhum caráter científico ou didático e parecia uma conversa de um grupo de amigos do que uma atividade acadêmica. Todos falavam ao mesmo tempo e contavam casos parecidos.

Essa manifestação do grupo foi uma novidade para a tutora-pesquisadora que encontrou dificuldades para conter os ânimos. Parte dessa reação do grupo deve ser creditada à maior intimidade que havia se desenvolvido entre os participantes, em especial após a realização do trabalho na Feira de Vargem. Eles

estiveram mais próximos, trabalharam juntos e dependentes uns dos outros, o que motivou a criação de um elo mais afetivo entre todos. A primeira demonstração de mudança na forma de relação dos participantes do grupo foi constatada pela tutora-pesquisadora na discussão do problema de Denise Tavares.

Um dos papéis importantes do tutor nos grupos de análise e discussão na aprendizagem baseada em problemas é manter o fluxo do debate. Para isso, é preciso às vezes uma atitude mais firme, mostrando que o grupo está travando uma discussão calcada no senso comum, sem foco e, conseqüentemente, sem agregar ou produzir conhecimento científico.

Uma das práticas combatidas pela tutora-pesquisadora durante todo o trabalho, e depois foi combatida igualmente pelos alunos, foi o uso da expressão “eu acho que”, no início das frases. No princípio com cuidado e mais tarde já com um pouco de humor, a tutora-pesquisadora lembrava aos alunos que o trabalho que estava sendo realizado tinha como objetivo a apropriação de conhecimento e, para isso, era preciso ter certeza, convicção, manifestar um pensamento fundamentado em pesquisa e reflexão.

O combate ao uso da expressão se tornou recorrente entre os membros dos grupos. Mesmo no momento das entrevistas, ao final da experiência, era perceptível que os participantes procuravam evitar o uso da expressão e, quando isso ocorria, imediatamente se corrigiam: “eu acho não, eu penso que.”

Foi uma maneira que a tutora-pesquisadora entendeu produtiva para manter os participantes dos grupos concentrados na questão principal que os reunia, ou seja, a análise dos problemas propostos a partir dos conhecimentos prévios e das pesquisas realizadas por cada um dos participantes, a socialização e discussão

entre todos para, ao final, encontrarem soluções possíveis a partir da contribuição de todos.

O problema de Denise Tavares foi o que gerou maior quantidade de questões a serem pesquisadas. Muitas das questões eram impertinentes, porque se referiam a detalhes que não poderiam ser respondidos como por exemplo, se Denise Tavares havia mantido o produto em local fresco entre o período da compra e a chegada a sua casa.

Mas os questionamentos mostravam um aspecto que a tutora-pesquisadora entendeu positivo à formação profissional dos alunos. No futuro, quando esses alunos forem efetivamente profissionais do direito terão maior desenvoltura para formular perguntas às vítimas, às testemunhas e aos demais envolvidos em uma relação jurídica. Perguntas aparentemente impertinentes quando se trata de um problema fictício poderão ser úteis para esclarecer ou melhorar a compreensão de uma situação real.

Esse problema permitiu à tutora-pesquisadora perceber que os alunos participantes estavam formulando perguntas para fixar os objetivos de aprendizagem com maior desenvoltura e habilidade. Isso levou a concluir que eles haviam absorvido a importância da etapa do levantamento de questões para o desenvolvimento das etapas seguintes, quais sejam, a pesquisa individual e a discussão em grupo do material pesquisado.

A discussão do problema de Denise Tavares evidenciou uma importante questão para reflexão da tutora-pesquisadora sobre a aprendizagem baseada em problemas: o limite dos problemas. Por mais que se tente aproximar a realidade por meio de um problema, nem sempre ele conterá todos os elementos de que os

alunos necessitam para realizar satisfatoriamente a pesquisa e, ao final, encontrar a solução.

A inspiração para a construção do problema será sempre a realidade, mas, algumas vezes, ele não fornecerá todos os dados. No caso do problema de Denise Tavares, os alunos queriam saber quanto tempo ela levou para ir do supermercado a casa. Se a demora foi grande, o produto poderia ter se estragado nesse período e, assim a culpa pelo ocorrido seria dela e não do fornecedor.

Alguns alunos afirmaram que é comum moradores da zona rural virem fazer compras nos finais de semana e, após deixar o supermercado, passem o dia inteiro na cidade, visitando parentes e amigos ou fazendo outras compras. Se tal fato tivesse ocorrido com Denise, poderia significar que ela contribuiu para estragar o alimento que depois foi consumido pelo filho.

A tutora-pesquisadora não tinha conhecimento desse dato, o qual, no entanto, estava presente como conhecimento prévio de vários alunos dos grupos. Em consequência, encontrou dificuldade para argumentar que ele não poderia ser discutido porque não havia a informação exata sobre a questão do tempo. Se o caso de Denise Tavares fosse real, a pergunta poderia ser feita à consumidora, esclarecendo eventual responsabilidade dela.

De todo modo, ainda que o problema eventualmente tenha limites que impeçam o acesso a mais detalhes, a experiência demonstrou que ele foi o desencadeador da busca de conhecimentos. Eles foram pesquisados tanto na forma de conceitos, quanto em forma de casos semelhantes já resolvidos. Neste problema, especificamente, os alunos utilizaram, em grande escala, a pesquisa de jurisprudência para consolidar a solução do problema.

Jurisprudência é a forma como são definidas as decisões reiteradas dos tribunais a respeito de um mesmo assunto. Muitas vezes elas cumprem o papel de suprir lacunas da lei ou de consolidar costumes amplamente praticados na vida social. Os exemplos jurisprudenciais são bastante empregados nos cursos jurídicos como estudos de caso, pois ilustram ou consolidam informações previamente transmitidas pelo professor.

Foram usados pelos participantes dos grupos para ilustrar ou exemplificar conceitos pesquisados para a solução do problema.

O problema de Denise Tavares utilizou cinco encontros para ser resolvido pelos alunos. Foi considerado um problema de solução complexa, porque envolveu múltiplos aspectos do conhecimento.

O grupo da manhã sugeriu à tutora-pesquisadora a presença da Professora Sandra Nitrini, para discutir o problema. Ela é livre-docente em farmácia e ministra aulas de medicina legal e metodologia científica no curso de direito.

O objetivo do grupo, ao solicitar a presença da Professora Sandra, era buscar uma melhor compreensão sobre os aspectos químicos e bacteriológicos do problema. A iniciativa do convite e a formulação das perguntas partiram dos próprios participantes do grupo.

As informações prestadas pela Professora Sandra foram consideradas pelo grupo como essenciais para nortear a solução do problema, embora não fossem jurídicas. Essa constatação motivou uma reflexão sobre a quantidade de informações que um jurista precisa ter antes de decidir por uma determinada solução a um problema real. O grupo também refletiu sobre o valor da pesquisa para resolver os problemas que os profissionais enfrentam em sua prática e a importância de saber fazer pesquisa.

A tutora-pesquisadora transmitiu ao grupo da noite os esclarecimentos fornecidos pela Professora Sandra, porque ela não poderia participar da reunião noturna. Também no grupo da noite a repercussão dos participantes sobre as informações foi no sentido de que “não parece, mas ser juiz, advogado ou promotor exige conhecimentos muito variados e muita pesquisa”.

Motivados pelas informações da Professora Sandra, dois alunos visitaram a Vigilância Sanitária em Bragança Paulista, em dias diferentes, sendo atendidos pela mesma pessoa. Trouxeram dados sobre o funcionamento do órgão os quais geraram no grupo uma discussão quanto às deficiências da vigilância em todo o país e a falta de uma política de prevenção.

O problema também despertou nos grupos uma interessante reflexão concernente ao fato de o conhecimento das leis não ser suficiente para instrumentalizar a solução de todos os problemas que surgem na vida de um profissional do direito.

A vivência nos grupos motivou a reflexão quanto à necessidade de conhecer mais do que os textos de lei e, sobretudo, de manter uma postura investigativa e atenta. Um membro do grupo sintetizou da seguinte forma: “Todo o conhecimento pode ser útil, dependendo do caso concreto que se vai enfrentar”.

Os participantes dos grupos concluíram, ainda, que é preciso saber “*procurar conhecimento*”, pois, do contrário, se perde tempo e o foco daquilo que realmente se procura. É o que acontece, segundo eles, quando se pesquisa em sítios de busca na rede mundial de computadores. Se o pesquisador não se focalizar e concentrar no que investiga, poderá encontrar muitas informações que vão se mostrar inúteis para a pesquisa que está sendo efetivada.

Os alunos também apontaram que de nada adianta pesquisar muito se não souber sistematizar o resultado da pesquisa, organizando adequadamente as informações para utilizá-las no momento preciso.

A complexidade do problema de Denise Tavares gerou ainda um resultado prático imediato. Alguns participantes que traziam suas pesquisas de forma mais desordenada passaram a realizar suas anotações em cadernos ou fichários, para garantir melhor organização. Eles afirmaram que, desse modo, tinham fácil acesso às informações, já que elas estariam mais racionalmente organizadas.

Embora essa prática tivesse sido sugerida e incentivada pela tutora-pesquisadora desde o início dos trabalhos, alguns alunos ainda mantinham uma conduta pouco cuidadosa quanto à forma de sistematizar as pesquisas que realizavam e aos resultados encontrados pelo grupo para a solução do problema.

Pela primeira vez, a tutora-pesquisadora exerceu o papel de provedora de informações. Diante da dificuldade dos alunos em compreender alguns aspectos pertinentes à quantificação da indenização por danos morais, sobretudo por se tratar de morte de criança, a tutora-pesquisadora utilizou a lousa instalada na sala de reuniões e apresentou, em linhas gerais, os pontos essenciais para tornar mais clara a questão. Informou ainda aos alunos quais os autores que se dedicavam a esse assunto e que poderiam ser pesquisados.

Sua atitude se inspirou na afirmação de João Batista Tomaz:

“De regra, o facilitador não deve dar informações. No entanto, se detectar possíveis informações erradas ou se perceber que o grupo sozinho não pode encontrar o caminho correto, o facilitador pode dar uma breve explicação do tema ou exemplos práticos, ou ainda ilustrar com situações similares, objetivando retomar o funcionamento normal do grupo novamente ou estimular uma maior profundidade da discussão” (Tomaz, 2001, p. 166).

A receptividade dos grupos foi satisfatória. A tutora-pesquisadora temia que, no futuro, diante de outras dificuldades, os grupos solicitassem explicações imediatas antes de realizar uma pesquisa completa sobre o tema. Mas isso não ocorreu. Houve momentos em que ela adotou a mesma conduta, por iniciativa própria, nunca a pedido dos alunos.

Acostumados à prática de sala de aula em que o professor se apresenta, no geral, como detentor do conhecimento e os alunos como receptores do conhecimento transmitido, era compreensível temer que a prática reiterada de a tutora-pesquisadora fornecer explicações pudesse conduzir os alunos a um certo grau de comodismo, compatível com o que acontece em sala de aula. Em outras palavras, eles esperam que o professor faça todos os esforços para levá-los a entender a matéria tratada.

No entanto, não foi o que ocorreu. Mesmo com a ocasional intervenção da tutora-pesquisadora exercendo o papel de provedora de informações, os alunos se mostraram motivados a prosseguir suas pesquisas e reflexões e a trazê-las para o debate com os outros componentes do grupo.

Este problema foi perceptivelmente o mais pesquisado pelos dois grupos. Foi também o que gerou maior volume de pesquisa em áreas diversas do direito (consumidor, civil, penal, administrativo) e em outras ciências (biologia, química, medicina).

QUINTO PROBLEMA

Sílvia Harachi tinha um forno de microondas em sua residência utilizado exclusivamente para serviços domésticos. O forno foi adquirido no final de 2001. No início de 2003, no dia 10 de março, Sílvia colocou um copo de leite para esquentar no forno de microondas. Ao ouvir o tilintar da campainha avisando que o tempo de

aquecimento havia transcorrido, Sílvia abriu a porta do forno e colocou a mão para retirar o copo onde estava o produto, momento em que teve a mão fortemente queimada por um intenso calor. Sílvia foi atendida em um hospital e ficou internada por dois dias. Fez tratamento durante três meses e até hoje tem marcas severas da queimadura. Ela precisa fazer várias cirurgias plásticas para reparar o problema, mas não tem dinheiro para isso e seu plano de saúde não dá cobertura para esse tipo de cirurgia. O Sr. Harachi, marido de Sílvia, fez contato com o fabricante do produto que enviou um técnico para analisar o forno. O técnico retirou o forno do local e, ao devolver, informou que não havia nenhum defeito no produto. Em consequência, a fábrica se eximiu de pagar qualquer tipo de indenização, alegando que não havia defeito no produto. Sílvia é gerente de uma agência bancária e sua principal função é atender o público cliente do banco. Sente-se constrangida em exibir a mão tão severamente marcada pela queimadura, o que lhe causa aborrecimento cotidiano. Ela nunca mais usou aquele forno de microondas e nem teve vontade de adquirir outro. Também não teve ânimo para tomar qualquer providência jurídica, porque, segundo foi informada, o processo é muito caro e as fábricas sempre pagam aos melhores advogados e ganham as ações. Agora, Sílvia ficou sabendo do nosso grupo de pesquisa e enviou o seu problema para darmos um parecer. Qual a maneira mais completa de respondermos a ela?

O objetivo de aprendizagem deste problema era a conceituação da responsabilidade civil e os prazos que os consumidores têm para exercício de seus direitos. Tal assunto é muito complexo no universo jurídico porque, em alguns casos, a perda do prazo significa a perda do direito, o qual não poderá mais ser exercido pela vítima. Outro importante objetivo era discutir a efetividade de acesso à justiça e o custo disso para as partes que necessitam de proteção judicial.

Preocupados com o excesso de tarefas acadêmicas e com o período de provas finais, os alunos do grupo da noite sugeriram que as atividades de pesquisa do grupo fossem divididas entre eles, após a leitura inicial e a fixação dos pontos importantes a serem pesquisados.

A tutora-pesquisadora ponderou sobre o risco de as informações ficarem truncadas, na medida em que eles pesquisariam apenas uma parte e não o todo. Alegaram que teriam cuidado para que isso não ocorresse. Foi proposto também que, em cada reunião, se elaborasse um relatório final de forma alternada por cada participante, o que poderia se constituir uma maneira de somar as pesquisas efetuadas pelos componentes. Igualmente foi sugerido que, em aspectos mais complexos do problema, a pesquisa pudesse ser feita em duplas ou até em trio, de modo a permitir mais profundidade e troca de opiniões.

A tutora-pesquisadora ficou apreensiva com as propostas, mas entendeu que o grupo tinha o direito de adotar medidas que viabilizassem melhor o trabalho. Era preciso permitir que a experiência acontecesse e, ao mesmo tempo, avaliar se as novas práticas alterariam a qualidade da pesquisa trazida para discussão no grupo tutorial.

