

APROXIMAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) E O CURSO DE DIREITO: RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Denise Martins Américo de Souza⁴⁰
Léia Aparecida Veiga⁴¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo relatar uma experiência que envolveu a problematização do ensino no curso de bacharelado de Direito a partir do trabalho com metodologia ativa, buscando mesclar elementos do PBL com aulas expositivas dialogadas. A Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL (Problem-Based Learning) - diferente do modelo convencional utilizado nas instituições de ensino-, parte do problema para motivar e iniciar a aprendizagem. Essa experiência decorreu da aplicação de elementos do PBL junto às disciplinas presenciais de Antropologia e Sociologia Jurídica e História do Direito do curso de Direito em uma universidade privada de Londrina. Em termos metodológicos, se trata de uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, tendo por base levantamentos secundários (leitura de trabalhos sobre a temática) e primários (informações obtidas a partir da observação participante). Em linhas gerais, acerca dos resultados, é possível afirmar que dentre os grupos de alunos que realmente se envolveram na atividade, esse trabalho com uma proposta ativa por parte dos alunos ampliou o conhecimento dos mesmos; reforçou a autonomia e tomada de decisões; a responsabilidade com o compromisso assumido.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; ensino superior; aprendizagem baseada em problemas (PBL); Direito.

ABSTRACT

This study aims to report an experiment that involved the problematization of education in Entitlement bachelor's degree from the work with active methodology, seeking to merge PBL elements dialogued with lectures. The Problem Based Learning or PBL (Problem-Based Learning) - different from the conventional model used in teaching institutions, starts from the problem to motivate and start learning. This experience resulted from the application of PBL elements together to face the disciplines of Anthropology and Legal Sociology and History of Entitlementl in the school of Entitlement at an private university of Londrina. In terms of methodology, it is a qualitative intervention research, based on surveys secondary (read works on the subject) and primary (information obtained from participant observation). In general, about the results, we can say that among the groups of students who actually engaged in the activity, this work with an active proposal by the students increased knowledge thereof; reinforced the autonomy and decision-making; responsibility with the commitment.

KEYWORDS: Pedagogical practice; higher education; problem-based learning (PBL); entitlement.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO. 2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL): ORIGEM E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS. 3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PBL NAS DISCIPLINAS DE ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA JURÍDICA E HISTÓRIA DO DIREITO. 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS. REFERÊNCIAS.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em um contexto de intensificação do 'meio técnico-científico-informacional' (SANTOS, 1996), assiste-se a um crescimento qualitativo da produção acadêmica discutindo ora o ensino ora a aprendizagem nos diversos níveis. Esse fato se deve a realidade produzida por uma 'sociedade em rede' (CASTELS, 1999), na qual a aprendizagem não é mais individual, mas sim grupal ou coletiva em virtude dos avanços

40 Docente do Curso de Direito da UniFil.

41 Docente da Universidade Estadual de Londrina.



tecnológicos e a popularização do acesso à informação, que tem modificado o viver e o aprender entre os diferentes grupos sociais, demandando assim mudanças tanto no ensino básico como na universidade em termos de prática docente.

No que diz respeito à perspectiva de ensino superior, diferentes linhas de trabalho (processo de avaliação, metodologias, currículo, etc.) tem sido discutidas e colocadas em prática nas diversas áreas de conhecimento como forma de revisão de uma prática docente ainda muito comum nos cursos de graduação: aquela que se alicerça na ideia de professor como único participante ativo da sala de aula; aquele que detém o conhecimento e que deve fazer a transmissão para os alunos de forma linear, fundamentalmente baseada em textos e aulas teóricas excessivamente expositivas.

Faz-se necessário, em particular no ensino superior, a superação dessas práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, pelo fato das mesmas frente a esta nova realidade pouco contribuir para a formação de profissionais para o atual mercado de trabalho. Mercado esse que tem demandado cada vez mais profissionais que apresentem além do conhecimento científico um comportamento e atitude adequados, ou seja, a capacidade de resolver problemas, de comunicar-se de forma efetiva, tomar decisões, trabalhar em equipe, aprender de forma independente e de adaptar-se às diversas situações que fazem parte do cotidiano do profissional (KALATZIS, 2008; CARLINI, 2006).

Dentre as áreas do conhecimento, que se encontram sob pressão por mudanças, chama-se a atenção nesse trabalho para o direito, por se tratar de um curso que exige dos futuros bacharéis em direito algumas habilidades e competências como: de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; de julgamento e de tomada de decisão; dentre outras elencadas pela Resolução CNE/CES de 2004 (CARLINI, 2006). Tais habilidades e competências demandam um trabalho que vai além de aulas expositivas e estudos do texto indicado pelo professor da disciplina.