Na reunião seguinte, cada componente trouxe a parte da qual havia ficado incumbido e o diálogo e a discussão dos diversos pontos apresentados ocorreram naturalmente. Foi possível perceber em cada participante a efetiva preocupação para explicar o aspecto sob sua responsabilidade, de modo a fazê-lo compreensível aos demais. A maioria dos componentes tinha os dados pesquisados preparados para a apresentação, ou seja, dados organizados e facilmente localizáveis na hora da exposição, o que nem sempre sucedia anteriormente.

A tutora-pesquisadora incentivou os participantes a definirem, em conjunto, a ordem de apresentação das pesquisas. Aos poucos eles foram estabelecendo uma efetiva discussão sobre os diversos pontos que haviam pesquisado.

O grupo da manhã não adotou a divisão de tarefas, prosseguindo na pesquisa individual e discussão coletiva de todos os aspectos do problema, sem que cada um ficasse incumbido de uma parte.

Assim, neste problema especificamente, a tutora-pesquisadora teve, ao mesmo tempo e com o mesmo assunto, os grupos trabalhando de formas diversas. Tal fato permitiu observar que a aprendizagem baseada em problemas oferece possibilidades diferenciadas, algumas das quais não encontradas nos relatos das experiências já realizadas com esse paradigma.

O trabalho de pesquisa e a discussão dos dois grupos atingiram os objetivos de aprendizagem fixados para o problema, tanto no grupo que manteve a forma de pesquisa como vinha sendo utilizada, como no grupo que optou por um modo diferente, ou seja, a divisão de tarefas entre seus membros.

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO ANO DE 2004

Na última reunião para discussão do problema, a tutora-pesquisadora propôs que se realizasse uma reunião especialmente para avaliação do trabalho dos grupos em 2004, objetivando também a apresentação de sugestões para o trabalho a ser desenvolvido em 2005. Os grupos concordaram com a proposta.

Inicialmente, a avaliação não havia sido planejada como um momento específico. Mas a experiência de avaliação da atividade desenvolvida pelos grupos após a participação na Feira de Vargem despertou na tutora-pesquisadora o desejo de realizar uma outra no encerramento da primeira etapa de atividade dos grupos, em novembro de 2004.

A tutora-pesquisadora propôs que se efetuassem uma avaliação que considerasse dois aspectos: um de auto-avaliação de cada aluno e outro de

avaliação da vivência do paradigma da aprendizagem baseada em problemas como estratégia de apropriação do conhecimento. Além disso, cada componente poderia emitir sugestões buscando melhorar o trabalho para o ano seguinte.

A avaliação foi feita de forma oral, com cada participante se manifestando livremente no momento em que desejasse, em uma reunião especialmente planejada para tal fim. Como a dinâmica das reuniões era essa, optou a tutora-pesquisadora por manter o mesmo tipo, sem a necessidade de avaliação individual ou por escrito, permitindo que cada componente do grupo conhecesse, de imediato, as impressões dos demais. Ela lembrou, apenas, que cada um deveria ouvir o outro sem interferir, sem comentar, para não interromper a linha de raciocínio.

Os principais dados obtidos na avaliação dos grupos da manhã e da noite foram os seguintes:

“Desenvolvimento pessoal – foi muito superior à minha expectativa inicial. Desenvolvimento da criticidade, inconformismo com o minimalismo imperante no meio universitário. Há muito mais do que imaginava para aprender, para descobrir, para encontrar, para ensinar. Foi bom para aprender o direito no dia a dia e não só nos livros. Desenvolvimento do grupo – Muito bom. Fizemos bastante, podemos fazer mais. Segunda fase do projeto inicial: Estamos prontos? É preciso estar pronto? Estaremos algum dia prontos ou aprendemos fazendo? Ensinar ou caminhar junto com o outro na aprendizagem? Proposta – Dividirmos sistematicamente os pontos dos problemas a serem pesquisados para uma maior produtividade e interatividade do grupo. Começamos a mostrar a cara do grupo. Um bom começo pode ser a própria universidade por meio de um debate, um encontro para discussões, ou qualquer outro tipo mais adequado de evento”.

“Deixei a desejar, mas vou superar isso no próximo ano. Trabalhar por problema é mais produtivo. No início, tinha mais dificuldade em pesquisar, mas fui acalmando e foi ficando melhor.

“Gosto mais de pesquisa depois que comecei a fazer parte deste grupo. Gosto de trabalhar em grupo para multiplicar o olhar. Gosto de ter conhecimento interdisciplinar, como estamos tendo aqui. Não acredito no sistema de olhar na nuca, em sistema hierárquico, a forma de grupo é mais efetiva. Cada um de nós tem um tempo, e isso tem sido respeitado por todos. O grupo despertou a criatividade de cada componente, porque você tem que pensar em várias áreas para resolver os problemas. Vargem foi uma ruptura, foi grandioso. Exercício em época de tanto individualismo rompe algo. Melhoria sempre cabe e as idéias para melhorar vão surgir durante o trabalho”.

“Sobre a participação pessoal – falhei um pouco, tive pouco tempo, cheguei a pensar algumas vezes: `Que saco, tudo que eu tenho pra fazer e ainda arrumei mais isso!` Mas quando eu produzi foi de uma forma boa, que completou o trabalho do grupo. Quanto ao grupo – foi legal! Foi importante conhecer pessoas, aqui não tem ´panela´ como sala de aula, o que nos une é a amizade. Aprendizagem Baseada em Problemas – tem que ser com as pessoas certas. Temos que dar mais divulgação ao grupo. Vargem foi dez! Apesar da desorganização da universidade, nossa participação e nossa união foram ótimas. Eu uso a camiseta até hoje para divulgar entre os meus amigos e parentes”.

“Tenho muita dificuldade para falar e esse grupo está me ajudando muito a superar essa timidez. A pesquisa também está me ajudando muito em todos os aspectos da minha vida. Falhei em alguns pontos, mas vou melhorar. O grupo é muito bom, as pessoas passam algo mais. Foi ótimo ajudar as pessoas em Vargem, fiquei com a camiseta depois que fomos embora da Feira. Mostrei pra minha família e também para os amigos que foram em casa. Estava orgulhosa”.

“O grupo é muito positivo, tem respeito pelas opiniões contrárias, o pensamento pode até ser divergente, mas o grupo respeita. Eu era positivista e melhorei em relação a isso. Queria resolver tudo com a lei, achar um artigo de lei para dar conta de cada problema. Percebi que não é assim que funciona. A interdisciplinaridade foi importante.

Vargem foi muito legal. Foi importante também porque permitiu ficar amiga do pessoal da noite, conhecer outros colegas de faculdade. Foi também legal para aprender a lidar com imprevistos. Faltam outros grupos de pesquisa na faculdade. Deveriam existir muitos. Achei o método por problema muito melhor do que as aulas. Sugiro que chamemos professores interessados para aprender com a experiência do grupo e também chamarmos professores de áreas correlatas, para dividirem seu conhecimento e suas experiências conosco”.

“O trabalho me enriqueceu muito, mas poderia ter sido melhor. Aprendi muito, e estamos todos aqui de uma forma até profissional, ou seja, parecemos profissionais quando analisamos os problemas e buscamos as soluções viáveis para resolvê-los. Já deu certo! Se tivesse que dar errado já teria dado ao longo desse tempo que estamos nos reunindo. Somos muito desorganizados, precisamos nos empenhar mais para ter mais tempo para trabalhar e nos enriquecer mais. Podemos trabalhar em duplas. Trabalhar com problemas é bom porque na vida só temos problemas. Nossa vida profissional vai ser desse jeito mesmo, com muitos problemas. A interdisciplinaridade é ótima. A atuação do grupo tem sido boa”.

“Fui omissa muitas vezes porque tive problemas pessoais sérios (o falecimento de um irmão que foi assassinado). Mas nas vezes que estive nas reuniões prestei muita atenção, observei muito e aprendi muito. Vou me empenhar mais. Quanto ao grupo, penso que respeito é a palavra-chave para atuar em grupo. Aqui ninguém quer mostrar que sabe mais que o outro. A Feira de Vargem foi sensacional. Não estou aprendendo só sobre direito do consumidor, estou aprendendo também sobre as coisas da vida.”

“Nem sempre tive tempo. Fui displicente algumas vezes, mas o grupo me acrescentou muito. O tempo está muito curto para mim. Falhei muito e vou tentar melhorar. O grupo está muito bem constituído. A aprendizagem baseada em problemas é divertida. Quando você resolve uma parte, aparece outro ponto para resolver, é dinâmico e parece uma escola, sempre com problemas para resolver”.

“Particpei mais no começo. O quinto ano não ajuda muito, particpei bem quando pude. O grupo foi legal. Foi legal trabalhar com pessoas diferentes. Aprendizagem baseada em problemas é muito dinâmico. Vai puxando um pêlo e vai saindo um gato. Sempre dá vontade de pesquisar mais”.

“Sou mole, preguiçoso, péssimo pesquisador. Eu odiava direito, entrei no grupo pelo coração, pela amizade com as pessoas da classe, para ver se o grupo me fazia gostar de direito. Agora estou gostando mais, me interessando mais. Vargem me cativou pelo coração. A aprendizagem baseada em problemas é ótima. É assim que as coisas vão acontecer na vida prática. O ‘pepino’ vai vir na nossa mão desse jeito na vida profissional. O grupo me acrescenta muito. A vivência com as pessoas é muito importante. É preciso aprender a conviver com as diferenças de cada um”.

“Comecei de repente, no susto. Faltei algumas vezes, pesquisei na última hora. Às vezes tenho material, mas não falo muito. Poderia participar mais. Todos temos a vida corrida, mas todos pesquisam. O grupo motiva, e não tenho nada contra colocarmos outra pessoa no grupo, no lugar do Rodrigo. A aprendizagem baseada em problemas é muito interessante mesmo. No Colégio Batista minha filha está usando uma técnica semelhante. É muito estimulante na hora e em casa. Fora o período de provas, eu não estudo porque não tenho motivação. A faculdade não desafia, alguns professores não gostam que você pergunte. Muitos professores não querem que você vá além do que eles explicaram na aula. A faculdade não estimula a estudar”.

“Lamento não ter pesquisado mais. Não conhecia pesquisa até então e o Código de Defesa do Consumidor só conhecia de ouvir falar. O grupo foi muito satisfatório. As dificuldades que tivemos são parte do processo de amadurecimento. Estou muito motivado. O grupo enfrentou problemas e isso foi importante. Foi disciplinado para focar a discussão. A aprendizagem baseada em problema vira realidade na nossa mão. Você discute os problemas apresentados para o

grupo até com os familiares. É difícil porque o problema não tem resposta pronta, em um lugar só do livro”.

“Em relação à aprendizagem baseada em problemas senti que os problemas, no começo, vinham com perguntas, depois nos sentimos mais livres para discutir. Os últimos estavam bem mais complexos. O problema mostra como vai ser a realidade da nossa vida profissional. Foi o maior contato que eu tive com o que vai ser a vida profissional. Requer muito estudo. Você pode analisar o problema por várias óticas. A análise de um problema prepara você para o próximo. No começo estive mais ativo. Estava com menos problemas no serviço. Peço desculpas pelas falhas. Aprendi com o grupo, principalmente, a fundamentar melhor as minhas opiniões. Comecei a prestar mais atenção na forma de fundamentar até as peças processuais que faço no meu trabalho”.

“Quero começar agradecendo ao Rodrigo e ao Paulo pela idéia de montarmos um grupo. Foi ‘no laço’, mas foi muito gratificante. No começo fiquei no ar, meio sem rumo. Ninguém aqui está para fazer média. Consumidor é um tema legal, e ser você a tutora, Angélica, também foi muito legal. A iniciativa do Rodrigo deu dinamismo para todo o grupo. A aprendizagem baseada em problemas é muito estimulante. Você se sente na vida prática. É uma experiência gratificante. Serviu para me dar uma ‘sacudida’, eu estava um relaxo de aluno. Nada contra outro participante e uma pergunta: quando voltamos?”

“Eu poderia ter sido mais participante. É motivador trabalhar em grupo, tanto para a vida profissional, como para a vida pessoal. O grupo ‘embalou’ no fim. No início todo mundo queria tudo ‘mastigadinho’. A aprendizagem baseada em problema ensina a gente a pensar o direito, ensina a refletir. Não sou a favor de outra pessoa no grupo no lugar do Rodrigo salvo se o grupo se dispuser a contribuir com quem vai entrar”.

A avaliação dos grupos sinalizou que o trabalho estava alcançando os resultados desejados, ou seja, cada participante estava motivado a construir seu acesso ao conhecimento, mais autônomo na busca de elementos para essa construção e, ao mesmo tempo, mais preparado para atuar com outras pessoas. Também pareceu que eles estavam mais preparados para dividir com o grupo o resultado da pesquisa individual, acrescentando a ela a contribuição trazida pelos demais.

O trabalho sob a forma de aprendizagem baseada em problemas permitiu ainda aos participantes, que desenvolvessem habilidades necessárias às carreiras jurídicas como, por exemplo, pesquisar, sistematizar as informações, apresentá-las de maneira organizada, argumentar, analisar, de forma crítica, o material de pesquisa dos diferentes participantes, incorporar ao seu raciocínio a contribuição da pesquisa realizada por outrem, entre outros aspectos relevantes.

Foi possível para a tutora-pesquisadora perceber por meio da avaliação que a aprendizagem baseada em problemas se constituía em uma forma de acesso ao conhecimento que motivava os participantes. Cada problema era compreendido como um novo e instigador desafio e não apenas como uma dificuldade a ser superada.

Em 2005, ambos os grupos retomaram suas atividades em janeiro, antes do início do período letivo. Isso havia ficado combinado na última reunião de 2004, a de avaliação. As primeiras reuniões de 2005 foram utilizadas para discutir a preparação das atividades de conclusão dos grupos, que aconteceriam em junho de 2005, conforme proposto desde o princípio.

O grupo da manhã decidiu pelo trabalho com crianças e adolescentes. O grupo da noite, porém, após longa discussão, resolveu pelo trabalho com empresários de pequeno e médio porte da cidade de Bragança Paulista.

Nos encontros iniciais de 2005, os grupos pesquisaram e discutiram aspectos que consideravam essenciais para serem trabalhados na atividade final. Focaram principalmente o direito do consumidor como modo de construir cidadania, criando consumidores e fornecedores conscientes de seu papel. A tutora-pesquisadora observou maior maturidade dos membros dos grupos. A problematização e a pesquisa haviam se integrado ao cotidiano dos alunos, os quais empregavam as palavras pesquisa, busca de dados, investigação de forma corriqueira em seu vocabulário, demonstrando intimidade com o assunto.

Depois de traçar as perspectivas iniciais do trabalho a ser realizado no final do período de atuação dos grupos, a tutora-pesquisadora retornou à atividade de exposição e discussão de problemas.