114

Neste sentido, pode-se afirmar que o ensino por meio de problemas é uma perspectiva de trabalho que tem se destacado como uma das alternativas às formas tradicionais de ensino-aprendizagem. No sistema de ensino brasileiro, verifica-se que a problematização da aprendizagem tem sido utilizada com sucesso em diferentes etapas de escolaridade. Embora muitos professores não conheçam tipo de ensino, inúmeros trabalhos acadêmicos e relatos de experiência evidenciam práticas pautadas no ensino por problemas no ensino superior e cursos de pós-graduação no território brasileiro, em diversas áreas como nas ciências sociais aplicadas, humanas, saúde, engenharias, educação, etc.

Em se tratando da graduação em Direito, já é possível encontrar algumas pesquisas que apontam a problematização como um caminho profícuo para a construção da aprendizagem (conhecimento científico/técnico/habilidades) durante o curso de graduação.

Nesse contexto, objetiva-se com esse estudo, relatar uma experiência que envolveu a problematização do ensino no curso de bacharel em Direito a partir do trabalho com metodologia ativa, buscando mesclar elementos do PBL com aulas expositivas dialogadas. Trata-se de uma prática pedagógica realizada nas disciplinas de Antropologia e Sociologia Jurídica e História do Direito do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada localizada na cidade de Londrina/PR no decorrer do primeiro semestre letivo de 2015 junto às turmas de 1º ano do período noturno. Para tanto em termos metodológicos, esse estudo pode ser caracterizado enquanto uma pesquisa-intervenção de natureza



qualitativa, tendo por base levantamentos secundários (leitura de livros, teses, dissertações, artigos sobre a formação de professor; aprendizagem baseada em problemas e metodologias ativas) e primários (informações obtidas a partir da observação participante no decorrer da prática pedagógica realizada no 1º semestre do ano letivo de 2015).

2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL): ORIGEM E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A Aprendizagem Baseada em Problema (PBL, do inglês *problem-based learning*), na perspectiva mais difundida atualmente, se constituiu como um método de ensino no curso de medicina da Universidade de McMaster (Canadá) no final da década de 1960, sendo posteriormente implementada também na Universidade de Maastricht (Holanda)⁴².

Inicialmente, essa metodologia ficou restrita à formação de profissionais da área médica, cujo propósito era possibilitar o contato dos alunos - antes mesmo de chegar ao período do internato-, com problemas reais. Conforme destacado por KALATZIS (2008), os primeiros estudos sistematizados a partir do PBL para suprir as dificuldades identificadas no curso de medicina de McMaster foram realizados por Barrows e Tamblyn (1976).

No decorrer das décadas seguintes, essa prática de ensino pautada em problemas a serem solucionados foi difundida em faculdades de medicina de vários países, sendo adotada também por alguns cursos de medicina no Brasil (RIBEIRO, 2005).

Porém, essa metodologia não restringiu-se a área da saúde. Por se tratar de um método de ensino- aprendizagem colaborativo, construtivista e contextualizado que toma como ponto de partida uma problemática (real ou simulada) que motiva e foca na construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que estimula habilidades de solução de problemas e de trabalho em equipe, contribuindo assim para a promoção e/ou resgate do estudo autônomo (SCHMIDT, 2001), o emprego da PBL foi extrapolado para além do curso de medicina, sendo adotado em outras áreas do conhecimento do ensino superior e em outros níveis educacionais (fundamental e médio).

Com a adoção da estratégia da PBL em diversas áreas e níveis educacionais, essa estratégia passou a compor juntamente com outras um conjunto de práticas educacionais que levam em consideração uma problemática enquanto meio para a construção de conhecimentos. No entanto, a PBL diferencia-se de outros métodos ativos, colaborativos, centrados nos alunos, no processo e da aprendizagem baseada em casos pelo fato do ambiente de aprendizagem ser direcionado por um problema apresentado antes da teoria.

Ribeiro & Mizukami (2004, p. 91) pautados em Barrows (2001), apontam como principal característica da PBL o fato dessa estratégia ser pautada em “[...] um problema de fim aberto, que não comporta uma solução correta única, deve preceder à teoria, atuando como o foco da aprendizagem, e promover a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução”, levando-se em consideração “[...] as restrições impostas pelo problema em si e pelo contexto educacional em que está inserido, tais como tempo, recursos, etc” (RIBEIRO, 2005, p. 43).

42 KALATZIS (2008) ao buscar as origens históricas do método PBL, destacou em seu estudo que na década de 1920, a aprendizagem pautada em problemas foi utilizada como um método de estudo de casos nos cursos de direito da Universidade de Harvard (EUA). Posteriormente, na metade dos anos de 1950, foi introduzido na forma de modelo geral, voltado para o ensino de medicina na Universidade Case Western Reserve (EUA). O trabalho realizado nestas duas instituições inspirou posteriormente a sistematização realizada na Universidade de McMaster (Canadá).



Entendido enquanto etapa primordial, problemas relevantes ao exercício profissional devem ser elaborados por pelo professor especialista e apresentados para as equipes de alunos (ou alunos individualmente), que buscarão uma solução para o mesmo. A partir de então, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento cujo papel tem sido transmitir conteúdos à turma para assumir o papel de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional, criando condições para cada aluno (ou equipes) perceber-se curioso e instigado a partir de dada situação-problema, questionando-se com as seguintes perguntas: o quê? onde? por quê? como? (RIBEIRO, 2008).

Lançada a problemática, professor e alunos deverão levar em consideração os fundamentos e até mesmo as características próprios do PBL. Freitas (2012), a partir dos estudos realizados por Barrows (1996) e Ribeiro (2008), assevera que os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas podem ser sintetizados da seguinte forma:

- I. O ensino deve ser centrado no aluno e visar seu processo de aprender.
- II. O aluno torna-se responsável por sua aprendizagem.
- III. O conhecimento prévio do aluno passa ser levado em consideração.
- IV. Prioriza-se a aprendizagem ativa, interativa, e colaborativa.
- V. Os conteúdos/informações e também a habilidade para sua análise, síntese e julgamento passam a ser de suma importância para a solução do problema.
- VI. O ensino passa a ser contextualizado e a aprendizagem é experiencial, em um contexto é altamente específico.
- VII. A aprendizagem é indutiva.
- VIII. O professor assume o papel de facilitador/mediador sendo o responsável por: criar diferentes tipos de situações-problema e possíveis estratégias de solução; questionar os alunos sobre seu processo de aprendizagem com indagações que levem o aluno pensar sobre o próprio pensamento, estimulando-o a refletir sobre sua aprendizagem e desempenho.
- IX. A situação-problema prática deve sempre anteceder a teoria.

Chamamos a atenção para o papel do aluno, que deixa de ser visto como um agente passivo que recebe tudo pronto do professor e passa a atuar de forma ativa no processo de aprendizagem. Ribeiro (2005) inspirada em Barrows (2001) afirma que este empoderamento (delegar ao aluno esse papel ativo) contribui de maneira positiva para a formação do futuro profissional, ao passo que o mesmo passa a assumir-se enquanto um eterno aprendiz. Habilidade esta essencial no mercado de trabalho nos dias atuais, quando as mudanças são extremamente rápidas e demandam cada vez mais a atualização do profissional.

Mas para que o aluno possa cumprir seu papel de forma ativa, ao trabalhar com PBL, é de suma importância que o professor deixe claro quais as tarefas devem ser cumpridas, ou seja, a responsabilidade deve ser delegada de forma explícita. Ribeiro (2005, p. 49), pautado nas ideias de Woods (2001), afirma que as tarefas que devem ser cumpridas podem ser resumidas da seguinte forma:

Exploração do problema, levantamento de hipóteses, identificação de questões de aprendizagem e elaboração das mesmas; Tentativa de solução do problema com o que sabem, observando a pertinência de seu conhecimento atual; Identificação do que não sabem e do que precisam saber para solucionar o

problema; Priorização das questões de aprendizagem, estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem, alocação de recursos de modo a saberem o que, quando e quanto é esperado deles; Planejamento e delegação de responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; Compartilhamento eficaz do novo conhecimento de forma que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe; Aplicação do conhecimento na solução do problema; Avaliação do novo conhecimento, da solução do problema e da eficácia do processo utilizado e reflexão sobre o processo.

Além de explicitar cada etapa que deve ser cumprida pelo aluno, o professor deve estar presente no decorrer de todo o processo de busca de resposta para o problema, deixando de lado o papel tradicional de detentor do conhecimento para esta por em prática o diálogo em uma perspectiva horizontal (GADOTTI, 1999; FREIRE, 2005). Ou seja, o aluno assume um papel ativo em sua aprendizagem a partir de responsabilidades explicitadas pelo professor e, o docente, deixa de ser o transmissor e deve adotar a postura de facilitador e orientador, mediando a integração dos conceitos e das habilidades necessárias para a resolução de problemas (RIBEIRO, 2010).