SEXTO PROBLEMA

A Cervejaria Schincariol contratou, com uma agência de publicidade, a elaboração de comerciais para sua cerveja, conhecida no mercado de consumo como NOVA SCHIN. Uma das peças publicitárias, apresentada pela agência e aprovada pela cervejaria, mostra dois jovens sendo perseguidos por idosas, algumas até portadoras de deficiência física. Para escapar, eles entram no freezer e vão parar em uma praia cheia de gente nova e bonita, onde são recepcionados por uma artista famosa. O Grupo de Atuação Especial de Proteção ao Idoso do Ministério Público protestou contra a publicidade por considerá-la ofensiva aos idosos e encaminhou ofício à Cervejaria Schincariol solicitando que o filme fosse retirado de veiculação. A Cervejaria Schincariol está em dúvida se deve ou não atender à solicitação do Ministério Público, por entender que não há nada de errado com a publicidade e por entender que o MP não tem legitimidade para determinar que ela

seja tirada de circulação. Ao mesmo tempo, a Cervejaria teme ser responsabilizada de alguma forma, ou ainda, que a responsabilidade recaia sobre a agência e sobre a artista famosa que participa da publicidade, o que tornaria as conseqüências bem mais vultosas. Como deve agir a cervejaria?

Este problema foi o primeiro em que a tutora-pesquisadora utilizou um caso real: porque a publicidade referida no problema havia sido veiculada algumas semanas antes da discussão do grupo. Uma notícia de jornal, depois confirmada no portal do provedor UOL na rede mundial de computadores, motivou a tutora-pesquisadora a usar um problema oriundo da realidade, com grande possibilidade de os participantes dos grupos terem assistido ao filme publicitário.

Na apresentação do problema, ficou constatado que a maioria dos participantes dos grupos havia visto a publicidade na televisão. De modo geral, todos foram unânimes em afirmar que não notaram nada de extraordinário, ou seja, a publicidade não chamara a atenção, nem pela suposta ofensa aos idosos, nem por ser criativa. Havia passado quase que despercebida para eles.

O assunto não estava definitivamente solucionado sob o ponto de vista jurídico e, portanto, não se tratava de um estudo de caso, mas de um problema que ainda aguardava solução e comportava debate.

O objetivo da tutora-pesquisadora em utilizar um problema que estava ocorrendo concomitante à discussão dos grupos foi demonstrar que inúmeras situações do cotidiano podem servir para desencadear pesquisa e acesso ao conhecimento. Este não acontece apenas no ambiente da sala de aula e sim em todos os momentos, desde que estejamos atentos para analisar a realidade, problematizá-la e pesquisar modos de solucionar o problema identificado.

Soares, Serapioni e Capra afirmam:

“ No PBL, os estudantes, organizados em pequenos grupos com o apoio de um facilitador, defrontam-se com um problema uma breve descrição dos fenômenos ou eventos, que usualmente podem ser observados na vida real, que requerem uma explicação, em termos de seus mecanismos ou processos subjacentes, ou uma ação (ou conjunto de ações) para serem solucionados” (Soares, Serapioni e Capra, 2001, p.55).

Em sentido semelhante, Yazbeck, Azevedo, Menezes e Siqueira:

“(....) a ABP é uma estratégia para proposição de situações significantes, contextualizadas e de mundo real, e fornecimento de fontes, guias e instruções para aprendizes enquanto eles desenvolvem conhecimento de conteúdo e habilidades para a resolução de problemas”(Yazbeck, Azevedo, Siqueira e Menezes, 2000, p. 28).

Alicerçada na experiência de pesquisadores responsáveis pela implantação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas na Escola de Saúde Pública do Ceará, a tutora-pesquisadora sentiu-se segura para adotar um problema que estava ocorrendo simultaneamente ao debate no grupo tutorial. Não era um estudo de caso, mas uma discussão sobre problema, que é o objetivo da aprendizagem baseada em problemas, e que acontecia no momento em que os grupos iniciavam a pesquisa e discussão para solucioná-lo. Seria possível aos participantes verificar em que medida as soluções a que chegavam eram as mesmas encontradas pelo Ministério Público ou pelos advogados da cervejaria.

Os principais objetivos de aprendizagem do problema eram o estudo da publicidade, o papel do Ministério Público na proteção dos interesses difusos e coletivos e a complementaridade existente entre os diferentes textos de lei de caráter especial, como o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto do Idoso e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A pesquisa na rede mundial de computadores trouxe para o grupo a informação de que a cervejaria havia retirado a publicidade de circulação, alegando que o período de veiculação estava encerrado. Os componentes dos grupos, porém,

discutiram essa informação, argumentando que a cervejaria retirara a publicidade por receio das conseqüências e não por consciência da discriminação que estava sendo praticada.

A tutora-pesquisadora pôde observar que a atividade de pesquisar a solução de problemas estava, em certa medida, incorporando-se ao cotidiano de cada participante dos grupos. Eles citaram vários exemplos de publicidade semelhante àquela que estava sendo discutida. Demonstraram ter olhado para situações semelhantes do cotidiano com um olhar crítico, na tentativa de identificar a existência de elementos que merecessem uma análise mais profunda.

Em ambos os grupos foram realizadas quatro reuniões para “fechar o problema”. Cada nova pesquisa trazida pelos participantes abria oportunidade para reflexão de outros aspectos além daqueles elencados inicialmente, o que motivava mais pesquisas individuais. Como os aspectos levantados eram realmente pertinentes ao problema, a tutora-pesquisadora permitiu que a discussão se estendesse para além das duas ou três reuniões que, normalmente, eram utilizadas para solucionar cada problema.

A expressão “fechar o problema” foi criada pelos componentes que passaram a utilizá-la como sinônimo de solucionar satisfatoriamente o problema. Eles sabiam que haviam “fechado o problema” quando tinham dado conta de todos os aspectos listados após as leituras iniciais, além daqueles que surgiam durante a discussão nos grupos. Com o passar do tempo, a própria tutora-pesquisadora passou a utilizar a expressão como sinônimo de um problema integralmente resolvido pela pesquisa e discussão dos grupos.

O método utilizado por eles para verificar se o problema podia ser considerado “fechado” era retornar às questões levantadas após a leitura inicial e

examinar se todas haviam sido satisfatoriamente pesquisadas e respondidas. Também averiguavam se haviam solucionado as questões surgidas durante o debate.

Em uma das reuniões do grupo da noite para discussão deste problema, a tutora-pesquisadora constatou que os participantes não haviam trazido de forma sistematizada o resultado de suas pesquisas da semana. Isso se tornou perceptível no momento em que um dos participantes começou a ler um longo texto pesquisado na rede mundial de computadores e, era bastante evidente que os demais não estavam prestando atenção. A tutora-pesquisadora interferiu, lembrando que a leitura daquele modo, ou seja, sem comentários do pesquisador, não contribuía para avançar a discussão do grupo.

O aluno concordou e esclareceu que não lera o texto antes, por isso não saberia explicar adequadamente. Preferiu deixar a pesquisa para ser discutida em outra oportunidade e pediu que outro participante continuasse. Um a um, os participantes revelaram que não haviam pesquisado de forma satisfatória para aquela reunião, apresentando motivos diferentes para isso.

A tutora-pesquisadora expressou claramente sua insatisfação com a conduta do grupo. Expôs que compreendia as dificuldades, mas que eles não podiam esquecer que tinham responsabilidade com o trabalho desenvolvido pelo grupo. Ela entendeu ser fundamental naquele momento chamar o grupo à responsabilidade. A sua manifestação foi feita de forma serena e objetiva, porém deixou transparecer uma certa irritação.

Os componentes ouviram silenciosamente e assim permaneceram após a tutora-pesquisadora encerrar sua intervenção. Diante do silêncio deles, que nada

comentaram, pediu licença para encerrar a reunião e ir para a sala ao lado dar continuidade a outras tarefas. Saiu e os alunos ficaram sozinhos.

Eles continuaram sentados após a saída da tutora-pesquisadora e começaram a avaliar a conduta de cada um. Permaneceram reunidos e conversando até o término do horário marcado para as reuniões do grupo. Foram, então, um a um para se despedir, desejando boa semana ou utilizando a expressão “até terça” com a qual habitualmente se despediam da tutora no fim das reuniões. Um dos participantes, com maior liderança no grupo, pediu desculpas em nome de todos e disse que ela poderia ficar tranqüila, pois a conversa entre eles havia sido boa e a participação deles iria melhorar.

A tutora-pesquisadora observou que os membros do grupo tinham absorvido bem a crítica feita por ela e, ao mesmo tempo, haviam feito uma autocrítica e dimensionado formas de superar a falta de participação.

Esse foi o momento de maior tensão vivenciado pela tutora-pesquisadora durante o ano de trabalho com os grupos. Foi difícil a decisão de intervir de forma crítica, mas tornava-se necessário demonstrar que a dispersão dos participantes era evidente e que a falta de sistematização da pesquisa não contribuía para a solução do problema. Nas reuniões seguintes, não ocorreu nenhuma referência expressa à crítica formulada pela tutora-pesquisadora, permitindo concluir que o fato não havia trazido conseqüências negativas para o relacionamento com os alunos nem para a relação deles entre si.

SÉTIMO PROBLEMA

Após o encerramento do sexto problema, os alunos se reuniram e ficaram aguardando a tutora-pesquisadora distribuir o novo problema que sempre era

apresentado por escrito, com uma cópia para cada um dos participantes. Nesse dia, no entanto, ela informou que o problema não seria exposto por escrito, mas por meio de dramatização. Dito isso, saiu da sala e retornou em seguida, dizendo:

“Acabo de ser eleita prefeita e nomeei vocês como meus principais assessores, sobretudo porque todos têm formação jurídica e vou precisar muito de orientação nessa área. Minha primeira decisão é importante, porque se trata de uma promessa de campanha que quero cumprir com urgência: instalar nesta cidade um Procon, porque os munícipes sentem muita falta de um local onde reclamar seus direitos. O que preciso fazer para instalar um Procon nesta cidade?”

Os grupos se mostraram empolgados com o novo problema e a forma como ele foi anunciado. Os primeiros comentários foram: “Vamos ter que descobrir o caminho das pedras”; “Essa situação vai permitir que a gente tenha uma visão melhor da atuação do Procon”; “Dessa vez vamos aprender como fazer”.

Os participantes pediram dados sobre a cidade: número de habitantes, perfil da atividade econômica (comércio, indústria, turismo), entre outros. Como a tutora-pesquisadora não havia se atentado para o fato de que eles poderiam fazer tais perguntas, improvisou algumas respostas.

A tutora-pesquisadora aprendeu, naquele momento, que para utilizar um problema com dramatização, era preciso elaborar um roteiro prévio, contendo maior número de dados, a fim de que os participantes tivessem mais clareza sobre a situação fictícia criada.

Após formularem perguntas, os componentes dos grupos debateram quais os principais aspectos que deveriam pesquisar buscando resolver o problema. Os objetivos de aprendizagem foram discutidos pelos participantes dos grupos como tarefas a serem realizadas, para ser efetivada a organização do Procon. Neste problema, a tutora-pesquisadora participou ativamente da identificação dos objetivos de aprendizagem, formulando perguntas a seus assessores fictícios como se fosse realmente uma prefeita desprovida de informação acerca dos aspectos jurídicos da questão.

Os participantes saíram motivados da reunião, especialmente dois alunos do município de Socorro, estado de São Paulo, cidade que não dispunha de um serviço de Procon. Comentaram que esse trabalho de pesquisa poderia auxiliá-los no futuro, permitindo que propusessem a implantação do órgão ao município.

A tutora-pesquisadora decidiu por um problema dramatizado visando a que os participantes dos grupos vivenciassem papéis que serão desempenhados em sua atuação profissional. Inspirou-se para a criação do problema no documentário “Médicos do Futuro” que mostra a experiência da escola de Medicina de MacMaster, no Canadá, que adota o paradigma da aprendizagem baseada em problemas.

Em uma cena do documentário, uma aluna relata como ficou assustada em participar, na primeira semana de aula, de uma simulação em que deveria contar a um paciente, papel desempenhado por um ator, que ele era portador de câncer.

Em MacMaster atores fazem o papel de pacientes a serem examinados e apontam um grande repertório de sintomas que devem ser analisados pelos alunos. O objetivo é que estes aprendam não apenas sobre sintomas, como também relacionamento com pacientes.

A prática de MacMaster de representar situações encorajou a tutora-pesquisadora a propor aos alunos uma situação fictícia em que tivessem de agir como assessores jurídicos municipais e, nessa condição, pesquisar a solução do pedido do chefe do executivo municipal.

Na reunião seguinte à apresentação do problema fictício, os participantes dos grupos trouxeram um guia de montagem de Procons pesquisado na rede mundial de computadores, além de material relativo aos principais aspectos do decreto que deve ser elaborado para criar o órgão.

A tutora-pesquisadora insistiu em aspectos que considerava essenciais à implantação do Procon como, por exemplo, que os funcionários do órgão deveriam ser concursados e com formação técnica reconhecida, para que a entidade não fosse utilizada como “cabide de empregos” por outros prefeitos.

Os participantes dos grupos concordaram com a obrigatoriedade de concurso e discutiram a necessidade de a lei de implantação do Procon estabelecer esse aspecto. No papel de prefeita, a tutora-pesquisadora encerrou a reunião, lembrando a seus “assessores” que tinha pressa na solução do assunto, porque era uma das primeiras promessas de campanha que queria realizar. A dramatização foi

bem recebida e os alunos saíram dizendo para a “prefeita” ficar tranqüila, pois eles também queriam realizar rapidamente essa promessa.

O problema em forma de dramatização incentivou nos grupos a divisão de tarefas, como se fossem efetivamente membros de uma equipe de assessores. A cada reunião cobravam, uns dos outros, que não viessem para a seguinte sem realizar a tarefa assumida, pois isso inviabilizaria ou dificultaria a continuidade do trabalho.

A tutora-pesquisadora constatou que o envolvimento com o problema apresentado sob a forma de dramatização foi superior aos demais problemas debatidos. Isso se deveu, em parte, ao fato de os componentes dos grupos terem se empolgado com a proposta de criar um Procon e, em parte, porque demonstraram maior maturidade para realizar pesquisas, sistematizar o material e expo-lo.

O problema dramatizado motivou os participantes a incorporarem novos objetivos de aprendizagem durante o trabalho de pesquisa. Por exemplo, alguns entenderam que deveria ser inserida no texto do decreto municipal de criação do Procon a obrigatoriedade de o órgão realizar atividades educativas voltadas ao consumo consciente de cada cidadão.

Nas pesquisas para solução dos problemas anteriores isso já havia ocorrido, mas em menor escala. Neste problema os membros dos grupos identificaram aspectos que deveriam ser mais bem pesquisados e incorporaram-nos como objetivo a ser alcançado.

Ao final, os grupos elaboraram o projeto de lei municipal de criação do Procon. Com isso, realizaram uma prática bem pouco comum nos cursos de direito, que consiste na redação de um texto legal. Normalmente, no ensino de direito os

alunos estudam o teor dos textos de lei, a interpretação da lei, mas raramente ocorre a oportunidade de trabalhar na elaboração de um texto de lei.

Elaborar um texto de lei é tarefa que os juristas são chamados a realizar quando exercem assessoria legislativa de assembleias estaduais, câmaras municipais e federais, senado federal, ou ainda de segmentos econômicos que sugerem projetos de lei a deputados, vereadores e senadores. Também como assessores do executivo municipal, estadual e federal, os juristas elaboram textos de lei. É uma tarefa importante em razão da necessidade de clareza do texto legal. Entretanto, nem sempre é proposta aos alunos dos cursos de direito.