Outro ponto importante que também deve ficar claro para os alunos é o trabalho em pequenos grupos, buscando a [...] interação, o compartilhar, o respeito a singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo as emoções [...] (ANASTASIOU e ALVES, 2012, p. 83), ou seja, indo além do sentido de compor um conjunto de pessoas.

Corroborando com as autoras, Demo (2015) ao discutir sobre a argumentação em grupos e discussões, assevera que:

[...] um dos melhores meios para fomentar pensamento crítico autocrítico é trabalhar em um grupo pequeno [...] a presença do outro como parte da argumentação possível implica também saber escutar e ceder, negociar civilizadamente propostas, tomar sempre em conta o ponto de vista do outro a partir do outro, ainda que isto só se cumpra relativamente por conta da autorreferência mental (DEMO, 2015, p. 111).

117

Atingir essas habilidades com o trabalho em grupo não é tarefa simples, não basta apenas pedir que a turma divida-se em grupos e que façam o trabalho. O trabalho em grupo requer constante acompanhamento do professor, que inicialmente deve deixar claro para os alunos a necessidade do trabalho em grupo naquele momento da disciplina, explicitando que o objetivo de aprendizagem delineado em determinada parte do programa da disciplina será atingido de forma mais significativa a partir de uma ação discente em grupo (ANASTASIOU e ALVES, 2012).

Ainda segundo as autoras, outro aspecto importante diz respeito a organização de cada grupo, particularmente nos anos iniciais da graduação, tendo em vista que grande parte dos alunos recém chegados ao ensino superior não vivenciou o trabalho em grupo de forma significativa no ensino básico, ou seja, são alunos que ainda não desenvolveram a autonomia e maturidade necessárias para o trabalho grupal. Neste sentido, o professor deve contribuir orientando sobre os papéis de cada membro do grupo no decorrer da realização dos trabalhos, podendo o docente iniciar essa definição dos papéis e, em seguida, o próprio grupo dar continuidade as escolhas.

É importante destacar que nesta proposta de trabalho grupal delineada pelas autoras, o professor orientador se faz presente em diversos momentos, não ficando para o



mesmo somente o papel de propor o trabalho e fazer a avaliação final. Nesta perspectiva, o professor deve explicitar os objetivos do trabalho grupal, orientar quanto aos papéis de cada membro evidenciando a importância do estabelecimento de um clima de trabalho, ou seja, que o papel de cada participante demanda um desempenho pessoal, que compreende “[...] estudos preliminares, defesa de ideias, produção pretendida, respeito às normas” (ANASTASIOU e ALVES, 2012, p. 85). Nas palavras das autoras,

[...] ao professor cabe mediar a situação, no sentido de que todos possam desenvolver habilidades e atitudes de representatividade, lembrando aos alunos que a sala de aula e a universidade são o lugar do treino, da aprendizagem, onde o erro não fere e deve ser a referência para a reconstrução e para a superação das dificuldades (ANASTASIOU e ALVES, 2012, p. 84).

É importante destacar que se trata de uma mediação na qual o aluno assume sob a orientação do docente uma postura de protagonista de sua aprendizagem, pois segundo Demo (2015, p. 42), embora o estudante necessite de “[...] apoios em inúmeros sentidos (cognitivo, intelectual, emocional, pessoal, etc) (...) esses apoios devem ser apresentados no formato emancipatório, ou seja, trata-se de ajuda que leva à condição de não depender da ajuda”.

Martins e Espejo (2015, p. 81), tendo por base Gijsselaers (1996) e Ribeiro (2010), sintetizaram as principais atribuições do professor que utilizam o PBL destacando que o mesmo deve trabalhar: a) com pequenos grupos de alunos, ensinando-os inclusive como trabalhar em equipes; b) com problemas abertos (com possibilidade de várias respostas ou soluções); c) utilizando o conhecimento de mundo dos alunos (o que eles já sabem sobre o assunto); d) com diálogo, permitindo que os alunos compartilhem suas ideias nas discussões grupais; e) com intervenções adequadas, pois o professor deve saber o momento certo para interferir e assim trabalhar questões críticas de aprendizagem.