No caso da atividade de pesquisa dos grupos, a experiência de criar um Procon municipal foi recebida com entusiasmo evidente pela maioria dos participantes. O resultado final, a redação de uma lei municipal, também foi uma tarefa cumprida com dedicação por boa parte dos componentes dos grupos.

A tutora-pesquisadora, ao decidir por essa forma de apresentar o problema, não havia cogitado a possibilidade de os grupos proporem um projeto de lei. Planejou, como objetivo a ser alcançado, que os alunos apontassem os principais elementos necessários para compor um projeto de lei. Nesse problema, o resultado atingido pelos grupos superou a expectativa da tutora-pesquisadora.

OITAVO PROBLEMA

“Tiago de Almeida Lima contratou seguro de automóvel com cobertura de roubo/furto, incêndio e colisão e cobertura também para danos materiais e pessoais causados a terceiros. No preenchimento da proposta, respondeu a uma série de perguntas que estavam impressas, declarando, entre outras coisas, que o veículo era guiado apenas por ele próprio. Segundo foi informado pelo corretor de seguros, as respostas às perguntas poderiam significar diminuição no valor do prêmio proporcional à extensão do risco que as respostas representavam. Depois de três

meses de vigência do contrato de seguro, Tiago emprestou o carro para sua noiva que é médica e precisava atender uma emergência. Ela cruzou uma preferencial sem se atentar para a sinalização e colidiu o veículo em um outro. Do acidente resultaram apenas danos materiais para os dois veículos, sendo que o veículo da outra parte teve perda total. Era uma Mercedes-Benz Esporte, avaliada em R\$ 85.000,00. Tiago deu entrada no pedido de pagamento de indenização para ambos os veículos, dele e do outro. A seguradora negou o pagamento afirmando: a) o veículo não poderia estar sendo guiado pela noiva de Tiago, mas apenas por ele próprio. O fato de estar sendo guiado por outro é previsto no contrato como cláusula de perda de direito; b) ficou constatado que a noiva de Tiago estava alcoolizada no momento do acidente, conforme resultado do exame de sangue realizado no local momentos após a colisão. De acordo com a seguradora, se o motorista do veículo estiver embriagado, isso caracteriza perda de direito, nos termos da cláusula existente no contrato. Tiago quer um parecer a respeito de serem ou não as cláusulas abusivas de direito.”

Os objetivos de aprendizagem deste problema estavam relacionados aos contratos de adesão e suas peculiaridades. São os contratos mais comumente utilizados no cotidiano. O tema contrato de seguro foi escolhido por ser de interesse de um segmento expressivo da sociedade brasileira que possui veículos e os protege contratando seguros. A maior parte dos componentes dos grupos de pesquisa possuía veículo ou tinha na família alguém que possuía.

A tutora-pesquisadora tinha experiência no tema, constituindo-se área de sua atuação profissional como advogada. Os participantes do grupo sabiam disso, ela temia, então, que para eles pesquisarem a solução do problema, se limitassem a fazer perguntas para ela responder.

Após a leitura do problema, os grupos discutiram os principais aspectos a serem pesquisados, buscando viabilizar a solução do problema. De início, já surgiram perguntas formuladas à tutora-pesquisadora, em especial para

esclarecimento de alguns termos técnicos empregados no problema. Ela respondeu às perguntas, mas procurou não se estender muito.

A motivação para expor um problema relacionado a um assunto tão próximo da realidade profissional da tutora-pesquisadora foi resultado de uma reflexão sobre os múltiplos aspectos do trabalho de um tutor em um grupo de aprendizagem baseada em problemas. O tutor não precisa ficar restrito à organização e administração das atividades do grupo. Eventualmente, pode agir de forma mais direta, a fim de utilizar sua própria experiência profissional.

Tomaz (2001,p.172) aborda um aspecto do papel do facilitador ou tutor que consiste em ser modelo para os alunos, tanto no ensino como no serviço, o que implica refletir permanentemente sobre suas atitudes. Afirma Tomaz: “(...) o facilitador pode prover algumas informações, baseado na sua própria experiência (...)”.

Também declara o autor que, ao propiciar informações, o facilitador pode utilizar a aula como técnica complementar ao grupo tutorial, embora seja recomendada apenas para situações especiais.

No último problema proposto aos grupos, a tutora-pesquisadora se sentiu segura para realizar esta experiência, qual seja, a de fornecer informações em uma área do conhecimento do direito que é a sua de sua atuação profissional como advogada. Para conceder as informações sem interferir demais, ela utilizou como estratégia somente responder às perguntas formuladas pelos participantes dos grupos, embora tenha sido necessário se estender em alguns aspectos específicos, para poder esclarecer satisfatoriamente as dúvidas deles.

A pesquisa dos grupos para a solução do problema foi fundamentada em estudos de casos de jurisprudência, porque os componentes alegaram haver

encontrado pouco material bibliográfico, mesmo na pesquisa na rede mundial de computadores.

Também tiveram uma interessante iniciativa de pesquisar em contratos de seguro de seus próprios veículos ou de veículos de propriedade de familiares ou amigos, no caso dos participantes que não possuíam carro. Leram as cláusulas de perda de direito do segurado, constataram a existência de previsão de perda de direito para motoristas embriagados e, principalmente, a complexidade dos termos empregados e a conseqüente dificuldade de as pessoas comuns entenderem a terminologia e o sentido das cláusulas.

No grupo da noite, contribuiu para a qualidade da pesquisa o fato de que um dos membros era corretor de seguros e utilizou seus saberes prévios para fornecer informações importantes aos demais. Ele trouxe vários exemplares de apólices de seguros de automóvel para mostrar. Todos analisaram as cláusulas de perda de direito nas diferentes apólices e verificaram que a redação delas era muito semelhante, característica dos contratos de adesão em geral.

A reunião final do grupo da noite foi realizada sem a presença da tutora-pesquisadora que, por razões profissionais, ficou impossibilitada de comparecer. O grupo designou um relator entre os participantes para redigir as anotações da reunião e apresentar a ela. O relatório foi-lhe entregue na semana seguinte.

Pelo relatório, foi possível constatar que esse problema também atingiu os objetivos de aprendizagem satisfatoriamente em ambos os grupos e que houve versatilidade nas pesquisas realizadas, com o uso de fontes diversas. A tutora-pesquisadora observou, que os participantes, embora lhe tivessem formulado perguntas, não se limitaram a utilizar essa forma de obtenção do conhecimento, como inicialmente ela temia.

ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO DOS GRUPOS

No dia 30 de abril de 2005, o grupo da manhã apresentou sua “atividade de campo”, como o próprio grupo designou, para adolescentes de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas de Bragança Paulista, atendidas no projeto Escola da Família, projeto desenvolvido pela pró-reitoria comunitária da Universidade São Francisco.

Nesse projeto, os alunos vinham para a universidade aos sábados, por volta das 08h30min, tomavam lanche e participavam de atividades culturais, artísticas e didáticas até as 13 horas.

O grupo preparou a atividade elaborando problemas com apresentação em dupla, semelhante à que haviam realizado na Feira de Vargem. Escolheram os temas a serem abordados a partir de suas próprias experiências, mas também priorizando aqueles que haviam sido discutidos e pesquisados nas reuniões do grupo.

No dia da atividade, um dos membros tomou a iniciativa e apresentou o grupo, explicando o que iria acontecer. Falou também sobre a importância de sermos consumidores e como devemos conhecer nossos direitos para podermos nos defender quando precisarmos.

Depois disso, eles relataram duas histórias de forma dramatizada, uma sobre um tênis que foi comprado a prazo e estragou na primeira vez em que foi usado e a outra de um iogurte deteriorado que foi comprado no supermercado. Após narrarem as histórias, os participantes dividiram os alunos em grupos. Os adolescentes foram incentivados a falar se conheciam uma história igual ou parecida, se sabiam como a história havia sido resolvida e, se podiam contar aos outros colegas.

Cada um dos membros do grupo de pesquisa se inseriu em um grupo de adolescentes e pôde perceber que eles tinham muitas histórias iguais ou semelhantes para contar. Foi até difícil escolher uma só história de cada grupo para ser apresentada a todos os demais.

Depois dessa discussão, os alunos voltaram a se reunir em um grupo grande e narraram o melhor caso de cada grupo. Os participantes do grupo de pesquisa explicavam como era possível reclamar daquela situação e o que se deveria fazer para evitar que o consumidor fosse prejudicado.

Em seguida, outros dois componentes do grupo de pesquisa apresentaram um caso de publicidade enganosa e os adolescentes imediatamente começaram a participar, dando exemplos de publicidade que consideravam enganosas. Os mais citados foram de venda por catálogo e telefonia celular. Um problema mencionado por várias meninas foi o de venda de um “book” para participação em publicidade. A loja que anunciava no rádio não esclarecia que a pessoa precisava comprar o “book”, apenas que ela deveria se inscrever para participar de um concurso de “garota mais bonita”.

Encerrado o caso da publicidade enganosa, dois outros participantes mostraram um problema sobre mercadoria comprada a crédito. A pessoa comprou sem verificar corretamente o preço e depois percebeu que não tinha condições de pagar o débito assumido. Os alunos também demonstraram boa participação, inclusive dando exemplos de casos semelhantes, com pessoas que adquiriram celular e constataram que não poderiam pagar as contas conforme o plano contratado.

Para finalizar a atividade, três outros membros do grupo dramatizaram uma situação de três adolescentes conversando sobre o caso da mãe de uma delas

que foi convencida a comprar uma jaqueta verde, que a jovem tanto queria. Na hora de a compra ser finalizada, não puderam levar o produto, pois a funcionária do caixa da loja informou que o nome da mãe estava no Serviço de Proteção ao Crédito e por isso, ela não poderia comprar a prestação.

Perguntaram aos adolescentes se eles sabiam o que acontece com quem compra e não pode pagar. Dividiram-nos em grupos, como na primeira atividade, e cada membro do grupo de pesquisa foi ouvir as discussões. Os participantes contaram vários casos, demonstrando que, em maior ou menor medida, já presenciaram pessoas próximas a eles vivenciar situações constrangedoras por estarem inadimplentes e com o nome negativado nos bancos de dados de crédito.

Depois da atividade em grupo, eles tomaram lanche e voltaram a se reunir em um grupo grande. Nesse momento os participantes dos grupos de pesquisa os orientaram sobre como deveriam proceder para reclamar sempre que fossem

vítimas de algum problema de consumo. Explicaram como agir para ir ao Procon, ao Ministério Público do Consumidor e ainda para obter informações no SPC e no Serasa. Esclareceram, ainda, que podiam ser feitas reclamações no Juizado Especial Civil – JEC, porque esse órgão também trata de assuntos de consumo.

Em seguida, os alunos foram dispensados porque o horário da atividade estava encerrado. A maior parte deles fez questão de cumprimentar pessoalmente cada membro do grupo de pesquisa, agradecendo pela atividade. Foi bastante comovente ouvir tantas vezes a expressão “obrigada, tio (a)” no momento de se despedirem.

No dia 5 de maio de 2005, o grupo da manhã realizou uma reunião de avaliação da atividade desenvolvida no projeto Escola da Família.

Os participantes expressaram livremente suas opiniões:

“A participação dos alunos foi a maior prova de que foi bem sucedido. Embora a gente ache que as crianças de escola pública são menos informadas, não foi isso que vimos”.

“Foi uma surpresa muito agradável. Os adolescentes sabem se defender. São muito espertos”.

“Foi muito gratificante. Adoro estar com crianças e jovens. Me identifico muito com esse trabalho”.

“Sobre SPC e Serasa eles falaram de casos pessoais, o que não era esperado. A participação das crianças foi muito boa. Para discutir sobre SPC e Serasa as crianças ficaram muito próximas nos grupos, formando uma verdadeira ‘rodinha’, quase como se estivessem cochichando, falando de um assunto proibido”.

“Foi ótimo termos participado dos grupos junto com as crianças, porque mostrou que somos iguais. Foi bom o respeito entre os participantes do grupo de pesquisa, que não ‘entraram’ no trabalho uns dos outros”.

“Achei bacana as crianças participarem. O respeito dos membros do grupo de pesquisa foi super importante, todos se ajudaram mutuamente. Foi gostoso, pena que passou rápido. Acho que foi melhor que a Feira de Vargem”.

“Para mim pareceu que foi a primeira vez, fiquei nervosa e com medo de errar”.

“A diversidade dos interesses e afinidades no grupo é o que fortalece”.

“Para mim foi um castigo, porque não gosto de falar em público nem de me expor. Mas consegui vencer o desafio”.

A tutora- pesquisadora avaliou o trabalho parabenizando o grupo pela atividade e apontando algumas falhas que constatou. Todos discutiram o assunto e houve maturidade para assimilar as críticas. Ela não percebeu nenhum gesto ou manifestação negativa sobre as críticas formuladas.

O grupo da noite decidiu realizar sua atividade de encerramento em 21 de maio de 2005, um sábado, no período da manhã.

Os componentes redigiram um informativo para ser distribuído a consumidores e fornecedores. O informativo foi elaborado por todos os participantes do grupo que discutiram quais os principais aspectos a serem abordados, pesquisaram e trocaram informações em três reuniões utilizadas especialmente à preparação do material. A tutora-pesquisadora acompanhou as reuniões e os debates, intervindo quando necessário para garantir a organização do trabalho. Constatou que os alunos apresentavam satisfatória maturidade na escolha dos temas e na abordagem, demonstrando segurança nas informações que estavam redigindo.

As fontes de pesquisa foram bem diversificadas, o que permitiu à tutora-pesquisadora verificar que os membros do grupo demonstravam familiaridade com a realização de pesquisa, com a busca de informações e com a escolha daquelas mais pertinentes para atingir os objetivos traçados.

A tutora-pesquisadora observou, ainda, durante a preparação, que os participantes estavam tensos com a atividade a ser desenvolvida, já que esta compreendia contato com um público diversificado, desconhecido, que seria abordado em ruas e lojas do centro de Bragança Paulista.

Ao mesmo tempo, a tutora-pesquisadora notou que os componentes estavam concentrados, trocando idéias, discutindo aspectos do material pesquisado, realizando efetivamente um trabalho em grupo.

Em 21 de maio de 2005, o grupo da noite realizou a “atividade de campo”, percorrendo as principais ruas comerciais do centro de Bragança Paulista e encerrando a caminhada na praça central da cidade.

Os participantes trabalharam divididos em duplas. Decidiram quais as duplas que iriam pelo lado direito e quais iriam pelo lado esquerdo das ruas a serem percorridas. Determinaram também que cada dupla entraria em uma loja, pularia uma e entraria na seguinte, para que cada loja fosse visitada por uma única dupla. Combinaram, ainda, que deveriam permanecer o menor tempo possível na loja, para não prejudicar o trabalho, pois se tratava de um sábado, dia de maior movimento do comércio.

A orientação sobre o tempo de permanência foi dada por um participante que era funcionário do comércio da cidade e conhecia bem o movimento. Visando instruir os colegas e contribuir para organizar a atividade, ele utilizou o conhecimento

prévio relativo à movimentação dos sábados, dia que atrai à cidade o povo da área rural para realizar compras.

Decidiram, também, não insistir para os lojistas e consumidores pegarem os informativos, porque eles poderiam jogar o folheto na rua, por falta de interesse. Se a pessoa não quisesse pegar, a ordem era não insistir.

No final do percurso, o grupo constatou que tinha distribuído quase todos os 1.000 folhetos, 500 para lojistas e 500 para consumidores. Alguns membros distribuíram informativos a motoristas de carros parados no trânsito, a pessoas sentadas na praça, enfim, fizeram vários contatos com aqueles que passavam pelo local da caminhada.

A tutora-pesquisadora acompanhou de perto o trabalho das duplas, inclusive porque estava receosa de que pudesse ocorrer alguma reação negativa por parte de comerciantes ou de consumidores. Nenhum incidente ocorreu e, no geral, a observação indicou que os participantes do grupo foram bem acolhidos e encontraram receptividade tanto de consumidores como de comerciantes.

No dia 24 de maio de 2005, o grupo da noite se reuniu para avaliar a atividade realizada em 21 de maio. A reunião foi utilizada somente para a avaliação.

Sobre a atividade de rua, o grupo se manifestou da seguinte forma:

“A proposta cumpriu seu objetivo. Fomos felizes em optar por esse tipo de trabalho de campo. A receptividade foi ótima, tanto de comerciantes como de consumidores. Teve coisas engraçadas de falas de consumidor e de comerciantes, porque houve um efetivo diálogo com a gente. Eu me senti até importante abordando as pessoas. Os vendedores das lojas pediram folhetos informativos. Foi bem produtivo, me senti segura para conversar com as pessoas e dizer para elas o que deveriam fazer. Não sai com a sensação de ter enrolado as pessoas.”

“Fomos felizes na proposta. Foi bom ampliar e falar com empresários e consumidores. A receptividade foi diferente do que eu esperava. Nas Lojas Colombo, fomos muito bem tratados pelo gerente, que elogiou nosso trabalho. Algumas pessoas na rua tiveram resistência, mas é porque se entrega muita coisa na rua. Todo mundo começou morno, mas com o tempo fomos ganhando confiança. Foi uma experiência de vida. Nunca me imaginei fazendo isso, mas foi empolgante. Praticar cidadania é muito bom.”

“Relutei bastante com a proposta. Não queria falar com empresários. Quando chegamos na rua eu estava muito tímido e inseguro. À medida que fomos subindo a Rua do Mercado fui ganhando confiança, distribuí no trânsito, para os velhinhos da praça. Mostrei o CDC para uma pessoa na rua. Fui elogiado por um cara no carro que disse que nunca tinha visto uma iniciativa dessa. Me senti importante não por aparecer, mas por ajudar. Todo acadêmico de direito tem que passar por isso. Fiquei empolgado conversando com as pessoas, ficaria pelo resto da tarde fazendo isso. Tomara que seja uma semente para os próximos alunos de direito. Que eles façam como nós”.

“A Feira de Vargem foi o que me deu gosto pelo direito. Três momentos marcaram: atrasei o grupo porque não conseguia andar e fiquei observando as pessoas lendo os folhetos com a maior atenção, acompanhando com o dedo. Parecíamos ‘donos da rua’, entrando e saindo de lojas com a maior naturalidade. Em Vargem eu fiquei mudo, mas na rua eu consegui falar, embora eu tenha gaguejado em uma loja de bolsas. Foi difícil entregar para as pessoas na rua, porque você parava uma pessoa e as outras ficavam paradas porque a calçada é estreita. E sinto que fiz algo útil. Eu consegui fazer o percurso, o que foi ótimo! Conseguimos ir nas Casas Bahia e ainda ser bem atendidos. Foi ótimo!”

“Eu estou de acordo com a maioria: os objetivos foram atingidos. Falamos com empresários, mas falamos também com os vendedores. Eu estava com medo da receptividade, porque já fui do comércio e meus amigos disseram que ninguém ia prestar atenção. Algumas lojas pediram para deixar mais informativos para colocar nas sacolas dos compradores. Foi numa loja super antiga, um casal que me atendeu, eles estão lá há mais de 50 anos e me pediram conselhos. Eu falei da lealdade com o consumidor. Ele contou que teve um funcionário que cortava um metro de fita com cinco centímetros a menos para ‘aparecer’ para ele que era o patrão. Fiquei muito satisfeita com a atividade”.

Em agosto e setembro de 2005, componentes dos grupos se organizaram visando participar das Feiras da Saúde, agora chamadas de Feira da Saúde e da Cidadania, em Atibaia e em Vargem, ambas organizadas pela pró-reitoria comunitária.

Nas duas ocasiões, o trabalho foi realizado aos sábados, em Atibaia no horário das 9 às 12 h e em Vargem no horário das 9 às 17 h. A tutora-pesquisadora não pode comparecer a nenhuma das duas feiras, em razão de compromissos profissionais. Os membros dos grupos se organizaram sozinhos, sem apoio direto da tutora-pesquisadora.

Após a participação, foi realizada uma reunião com a tutora-pesquisadora, na qual os membros dos grupos narraram a experiência, relataram suas dificuldades e a forma como as superaram. Sentiram-se muito satisfeitos por terem participado sozinhos, embora tenham confessado que sentiram certo temor de não conseguir dar conta do trabalho.

Segundo relato da pró-reitoria comunitária, os grupos se saíram muito bem, estavam mais organizados que os outros alunos de direito e tiveram uma participação bastante positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a aplicabilidade do paradigma da aprendizagem baseada em problemas com alunos de graduação em direito e quais os resultados obtidos.

Para isso, o trabalho resgatou a perspectiva histórica da implantação e desenvolvimento dos cursos de direito no Brasil e analisou criticamente o estágio atual do ensino de direito que, quase sempre está fundamentado na transmissão de conhecimento do professor para os alunos, com uso recorrente e quase exclusivo da aula-expositiva, entendida aqui em seu viés tradicional que não enseja ou solicita a participação do aluno, que não suscita o levantamento de dúvidas, de questionamentos ou críticas, aquela aula em que o professor na qualidade de único detentor do conhecimento escolhe o que o aluno deve saber e aquilo que não é necessário que ele aprenda.

Em seguida, o trabalho de pesquisa analisou os pressupostos fundamentais do paradigma da aprendizagem baseada em problemas, visando compreender se esses pressupostos poderiam ser aplicados ao ensino de direito no Brasil. Foram analisados o currículo na aprendizagem baseada em problemas, o papel do aluno, o papel do professor, a avaliação, elementos essenciais da relação ensino-aprendizagem.

Por último, o trabalho apresentou a trajetória e as reflexões decorrentes da pesquisa realizada com dois grupos de alunos de graduação em direito que, durante um ano estudaram direito do consumidor e relações de consumo utilizando exclusivamente aprendizagem baseada em problemas.

Essa trajetória de pesquisa permitiu encontrar as respostas para o problema inicialmente formulado, permitindo concluir que é possível obter uma relação ensino-aprendizagem de qualidade em direito quando se utiliza aprendizagem baseada em problemas. Ou, ainda, a pesquisa permitiu verificar que um curso de direito pode ser organizado de outras formas além daquelas quase sempre utilizadas na atualidade e, uma dessas formas, é a implantação da aprendizagem baseada em problemas em todo o currículo, como paradigma do curso e não apenas para uma determinada temática.

O projeto experimental realizado para este trabalho, que contemplou apenas uma área do conhecimento do direito, a de relações de consumo e direito do consumidor, permitiu constatar que é possível obter bons resultados na aprendizagem dos alunos direito quando se utiliza aprendizagem baseada em problemas.

Os alunos participantes dos grupos desenvolveram a percepção de que a ciência do direito não pode ser pesquisada e estudada de forma estanque, em blocos. Ao contrário, na pesquisa da solução dos problemas puderam constatar que os vários ramos da ciência do direito se interligam continuamente, que são necessários em maior ou menor grau para encontrar os meios viáveis às necessidades dos sujeitos de direito e, em consequência, realizar justiça.

Os alunos também puderam constatar que a construção do conhecimento sobre uma determinada área do direito não se faz, necessariamente, seguindo a seqüência dos artigos de uma lei ou de um código. Mais do que isso, o conhecimento pode ser obtido com uma pesquisa que alterne diferentes elementos contidos na lei, na experiência formalizada pelos tribunais, a jurisprudência, na

elaboração científica dos pesquisadores e na vivência de profissionais que trabalham na área.

Em outras palavras, os alunos que participaram da experiência se aperceberam que o conhecimento pode ser construído cotidianamente, que o espaço do cotidiano é, a propósito, um campo de forças que contém elementos essenciais para a pesquisa do direito e, portanto, a observação crítica desse espaço é fundamental para a formação do profissional.

Embora não tenha sido realizada uma avaliação formal de conhecimentos obtidos pelos alunos, a fala dos próprios participantes do grupo respalda a conclusão de que a experiência com aprendizagem baseada em problemas foi positiva para permitir a construção de conhecimentos na área de direito do consumidor e relações de consumo.

Conforme explicitado neste trabalho os participantes dos grupos de alunos de graduação em direito que participaram da pesquisa, foram ouvidos ao final por meio de entrevistas gravadas realizadas individualmente e de forma não-diretiva, ou seja, a pesquisadora sugeriu os assuntos e cada um dos alunos dispunha do tempo que quisesse para falar sobre ele. No momento da gravação⁸ cada aluno forneceu uma autorização escrita e assinada, permitindo a divulgação do teor da entrevista.

Perguntados sobre o que representou para eles trabalhar somente com problemas em uma área para a qual não tinham conhecimento prévio formal, os alunos responderam:

“Tem dois pontos positivos: o primeiro, me forçou como estudante a ir atrás das soluções, correr atrás, não só das soluções, mas de como encontrar as soluções. Muitas coisas em razão da mudança do

⁸ As entrevistas foram gravadas em fitas cassete que se encontram arquivadas com a pesquisadora, juntamente com outros documentos obtidos durante a pesquisa.

mundo atual não têm uma solução pronta, eu não sabia como achar. Eu via na sala de aula tantos códigos, tantas leis, e eu me perguntava `Meu Deus do Céu', como eu vou resolver tantas situações, tantas coisas como profissional? E eu aprendi isso. E o segundo ponto é, já como profissional formado, me deu uma noção de como eu vou agir como profissional formado, a partir da OAB”.

“(...)a aprendizagem baseada em problemas é legal porque você pode explorar o que você já tem na sua cabeça e é livre como você sair para pesquisar, para tentar solucionar o caso concreto que está na sua mão. Por isso é muito importante a aprendizagem baseada em problemas, e a partir do problema a gente aplica as idéias e tenta dar uma solução”.

“O que eu pude perceber de mais importante foi o seguinte: que tudo aquilo que a gente vê na prática a gente grava com uma facilidade muito maior do que é apenas teórico. E a exposição de problemas que retratavam a prática, o que acontece no dia a dia, facilitou para a fixação de conceitos, e a busca da resolução que o problema determinava, facilitou muito a fixação, o aprendizado e por consequência, a melhor memorização dos conceitos que estavam embutidos naquele problema que a gente precisava solucionar”.

A fala dos participantes dos grupos destaca, principalmente, a interdisciplinaridade, a pesquisa, o uso dos conhecimentos prévios e a facilidade de aprendizagem a partir da análise de casos concretos como as características mais instigantes do paradigma.

Mas a comparação entre a aula tradicional, compreendida aqui como simples transmissão de conteúdos previamente selecionados pelo professor para o aluno que os recebe de forma passiva, é um aspecto recorrente na fala dos alunos.

Comparando a aula comumente ministrada nos cursos de direito e o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, a fala dos alunos é reveladora:

“Bom, para responder isso eu preciso estabelecer uma comparação que há de ser feita com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Eu achei, nessa comparação extremamente produtivo, extremamente interessante, especialmente pela liberdade que estabelece. Dentro de sala de aula a gente fica preso às normas colocadas pelo professor, aos elementos que vão ser buscados colocados pelo professor. Já no trabalho de pesquisa há uma liberdade maior, nós descobrimos coisas no meio do caminho que nem era aquilo que nós estávamos buscando e de repente, nós atrai, chama a atenção, ‘nossa você sabe que eu nunca tinha pensado nisso!’, e você tem liberdade de ir atrás, porque em determinado momento quando o grupo se reúne, isso acaba fazendo sentido, acaba contribuindo, porque são várias pessoas procurando o mesmo tempo, o mesmo assunto, mas dificilmente o que se traz é a mesma coisa. Era muito comum isso, cada um trazia o que tinha pesquisado e, não me lembro de nenhuma situação em que houvesse essa coincidência no material de pesquisa. Então, isso é extremamente estimulante como aluno, como pesquisador e até como pessoa mesmo, contribuiu em todas as áreas. Então, a avaliação foi extremamente positiva”.

“Eu me senti, efetivamente, em uma faculdade. Foi a partir do momento em que eu entrei no grupo, foi o momento que eu senti que estava realmente em uma universidade e não no ensino médio. Geralmente a gente tem algumas expectativas quanto à faculdade, eu tinha algumas expectativas quanto ao que eu conhecia do outro curso no qual eu trabalho, mas, infelizmente, quando eu entrei aqui já vi que não era muito bem isso. Mas quando eu entrei no projeto do direito do consumidor eu me senti, realmente, uma universitária, alguém que vai correr atrás dos seus objetivos. Acho que o PBL ele dá bem isso pra gente, ele dá o problema, ele não te dá o peixe ele te dá a vara, vai buscar a isca e vai pescar. Acho que isso foi muito legal”.

“Me senti mais ativo, presente e responsável por aquelas informações que eu havia pesquisado, é portanto um sentimento totalmente diferente daquele que você normalmente vivencia

nas rotineiras aulas da universidade, ou seja, um certo sentimento de passividade e pouca identidade”.

Também foi destacado pelos alunos entrevistados a importância do trabalho em grupo, pressuposto da aprendizagem baseada em problemas.

“A experiência do grupo em si é uma experiência grande, porque demonstrou que a gente pode aprender e pode também passar muitas coisas. Ficava um pouco confuso no início, porque os caras tem um pouco de medo de trabalhar junto, de procurar coisas novas, de saber se aquilo lá estava certo ou não, mas depois eu acho que no decorrer a gente vai tomando uma certa liberdade com os colegas, e vai formando um grupo não só de PBL, mas também de amizade”.

“Mas trabalhar em grupo, assim como pesquisadora em grupo, foi muito interessante porque os tópicos levantados a cada reunião foram imensos, tinha muitas visões, muita coisa para ser pesquisada. Trabalhar em grupo ajudou a eficiência da pesquisa. Cada um pesquisava um tópico, todos se reuniam, e o resultado era sempre satisfatório. Então trabalhar em grupo, ainda mais tratando-se de direito do consumidor onde cada um tem o seu problema de consumidor, cada um consome um tipo de produto, foi muito satisfatório”.

“Aqui no grupo, no primeiro momento quando você tem várias pessoas pensando de forma diferente, imaginei que pudéssemos ter alguns problemas de direcionamento e até mesmo de interesse de cada um. Mas no decorrer do tempo isso se transformou totalmente ao contrário, porque deu pra ver que as pessoas estavam voltadas para uma coisa, o aprendizado de todo mundo. E com isso o trabalho no grupo foi fácil, não tivemos, salvo falha de memória nenhum problema maior, e achei que foi muito útil, porque nem sempre a gente consegue fazer as coisas sozinho na vida, saber conviver é muito importante”.

A experiência de trabalho em grupo, no relato dos participantes entrevistados, teve importância para atingir os objetivos pretendidos, ou seja, solucionar os problemas que eram apresentados. Mas teve também importância formativa para os alunos, que identificaram que a vivência com pessoas de opiniões e históricos diferentes é complementar, contribui para que cada um possa aprender e ensinar novas visões sobre os aspectos discutidos pelo grupo.

O trabalho em grupo nem sempre está presente no cotidiano das salas de aula dos cursos de direito, se constituindo, no entanto, em uma exigência do mercado profissional para os futuros bacharéis que mesmo em atividades aparentemente solitárias como o exercício da magistratura, são cada vez mais motivados a atuar em grupo para dar conta da complexidade dos problemas propostos pela vida contemporânea. O mesmo ocorre no âmbito do ministério público, em que os promotores têm trabalho em conjunto na investigação de casos complexos, em especial os que envolvem o crime organizado, a lavagem de dinheiro, o tráfico de entorpecentes, entre outros. No âmbito da advocacia essa necessidade é cada vez mais marcante, sobretudo no trabalho em escritórios que atendem diferentes áreas do direito e que privilegiam a contratação de profissionais que tenham experiência de trabalho em equipe.

A atividade em grupo desenvolvida de forma harmoniosa e equilibrada, sem visar a competição entre os membros do grupo, permite o desenvolvimento integral do aluno não apenas no âmbito da informação, mas, também, da formação, desenvolvendo aspectos importantes para a vida em sociedade, como a compreensão, a colaboração e a solidariedade.

Na fala dos alunos que participaram da experiência discutida neste trabalho, a vivência em um grupo de aprendizagem baseada em problemas permitiu

que para além da contribuição técnica para a solução de problemas, os participantes desenvolvessem laços de companheirismo e amizade.

Os alunos também foram motivados na entrevista a analisar a repercussão da atividade fundamentada em aprendizagem baseada em problemas no seu rendimento escolar na sala de aula durante e após a vivência nos grupos.

De forma reiterada, analisaram que:

“Eu passei a estudar da seguinte forma: pega uma doutrina ou a lei, porque o professor passa os pontos nas aulas, indica a lei, indica o artigo, você lê aquilo e tenta interpretar aquilo. Com essa interpretação cria um problema na sua cabeça: como eu aplico isso no caso prático? Onde que entra isso? E eu procuro estudar dessa forma a partir do momento que eu conheci o método PBL. Então, eu pego a construção doutrinária, alguns artigos da lei relacionados com o caso e tento criar um problema para interpretar o problema, ver se é aquilo mesmo, se encaixa, ver no caso prático como é que seria, se o cliente chegasse no escritório e trouxesse esse problema”.

“Eu acho que sim, que influenciou bastante, mesmo porque eu sou uma pessoa muito tímida, não sou uma pessoa de ficar conversando com pessoas que eu não conheço, de me entrosar. Então eu acho que o grupo foi bom na parte da pesquisa, porque eu nunca tinha feito pesquisa, eu nunca parei para pegar livros de várias disciplinas e ficar estudando, procurar na internet, procurar discutir com outros alunos sobre o problema, e influenciou muito na aula porque você achava que só um livro pudesse te dar todas as respostas que o professor pedia, e eu achei que isso era o bastante. Mas o grupo não, o grupo demonstrou que dependendo da matéria, do problema, você tem que pegar várias outras matérias tem que fazer uma pesquisa mais aprofundada independente do tema. Acho que ajudou bastante, me desenvolvi bastante em termos acadêmicos”.

“Eu acho que influenciou de uma forma muito positiva, né. Eu aprendi a ter uma posição mais ativa, a não aceitar só o que o professor está passando como se fosse uma verdade absoluta. A não achar que o

que está sendo passado na sala de aula é tudo. Aprendi a formar, a buscar a minha própria opinião. E no estágio também foi interessante porque eu passei a ser uma pessoa muito mais crítica da prática do dia a dia, do que a visão que tinha antes. Porque eu achava assim: 'se não fui eu que dei causa o que é que eu posso fazer?' Eu comecei a ver de uma outra forma, a ver que eu podia fazer de uma outra forma, a ver que eu podia pelo menos tentar, mesmo que eu não conseguisse, eu podia pelo menos tentar a solucionar o caso. Só que às vezes alguns pontos foram negativos, porque eu pegava, queria solucionar o caso e às vezes não dá. Mas, nossa, eu gostei, achei que foi muito bom”.

“Influenciou absolutamente em tudo, na minha maneira de estudar, eu era muito tecnicista, pegava o livro lia e pronto. Esse olhar de pesquisador ele meio que entranha na gente, não tem mais como se ver livre dele, mesmo que você queira. Você acaba tendo o tempo todo, no estudo, durante a aula, na análise de questões, esse olhar acaba fazendo parte da sua vida acadêmica e até pessoal mesmo. Então, não posso dizer mais que eu sou a mesma pessoa e muito menos a mesma aluna que eu era antes de a gente começar o trabalho. Mudou e não dá para a gente analisar assim pontualmente todas as coisas, porque seria uma coisa muito extensa, mas mudou muito e na minha avaliação para melhor, bem melhor, porque hoje eu tenho até mais segurança mesmo durante os meus estudos do que antes, me sinto mais, consigo me orientar melhor nas coisas do que eu era capaz anteriormente”.

“Sim, influenciou porque eu passei a ver o direito não só como normas escritas e pensamentos de juristas que acabam por formar certa corrente doutrinária. Percebi que se em um caso concreto, eu pesquiso, eu escuto, se eu vejo o contexto social, a forma que a pessoa vive, que ela pensa, o modo como ela age, a sua linha de pesquisa é uma, seu modo de solucionar é diferente. Descobri que não existe modelo, mas sim que a partir da minha própria opinião eu posso fundamentar o problema vivido pela pessoa, e até encontrar embasamento legal para minha solução. Mas infelizmente, este

modo de agir, não foi possível dentro da Universidade, como aluna, que até chega a discordar de opiniões de professores, na vida acadêmica tive que continuar a pensar como marionete, mas que certamente, na vida profissional não vou esquecer de que o direito está além dos livros e das leis”.

Os comentários feitos pelos alunos permitem avaliar que a influência da aprendizagem baseada em problemas foi positiva para eles que, quando retornavam para o espaço da sala de aula se sentiram motivados a ter um comportamento diferente, mais atuante, mais crítico, mais próprio de um pesquisador do que de um aluno que passivamente recebe o conhecimento que lhe é transmitido. Importante destacar que essa mudança acabou sendo sentida pelos alunos também nos momentos em que realizavam seus estudos individuais para as diferentes disciplinas do curso de direito.

Para avaliar a dimensão do papel docente, os alunos foram convidados a analisar a forma como a pesquisadora havia se conduzido no trabalho de tutora. Foram incentivados a falar livremente, de forma crítica, sem constrangimento, porque a experiência também era uma inovadora para a pesquisadora e, nessa medida, as críticas seriam úteis para avaliar os aspectos positivos e negativos do desempenho da tutora.

Na fala dos alunos participantes dos grupos, a tutora:

“É o papel da tutora não dá para posicionar como certo ou errado, bom ou ruim, porque nós todos ali estávamos iniciando, inclusive a tutora. Então, não tínhamos referências prontas, na verdade, era tudo uma experiência. Em relação a isso, havia na tutora uma liberdade muito grande para que nós nos posicionássemos em relação a `olha não funcionou, a maneira como nós analisamos esse problema não foi produtivo` e tentávamos ir a frente, ajustando, aparando as arestas, tentando esquematizar melhor numa próxima

oportunidade, e tudo o mais. Se eu analisar o temperamento da tutora como pessoa e o temperamento no grupo, eu acho que para ela deve ter sido muito difícil porque foi muito diferenciado. Porque não cabia dentro do grupo atuação como professor, era mais uma pessoa do grupo, ela não atuava como uma pessoa que sabia onde se deveria chegar até porque era impossível isso, não existia um lugar pré-estabelecido para se chegar. Nós caminhávamos juntos e vamos ver no que vai dar. E isso é muito interessante, eu acredito, para o tutor porque de certa maneira ele tem objetivos a serem atingidos, e não deixar que isso acabe induzindo o grupo, deixar que o grupo se sinta livre. E isso aconteceu com muita facilidade, pelo menos passou para a gente com muita facilidade. Agora se foi fácil para a tutora ou não isso eu já não sei, isso é uma questão muito pessoal. Não vejo nada assim de negativo, nenhuma postura que eu avalie como ruim, eu realmente não vejo, até porque nós tínhamos um grau, era necessário um certo grau de tolerância, até mesmo de compreensão acho entre todos, e a tutora era mais uma do grupo, não consigo ver como uma pessoa distinta do grupo, simplesmente era quem trazia o problema e a partir desse momento nós éramos todos um grupo”.

“Foi extremamente produtivo, porque na minha visão o mediador, a tutora, era como chegar num campo e falar: ‘Olha, a gente deve atravessar esse campo’. Só que nesse campo existiam milhares de caminhos, e ela nos deixava totalmente à vontade para seguir os caminhos que a gente achasse melhor. Não havia cobrança, a gente deveria pesquisar, a gente deveria chegar ao nosso objetivo, que era atravessar esse campo, e às vezes, a gente chegava por um caminho, por mais difícil que fosse, a gente continuava, mas enfim, quando todos chegávamos ao final desse campo, com certeza todos aprendíamos bastante e, acho que eu não consegui ser muito clara nisso, mas nos deixou com muita liberdade(...)”.

“Havia sempre incentivo para que nós fôssemos atrás das informações e curiosamente, a maior lição que tive da minha tutora no grupo, foi que ela sempre falava para andarmos com caderno na

mão, para anotar tudo o que nos interessava, para não perder a informação. E isso faz parte do papel de pesquisador, sem contar que contribuiu para a minha vida pessoal, tudo o que eu acho interessante hoje, eu anoto. Algum dia pode ser útil”.

“Nossas discussões eram sempre de igual para igual, não havia ar de superioridade, e uma das maiores qualidades dela é a humildade e simplicidade. Realmente o grupo anda com as próprias pernas, a tutora, a senhora, representou um papel assim de organização e observadora. A gente teve total liberdade de na presença da senhora, até mesmo nas reuniões em que a senhora não esteve presente⁹, nós tivemos total liberdade para perguntar, para opinar. Então a tutora é, na minha opinião, uma observadora, ela nos coloca o problema e fica a critério dos alunos a solução, apenas a orientação das diretrizes que seguir, mas é um papel assim, nós não somos subordinados, por isso que foi muito gostoso a participação no grupo, porque a gente sentiu uma liberdade que a gente nunca teve com os outros professores, ou em qualquer curso que a gente tenha feito”.

Resulta das diferentes falas a conclusão de que a tutora foi considerada como membro do grupo e não alguém de fora. Foi alguém com responsabilidades em relação aos grupos, como os demais membros. Essa identidade que o grupo atribuiu à tutora, de participante como todos eles e responsável por contribuir para que fossem alcançados os objetivos propostos é diversa, em vários aspectos, da identidade que um professor que se comporta como transmissor do conhecimento tem em relação aos seus alunos. Normalmente, o professor é visto como alguém que não pertence ao grupo classe, que apenas convive em dias e horários pré-determinados, e que não constrói uma parceria na relação ensino-aprendizagem.

⁹ De forma proposital, a tutora deixou de comparecer a algumas reuniões preparatórias para o trabalho de campo, tanto no grupo da manhã como no grupo da noite. Também não compareceu em uma reunião do grupo da noite para discussão de problema, por razões de ordem profissional, e foi surpreendida com a entrega, por parte do grupo, de um relatório da reunião, que sequer havia sido solicitado.

Esse aspecto implica, conforme ressaltado em uma das falas dos alunos, mudança na forma de agir do professor. Ele não é mais o único responsável pelo conhecimento, mas é essencial para motivar o grupo a pesquisar, refletir, debater, refazer alguns passos se necessário e, ao final, concluir quais as soluções viáveis para o problema proposto. Manter viva a motivação do grupo e, conseqüentemente a atividade de pesquisa e discussão e, orientar os participantes do grupo nos caminhos de pesquisa e reflexão escolhidos por eles, foram os papéis mais importantes desempenhados pela tutora, conforme demonstram as entrevistas.

Também tem destaque nas falas dos alunos o caráter de liberdade que a tutora permitiu aos participantes do grupo e, a insistência com que esse aspecto foi tratado sugere que essa liberdade seja um componente importante para os alunos, mas que apesar disso, não está presente nas salas de aula dos cursos de direito com a freqüência que eles desejariam.

Por fim, a entrevista pedia aos alunos que comentassem os trabalhos que fizeram de campo, tanto na Feira de Vargem em 2004, como os trabalhos realizados para encerrar as atividades dos grupos, em maio e junho de 2005.

Os alunos analisaram que:

“Aquele momento foi muito importante, porque nós abordamos alguns assuntos e dividimos em turmas para poder atender o pessoal que estava lá na feira. E você levando conhecimento ao povo, às vezes você não é bem compreendido, às vezes perguntam coisa fora do assunto, mais é muito gostoso trabalhar com o povo, esclarecer a população que eles tem direito, onde encontrar o direito deles, ou a quem procurar, ou a quem recorrer a solução, e basicamente a experiência de campo foi essa, estar levando ao povo não a sabedoria, mas onde saber procurar, até porque estar levando sabedoria é meio prepotente”.

“Bem, o trabalho de campo é riquíssimo, não dá nem para individualizar uma por uma das coisas porque são muitas. O relacionamento com as pessoas, uma visão do direito pelo lado de fora da universidade que o aluno não tem, se não forem esses trabalhos parecidos com o que nós fizemos, com um foco diferenciado daquilo que a universidade oferece, o aluno sai daqui sem ter esse choque entre o conhecimento dele e o público lá fora, as pessoas, o cidadão de fora da universidade que não consegue compreender aquela linguagem técnica que nós somos cobrados a ter dentro da universidade. Temos que pegar aquele conteúdo que aprendemos, temos que levar para o lado de fora da universidade, para que o direito se efetive, porque do contrário não passa de papel, pelo menos na minha opinião. Com o trabalho em grupo nós fazíamos exatamente isso, nós tínhamos que levar o nosso conhecimento em uma linguagem simples para as pessoas, e tínhamos o objetivo de observar a resposta disso, sendo ela negativa ou positiva, era um material riquíssimo para o grupo. Nós não tínhamos o objetivo de orientar especificamente ninguém a nada, ensinar especificamente ninguém, mas contribuir para o crescimento dessa pessoa como cidadão, como consumidor, que era o nosso foco principal. Se não tivesse havido o trabalho de campo o grupo perderia muito, acho que ele foi de uma contribuição salutar para o nosso trabalho”.

“Para mim foi perfeito. Eu acho que complementou totalmente o trabalho de pesquisa que a gente fez anteriormente, no grupo, e na minha opinião é isso que é uma faculdade, você vai aprender a teoria mas se você não for para a prática tudo o que você aprendeu na teoria não vale nada. E foi quando chegou na prática que eu disse para mim: `Nossa, preciso me empenhar mais`. E outras vezes eu disse: `Nossa, que legal, eu soube passar a informação para a pessoa.` Eu achei isso muito legal, foi perfeito o trabalho de campo e eu acredito que se não tivesse tido essa parte, o grupo estaria bem na média cinco, mas com esse trabalho, fica com média dez”.

“Eu adorei. Era o que eu estava pensando antes de vir para esta entrevista. Me situou como profissional no contexto social. Me situou:

“você não está só estudando para passar na OAB, você não está só lendo esse cara, esse autor consagrado só para decorar, para jogar o latim para os seus parentes depois, dizendo me formei, aqui está o meu diploma”. Me situou como profissional no contexto social. Tem gente que depende da qualidade do meu trabalho, tem gente que vai vir com propostas, que vai vir com problemas, que vai me testar como profissional, foi o que eu aprendi vendo o exemplo dos meus colegas em todas as nossas pesquisas de campo, na Feira de Vargem, no dia em que a gente distribuiu os folhetos, num sábado aqui, na rua do Mercadão, em Bragança, é isso que eu percebi, que situou o profissional no contexto social. Quando a gente está na faculdade só está preocupado em cumprir com a nota, com a matéria, a gente não percebe o mundo fora das paredes daqui da faculdade, é lá fora que eu vou ser exigido, é lá fora que acontece tudo o que eu estou vendo aqui. Adorei por isso, me situou”.

“Até o início do grupo, quando eu estava no quarto ano da faculdade, eu estava ciente, estava concretizado na minha cabeça que as aulas jamais saíam da sala de aula. E que eu ia ficar fechado na faculdade e não teria nada fora, a não ser uma palestra que eu me interessasse para assistir, ou coisas do tipo. E o grupo trouxe isso, a possibilidade de você expandir o seu conhecimento se relacionando com outras pessoas, buscando idéias e dificuldades encontradas também pela sociedade e que muitas vezes são desconhecidas pelas pessoas que estão na faculdade e muitas vezes podem contribuir, mesmo porque as vezes as autoridades competentes não tem tempo para atender a demanda, e a experiência foi fantástica. Uma que, particularmente, relacionar com pessoas é muito bom porque você aprende muito com isso, e traz muito benefício porque você conhece como que funciona na realidade, as dificuldades encontradas dentro da relação de consumo. E serve também para você confirmar que ainda há muita gente que desconhece sobre o direito, sobre a possibilidade de exercer seus direitos como cidadão”.

O trabalho com a população foi considerado essencial pelos componentes dos grupos, que viram nessas ocasiões a oportunidade de concretizar as discussões

e o conhecimento que haviam construído no grupo, assim como a oportunidade de socializar esse conhecimento com uma parcela da população quase sempre desprovida de meios de adquirir conhecimentos formais na área do direito.

A frase “*a possibilidade de você expandir o seu conhecimento se relacionando com outras pessoas(...)*” é bastante emblemática de uma outra dimensão atribuída pelos participantes dos grupos para o chamado trabalho de campo. Ela pode ser interpretada como a dimensão da aprendizagem daquele que ensina. O mesmo se pode dizer em relação à expressão “*Me situou como profissional no contexto social*”. São exemplos do significado que eles atribuíram à sua prática, ao seu fazer, alargando a concepção de sua atuação para além de seus objetivos individuais e imediatos, compreendendo a amplitude do conhecimento que construíram e a importância dele para a vida social.

Essa dimensão do conhecimento nem sempre é possível de ser ressaltada no ambiente da sala de aula comum, aquela onde o professor é o centro das atenções e a construção do conhecimento se faz em razão da necessidade de êxito em uma avaliação. Nesse contexto, bastante usual no ensino de direito no país, conforme já salientado, o aluno desenvolve sua atividade voltada para si próprio, para as suas necessidades individuais, quase sem se aperceber da importância histórica e social das funções que vai exercer após completar sua formação regular.

Na experiência realizada com o paradigma da aprendizagem baseada em problemas, o trabalho de campo foi planejado desde o início com o objetivo de propiciar aos alunos que, ao final, pudessem aferir se haviam tido êxito na aprendizagem, se haviam conseguido construir conhecimento e, portanto, se estavam aptos a utilizar esse conhecimento em benefício de outras pessoas.

Utilizando problemas enfrentados comumente pelas pessoas nas relações de consumo cotidianas, os alunos conseguiram estabelecer uma boa interação tanto com crianças como com adultos, apresentando os conhecimentos que haviam construído na vivência dos grupos, demonstrando seriedade e motivação embora estivessem temerosos, especialmente por se tratar de atividade para a qual não tinham experiência prévia.

Superar a insegurança, a timidez, o receio de errar foi também uma tarefa importante que os alunos cumpriram por meio do trabalho de campo, e isso foi importante para eles. Isso nem sempre acontece nas salas de aula dos cursos de direito, nas quais muitas vezes os alunos não são chamados a participar de forma mais ativa, deixando de desenvolver importantes aspectos para sua formação profissional, como saber se expressar, articular idéias, debater, levantar problemas, apresentar soluções, responder indagações, entre outros.

A aprendizagem baseada em problemas foi aplicada com êxito nessa experiência com alunos de graduação em direito, permitindo concluir que um curso de direito planejado integralmente com esse paradigma poderá ser um diferencial positivo para a formação dos alunos, futuros profissionais de carreiras jurídicas.

Para isso é preciso uma nova prática docente, que tenha como foco a aprendizagem dos alunos e, que trabalhe para modificar a cultura desses alunos, motivando-os a participar ativamente da construção de seu conhecimento. Necessário, também, que a instituição adote o paradigma para todo o programa e não apenas para algumas áreas do conhecimento em direito, permitindo aos alunos a formação integral nessa proposta, durante todos os anos do curso.

Mas tão importante quanto uma nova prática docente, discente e da instituição, é valorizar a realidade como condição básica para a aprendizagem. A

instituição de ensino de direito que pretender utilizar a aprendizagem baseada em problemas como paradigma tem que ter ciência de que a realidade deve ser a verdadeira gerenciadora do curso e, que o diálogo com a realidade implica em ação permanente de ensinar e aprender.

A instituição de ensino superior que planejar um curso de direito adotando esse paradigma precisa compreender, com sinceridade de propósitos, que a academia precisa ir ao encontro da realidade não apenas com a intenção de ensinar, mas também com a disposição de aprender, de compreender o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações e, as razões pelas quais adotam determinadas condutas.

Há toda uma concepção de organização social e de direito que acontece para além dos muros das universidades, e que precisa ser conhecida e discutida pelos futuros profissionais de carreiras jurídicas. Permitir aos alunos problematizar, conhecer e aprender com essas concepções é algo que aprendizagem baseada em problemas pode viabilizar e, em razão disso, contribuir para a formação de uma profissional mais crítico e mais comprometido com a dimensão humanista de sua atividade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. MASETTO, Marcos Tarciso. *O Professor Universitário em Aula*. S.Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AGUIAR, Roberto A.R. de. *A Crise da Advocacia no Brasil. Diagnóstico e Perspectivas*. S.Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

Habilidades: Ensino Jurídico e Contemporaneidade.

R.de Janeiro: DP&A, 2004.

ANASTASIOU, Lea das Graças. ALVES, Leonir Pessate. *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville: Univille, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de *Etnografia na Pesquisa Escolar*. Campinas: Papirus, 7ª edição, 2002.

ANDRÉ, Marli (organizadora) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ANGEL, Olga Aparecida.; LOUREIRO, Sonia Regina. *A Aprendizagem Baseada em Problemas e os Recursos Adaptativos de Estudantes do Curso Médico*. Revista Brasileira de Educação Médica. R.de Janeiro: v. 25, n.º2, maio/agosto, p. 32-41, 2001.

ALTET, Marguerite. PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. P. Alegre: Artemed, 2003.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. S. Paulo: Brasiliense, 1982;

Política Cultural e Educação. S.Paulo: Cortez, 2000;

Escolas Democráticas. S.Paulo: Cortez, 2001;

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Ney Alves. *Educação Jurídica e Razão Comunicativa: Em Busca de Uma Teorização para a Sala de Aula*. Dissertação apresentada no curso de Pós-

Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina . Florianópolis, 1997.

AVILA, Tânia Regina Azzolin. *Uma Proposta de Interdisciplinaridade para a Ciência do Direito*. Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. B. Horizonte: C/Arte, 1998.

John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. S.Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Cláudia Maria. *Contribuição ao Estudo do Direito na Lógica Atual*, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARROWS, Howard S. *Como diseñar un currículo de pre-clínicas basado em problemas*. Trujillo: UNI Trujillo, 1994.

BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. R. de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

In Ensino Jurídico e Direito Alternativo. RODRIGUES, Horácio Wanderley. S.Paulo: Acadêmica, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A Prática Pedagógica dos Professores Universitários: Perspectivas e Desafios Frente ao Novo Século*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

BERBEL, Neusi Aparecida (organizadora). *Metodologia de Problematização. Experiências com Questões do Ensino Superior, Ensino Médio e Clínica*. Londrina: UEL, 1998.

- Questões de Ensino na Universidade. Conversas com quem gosta de aprender para ensinar.* Londrina: UEL, 1998.
- Conhecer e Intervir. O Desafio da Metodologia de Problematização.* Londrina: UEL, 2001.
- Metodologia de Problematização. Experiências com Questões de Ensino Superior.* Londrina: UEL, 1998.
- BICUDO, Hélio Pereira. *O Direito e a Justiça no Brasil.* S.Paulo: Símbolo, 1978.
- BITTAR, Eduardo C.B. *Direito e Ensino Jurídico.* S.Paulo: Atlas, 2001.
- BODGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora, 1994.
- BONELLI, Maria da Glória. *Profissionalismo e Política no Mundo do Direito.* S.Paulo: EdUFSCar:Editora Sumaré, 2002.
- BOLSON, Simone Hegele. *O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, Relações de Consumo e o Dano Moral ao Consumidor.* Revista de Direito do Consumidor 46/265-291, S.Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- BORDENAVE, Juan Díaz. PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem.* Petrópolis: Vozes, 24ª edição, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos – A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador.* S.Paulo: Cortez, 2003.
- BRIANI, Maria Cristina. *O Ensino Médico no Brasil está mudando?* Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: v. 25, n.º3, set.-dez 2001, p.73-77.
- CAMARGO, Marilena Ap. Jorge Guedes de. *A Educação de John Dewey Em Debate.* Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 1983.

CAMPOS, João José Batista de; ALVARENGA, Georfrávia Montosa; IDERIHA, Nilce Marzolla. BALDY, José Luiz da Silveira. *Seminário de Avaliação do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (regime seriado)*. Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: v. 21, maio-dez, 1997, p. 35-38.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos*. R.de Janeiro: UFRJ, 2005.

CAPRARA, Andréa. *A Construção da Narrativa*. In MAMEDE, Sílvia. PENAFORTE, Júlio (organizadores) *Aprendizagem Baseada em Problemas. Anatomia de Uma Nova Abordagem Educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001, p. 143-155.

CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia (organizadores) *O Que Há de Novo na Educação Superior*. Campinas: Papirus, 2000.

Pedagogia

Universitária – A aula em Foco. Campinas: Papirus, 2ª edição, 2000.

Temas e

Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus, 2001.

CAVAGNARI, Claudia Márcia Costa. *Universidade de Brasília: Ensino Jurídico, Profissões Jurídicas: Um Estudo de Caso*. Dissertação apresentada do Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

CERVO, A L.. BERVIAN P. *A Metodologia Científica*. S.Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. S.Paulo: Cortez, 5ª edição, 2001.

COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a Ensinar Direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. S.Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Coleção Prospectiva; 5).

CORTIANO Júnior, Eroulths. *O Discurso Jurídico da Propriedade e suas Rupturas. Uma Análise do Ensino do Direito de Propriedade*. S.Paulo: Renovar, 2002.

COSTA, Alexandre Bernardino. *Ensino Jurídico: Disciplina e Violência Simbólica*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber. (organizadora) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. R. de Janeiro: DP&A, 2001;

CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. R.de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey – Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Dewey, Escola Nova e Construtivismo. In Estudos sobre a Profissão Docente. ALMEIDA, Jane Soares (org). S.Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papirus, 1989.

CURY, Vera de Arruda Rozo. *Introdução à Formação Jurídica no Brasil*. Campinas: Edicamp, 2002;

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O Poder dos Juízes*. S.Paulo: Saraiva, 1996.

DANTAS, San Tiago. *Palavras de um Professor*. R.de Janeiro: Forense, 2001, 2ª edição;

DAWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento. Os Desafios da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas: Papyrus, 2001.
- DELLORS, Jacques. *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. S.Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. S.Paulo: Nacional, 1971.
- Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. S.Paulo: Melhoramentos, 1971.
- Experiência e Natureza*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. S.Paulo: Abril Cultura, 1974.
- DIMOULIS, Dimitri. *Manual de Introdução ao Estudo do Direito*. S.Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- DOLL Jr., Willian E. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. P.Alegre: Artmed, 1997.
- ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-Ação*. Curitiba: UFPR, Revista Educar, nº 16, p. 181-191, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em Tempos Incertos*. P. Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVES, Manuela. RODRIGUES, Ângela. *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FAMEMA – Faculdade de Medicina de Marília. *O Método de Ensino-Aprendizagem*. www.famema.br/pbl/abp02.html, 15.07.2003.

FALCÃO, Joaquim Arruda. *A Crise da Universidade e a crise do Ensino Jurídico.* In: *Os Advogados: o ensino jurídico e o mercado de trabalho.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.

FAZENDA, Ivani. (organizadora) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.* Campinas: Papyrus, 1995.

Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.

S.Paulo: Cortez, 4ª edição, 2001.

FERNANDEZ, Cleoni Maria Barboza. GRILLO, Marlene. *Educação Superior – Travessia e Atravessamentos.* Canoas: Ulbra, 2001.

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. “*O Ensino Jurídico.* In: *Encontros da UnB, Ensino Jurídico.*” Brasília: UnB, 1979;

FERREIRA Filho, Olavo Franco; ALMEIDA, Henriqueta Gavanin Guidio de; COLUS, Ilce Maria de Syllós; OBERDIEK, Hermann Iark; LINHARES, Rosa Elisa de Carvalho; GORDAN, Pedro Alejandro; AGUIAR, Adriana Cavalcanti. *Visão Docente do Processo de Implementação de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Curso Médico da Universidade Estadual de Londrina (UEL).* Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: v. 26, nº3, set-dez, 2002, p. 175-183.

FEUERWERKER, Laura. *Além do Discurso de Mudança na Educação Médica – Processos e Resultados.* S.Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; R.de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade.* R. de Janeiro: Paz e Terra, 24ª edição, 2000.

Por uma Pedagogia da Pergunta. R. de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1985.

Educação e Mudança. R.de Janeiro: Paz e Terra, 27ª edição, 1979.

Pedagogia do Oprimido. R. de Janeiro: Paz e Terra, 30ª edição, 1987;

Pedagogia da Esperança. R. de Janeiro: Paz e Terra, 6ª edição, 1992;

Pedagogia da Autonomia. R. de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996;
GARCIA, Maria Manuela Alves. *A Didática no Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil..* Brasília: Plano, 2002.

GIANOTTI, José Arthur. "Contra a Demagogia, Revista Veja, n.º 885, S.Paulo: Editora Abril, 21 de agosto de 1985.

GIL, Antonio Carlos. *Metodología do Ensino Superior*. S.Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

GORDAN, Pedro Alejandro; AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. *Visão Docente do Processo de Implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Curso Médico da Universidade Estadual de Londrina*. R. de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 26, n.3, set/dez de 2002, p. 175-183;

GÓMEZ, A I Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. P. Alegre: Artmed, 2001.

GOULART, Lucia M. H. F.; ERICHSEN, Elza S.; PIANCASTELLI, Carlos H.; RIBEIRO, Ceres M. P.; NORONHA, Fátima S. M. *Aprendizagem Baseada em Problemas em Microbiologia no Curso de Medicina da UFMG*. Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: v. 25, nº3, set/dez, 2001, p. 22-27.

- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. P.Alegre: Artmed, 2001.
- HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – Educação na Era da Insegurança*. P. Alegre: ArtMed, 2004.
- HART, Ian R. *Aprendizagem Baseada em Problemas na Medicina – As Visões Atuais e os Desafios de Amanhã*. Ponto e Vírgula, n. 37, p.10-12, agosto, 1996.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Para Onde Vai o Direito? Reflexões sobre o Papel do Direito e do Jurista*. P.Alegre: Livraria do Advogado, 3ª edição, 2001.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss*. R. de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMBERNÓN, F. (organizador) *A Educação no Século XXI*. P.Alegre: Artmed, 2000.
- Formação Profissional Docente – Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. S.Paulo: Cortez, 2000.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões*. R. de Janeiro: IDES:Letra Capital, 1999.
- KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós-Moderno*. P.Alegre: Artmed, 1997.
- KOMATSU, Ricardo Shoiti. *Aprendizagem Baseada em Problemas: Um Caminho para a Transformação Curricular*. R. de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 23, n.º 2/3, maio/dez. de 1999.
- KOMATSU, R. S.; MB, Z.; VV, L.. *Aprendizagem baseada em problemas..* In: Marcondes, E.; Lima-Gonçalves; ;. (Org.). *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1998, v. , p. 223-237.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. S.Paulo: Perspectiva, 6ª edição, 2001.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LISTA, Carlos A; BRIGIDO, Ana Maria. *La Enseñanza Del Derecho Y La Formación de La Conciencia Jurídica*. Córdoba: Fundación El Libro, 2002.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na História*. S.Paulo: Max Limonad, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Currículo: Debates Contemporâneos*. S.Paulo: Cortez, 2002.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa. Uma Introdução*. S.Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, Antonio Alberto. *A Crise Estrutural do Ensino Jurídico e a Formação Acadêmica do Promotor de Justiça: Limites e Possibilidades*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

Ensino Jurídico e Mudança Social. Franca: UNESP-FHDSS, 2005.

MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. S.Paulo: Escrituras, 2000.

Cidadania e Educação. S.Paulo: Escrituras, 2002.

MAMEDE, Silvia (org); PENAFORTE, Júlio (org.). *Aprendizagem Baseada em Problemas – Anatomia de Uma Nova Abordagem Educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MANUAL DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Londrina. www.uel.br/ccs/pbl/HABILIDD.HTM, 13.06.2003.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Pedagogia Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2002.

MARTINS-COSTA, Judith (organizadora). *A Reconstrução do Direito Privado*. S.Paulo: Revista dos Tribunais, 2002;

MASETTO, Marcos Tarcisio. *Aulas Vivas*. S.Paulo: MG Editores Associados, 1992.

Didática: A Aula como Centro. S.Paulo: FTD, 1997.

Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998.

Competência Pedagógica do Professor Universitário.

S.Paulo: Summus, 2003.

PBL na Educação?. In: XII Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. Anais do XIII Endipe. Curitiba, 2004. v. 1.

MATUI, Jiron. *Construtivismo. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. S.Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, Orlando Ferreira de. *A Pós Graduação do Ensino de direito no Brasil*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, 1978.

MIRAS, Mariana. *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. In *O Construtivismo na Sala de Aula*. S.Paulo: Ática, 6ª edição, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. S.Paulo: EPU, 17ª reimpressão, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.

REYES, Cláudia Raimundo. MARTUCCI, Elisabeth Marcia. LIMA, Emilia Freitas de.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. MELLO, Roseli Rodrigues de. *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

- MONDARDO, Dilsa. ALVES, Elisabete Lanzoni. SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. *O Ensino Jurídico Interdisciplinar*. Florianópolis: OABSC, 2005.
- MORAIS, Regis. *A Universidade Desafiada*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- MORAES, Magali Aparecida Alves de. *Concepções sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas: Um Estudo de Caso na FAMEMA*. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Campus Marília, 2004.
- MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MOREIRA, Marco e MASINI, Elcie. *A Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel*. S.Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S.Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 6ª edição, 2002.
- MOSCONI, Carlos Eduardo Venturelli. *Manual de Introdução ao Curso Médico da UNIFENAS – Belo Horizonte*. Universidade de Alfenas, 2004.
- MULLER, Mary Stela. CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias*. Londrina: UEL, 3ª edição, 2001.
- NIONDARDO, Dilsa. *Vinte Anos Rebeldes: O Direito à Luz da Proposta Filosófico-Pedagógica de Luiz A Warat*, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. R.de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 1995.
- NUNES, Edson. NOGUEIRA, André Magalhães. RIBEIRO, Leandro Molhano. *Futuros Possíveis, Passados Indesejáveis. Selo da OAB, Provão e Avaliação do Ensino Superior*. R.de Janeiro: Garamond, 2001.

OAB ENSINO JURÍDICO: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996.

OAB ENSINO JURÍDICO: Novas Diretrizes Curriculares. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996.

OAB ENSINO JURÍDICO: Balanço de Uma Experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

OAB RECOMENDA: Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. S.Paulo:Scipione, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesin de. *Metodología da Pesquisa – Abordagem Teórico-Prática*. Campinas: Papyrus, 7ª edição, 2000.

PASOLD, Cesar Luiz. *Técnicas de Comunicação para o Operador Jurídico*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

PENAFORTE, Júlio. *John Dewey e as Raízes Filosóficas da Aprendizagem Baseada em Problemas*. In MAMEDE, Silvia. PENAFORTE, Júlio (organizadores) *Aprendizagem Baseada em Problemas. Anatomia de Uma Nova Abordagem Educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001, p. 51-77.

PELIZZARI, Adriana. KRIEGL, Maria de Lurdes. BARON, Márcia Pirih. FINCK, Nelcy Teresina Lubi. DOROCINSKI, Solange Inês. *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n.1, p. 37-42, jul 2001-jul 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na Urgência, decidir na incerteza*. P. Alegre: Artmed, 2001.

A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica. P. Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Mônica Gather. (organizadores) *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. P. Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopold. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?* P. Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (organizadores) *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito*. S.Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. S.Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas: Papyrus, 8ª edição, 1993.

PORTA, Nelson Moritz. *Ensino Superior: Uma Prospectiva e Perspectiva da Graduação em Direito em Santa Catarina*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas – Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1980.

POZZO, Juan Ignácio. *Aprendices e Mestres. A Nova Cultura da Aprendizagem*. P.Alegre: Artmed, 2002.

QUELUZ, Ana Gracinda. ALONSO, Mirtes (organizadoras) *O Trabalho Docente – Teoria&Prática*. S.Paulo: Pioneira, 1999.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (organizadoras) *Formação de Professores – Práticas Pedagógicas e Escola*. S.Carlos: EdUFSCAR, 2002.

Aprendizagem Profissional da Docência. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky-Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 15ª edição, 2003.

RIBAS, Tomás R. *El Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho*. B.Aires: Hammurabi, 2000.

RIBEIRO Jr., João. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas:Papirus, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. S.Paulo: Acadêmica, 1993.

Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos. S.Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

Ensino Jurídico: Saber e Poder. S.Paulo: 1988.

Ensino Jurídico PARA QUE(M)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

Ensino do Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Avaliação das Condições de Ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. P. Alegre: ArtMed, 4ª edição, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Educar e Conviver na Cultura Global*. P. Alegre: Artmed, 2002.

O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática. P.Alegre: Artmed, 3ª edição, 2000.

SAKAI, Márcia Hiromi (organizadora). *Medicina Novos Rumos: Manual Geral do Tutor*. Londrina: Universidade Estadual, Centro de Ciências da Saúde, 1998.

SANTOS, André Luiz Lopes. *Ensino Jurídico: Uma Abordagem Político-Educacional*. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. S.Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Silvia Reis dos. *O Aprendizado Baseado em Problemas*. Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: 18, set-dez, 1994, p. 97-103.

SAUL, Ana Maria (organizadora) *Paulo Freire e a Formação de Educadores: Múltiplos Olhares*. S.Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

SCHÖN, Donald *A Educando o Profissional Reflexivo*. P.Alegre: Artmed, 2000.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a Solidariedade. Projeto Didático para uma nova cultura de relação entre os povos*. P. Alegre: Artmed, 2000.

SERBINO, Raquel Volpato. RIBEIRO, Ricardo. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. GEBRAN, Raimunda Abou. *Formação de Professores*. S.Paulo: UNESP, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. S.Paulo: Cortez, 22ª edição, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papyrus, 2001.

Formação

Docente – Rupturas e Possibilidades. Campinas: Papyrus, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar (organizador) *Educação Superior – Velhos e Novos Desafios*. S.Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Artur Stamford. *Relação Professor/Aluno. Projeto Pedagógico Como Indício de Superação do Pacto de Mediocridade*. In Anuário ABEDi, ano 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, 23-42.

SILVA, José Gilberto da. *Educação Médica – Construindo a Professoralidade*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo*. B. Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Silvia Mamede Studart. SERAPIONI, Mauro. CAPRARA, André. *A Aprendizagem Baseada em Problemas na Pós-Graduação – A Experiência do Curso de Gestores de Sistemas Locais de Saúde no Ceará*. R. de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 25, n.1, jan/abr., 2001.

SOBRAL, Dejanio Tavares. *Aprendizagem Baseada em Problemas: efeitos no aprendizado*. Revista Brasileira de Educação Médica, R. de Janeiro: volume 18, n. 02, p. 49-94, maio/agosto de 1994.

SOLÉ, Isabel. COLL, César. *Os Professores e a Concepção Construtivista*. In COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni, *O Construtivismo na Sala de Aula*. S. Paulo: Ática, 6ª edição, 2003.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

TAVARES, Quintino Lopes Castro. *Multiculturalismo* in LOIS, Cecília Caballero (org) *Justiça e Democracia – Entre o Universalismo e o Comunitarismo*. S. Paulo: Landy, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. S.Paulo: Cortez, 14ª edição, 2005.

THURLER, Mônica Gather. *O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas*. In *As Competências para Ensinar no Século XXI – A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. P. Alegre: Artmed, 2002, p. 89-111.

TOMAZ, José Batista. *O Desenho de Currículo*. In *Aprendizagem Baseada em Problemas – Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional*. Fortaleza:Hucitec, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. S.Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

Democracia, Educação e Multiculturalismo. Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

TURINI, Bárbara; ALMEIDA, Márcio José de. *Os Professores de Medicina e o Ensino de Graduação Extramuros*. R. de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 26, n.3, set/dez, 2002, p. 151-161.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO. Faculdade de Ciências Médicas. Escola de Medicina. Departamento acadêmico de Morfologia Humana. *AUTOAPRENDIZAJE: Un Compromisso para Aprender*. Trujillo: 1996.

WIERZCHON, Patrícia Maria. *Como Abrir Caminhos para a Transformação do Ensino Médico: Vivendo a Realidade da Mudança*. Revista Brasileira de Educação Médica. R.de Janeiro: v. 23, maio-dezembro, 1999, p. 27-31.

O Ensino Médico no Brasil Está Mudando? Transpondo Desafios para Concretizar Mudanças. Revista Brasileira de Educação Médica. R. de Janeiro: v. 26, nº1, jan/abril, 2002, p. 62-66.

VARGAS, Júlio Vasquez.; CABRERA, Moisés Berrante.; VEJA, Virgílio Roseli. *Metodologia de Aprendizaje Basado em Solución de Problemas – PBLM*. Trujillo: UNI-Trujillo, 1996.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *O Profissional Liberal na Docência de 3º Grau: Uma Proposta de Atualização Pedagógica*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Mackenzie, 1994.

A Formação do Professor do Ensino Superior. S.Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (organizadoras) *Formação de Professores – Políticas e Debates*. Campinas: Papirus, 2002.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 Anos de Ensino Jurídico no Brasil*. S.Paulo: Perspectivas, 1982.

VENTURA, Deisy. *Ensinar Direito*. Barueri, SP: Manole, 2004.

VENTURELLI, José. *Aprendizaje Basado em Problemas (APB/PBL) Y Su Papel en la respuesta a la responsabilidad de las Escuelas de Medicina para una Salud equitativa, eficiente, de qualidade y relevante*. Revista Brasileira de Educação Médica. R.de Janeiro: v. 22, janeiro-abril, 1998, p. 14-15.

VIANA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação- A Observação*. Brasília: Plano, 2003.

VILELLA, João Batista. "Os Cursos pós-graduados em Direito e a superação da idade exegética." In: *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*. Brasília:UnB, 1979.

VLEUTEN, C.P.M. Van DER.; VERWIJNEN. G.M.; WIJNEN, W.H.F.W. *Fifteen years of experience with progress testing in a problem-based learning curriculum*. Journals Oxford Ltd: Medical Teacher, 1996, vol. 18, n.º 2, p.103-108.

YASBECK, Dalva Carolina de Menezes. AZEVEDO, Luiz Lanzotti de. SIQUEIRA, Marcello Rebello Lignani. MENEZES, Vinícius Martins de. *Novos Rumos para a Educação Médica*. R. de Janeiro: Revista Brasileira de Educação Médica, vol. 24, n. 2, maio/setembro de 2000.

ZABALZA, Miguel A . *O Ensino Universitário – Seu Cenário e seus Protagonistas*. P. Alegre: ArtMed, 2004.

ZITSCHER, Harriet Christiane. *Metodologia do Ensino Jurídico com Casos – Teoria & Prática*. B. Horizonte: Del Rey, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)