118

Além do que foi pontuado acima, há que se levar em consideração o processo avaliativo e o currículo ao se trabalhar com o PBL. Em relação ao processo avaliativo, dentre as diversas formas (somativa, diagnóstica, contínua, emancipatória, democrática, etc), a mais indicada para o PBL seria a formativa ou processual, pelo fato da mesma considerar a dinâmica do processo (ANASTASIOU e ALVES, 2012).

Na avaliação formativa, segundo Perrenoud (1993, p. 173), o professor parte da concepção que a aprendizagem do aluno “[...] nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços [...] identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão de noções de base [...]”. E diante desta forma de conceber a avaliação da aprendizagem, cabe ao professor enquanto um elemento importante na ação educativa, um papel que vai não fica restrito somente ao julgamento final dos resultados obtidos pelos alunos, tendo em vista que nesta concepção de avaliação temos “[...] professor e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, discutindo-as, reorganizando-as” (HOFFMANN, 2005, p. 119).

Anastasiou e Alves (2012, p. 138), destacam que o professor, ao adotar a avaliação formativa, desde o início da aprendizagem “[...] observará e registrará suas impressões, orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria do trabalho que os estudantes desenvolvem, mas não realiza um registro de notas”. Trata-se assim, segundo as autoras, de uma avaliação resultante do conjunto do trabalho a partir de critérios pré-definidos, objetivos e amplamente conhecidos pelos alunos e não de partes somadas ao final.



Os grupos de alunos também participam do processo avaliativo, realizando uma avaliação com quatro perspectivas complementares, segundo Carlini (2006), sendo elas: uma auto avaliação, do professor mediador, do desempenho do grupo e, por fim, uma avaliação do módulo/disciplina que cursou.

Em termos de currículo, segundo a ideia original, o PBL deve ser implementada em todo o curso a partir de um conjunto de problemas que vão compor o currículo. Neste caso, o curso teria um currículo organizado por módulos ou eixos temáticos, e não por disciplinas, implicando mudanças significativas na organização e gestão do currículo e na estrutura organizativa do curso (RIBEIRO, 2005).

Mas esta não é a única forma de se trabalhar com o PBL, segundo Moraes (2010, p. 80), há modelos adaptados a partir do PBL original, os quais “[...] permitem uma maior mobilidade de ações, de acordo com a concepção teórica do curso, de quem ministra o curso, do contexto social onde a universidade está inserida e da resposta dos alunos”.

Na literatura há relatos de experiências pedagógicas bem sucedidas que foram realizadas em cursos de graduação brasileiros a partir da introdução parcial do PBL em: um de dois segmentos paralelos de um mesmo currículo, um tipo de formato híbrido; em uma ou mais disciplinas em um currículo convencional, resultando em um formato parcial; e, por fim, uma possibilidade seria a aplicação em disciplinas isoladas dentro de um currículo convencional conforme apontado por Ribeiro (2005, 2008, 2010).

Neste último exemplo, segundo o autor, o professor objetivando buscar integrar os conhecimentos ou aprofundar determinados tópicos, utiliza o PBL em determinado momento de disciplinas que são rotineiramente apoiadas em aulas expositivas e leituras de textos base indicados pelo docente.

No caso deste estudo, pelo fato da grade curricular estar organizada nos padrões convencionais (conforme o padrão da grande maioria dos cursos superiores no país), a prática pedagógica -objeto de nossa análise- foi realizada em duas disciplinas obrigatórias presentes na grade curricular do curso de bacharelado em Direito ofertado por uma instituição de ensino superior (IES) da rede privada localizada na cidade de Londrina/PR.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PBL NAS DISCIPLINAS DE ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA JURÍDICA E HISTÓRIA DO DIREITO

A prática pedagógica em relato ocorreu no ano de 2015, desenvolvida no 1º semestre, mais precisamente no 2º bimestre, nas disciplinas de Antropologia e Sociologia Jurídica e de História do Direito, presentes na grade curricular do curso de graduação em Direito, de uma instituição privada na cidade de Londrina/PR.

As disciplinas em questão são teóricas e ministradas basicamente a partir de aulas expositivas dialogadas, com seminários realizados pelos alunos no decorrer dos bimestres. Essas disciplinas de duas horas-aulas semanais e total de 72 horas cada contaram, em termos de quantidade de alunos, com a participação efetiva de: 42 alunos na turma do 1º ano A, 43 alunos na turma do 1º ano B e, por fim, com 35 alunos na turma do 1º C no ano de 2015. Todos do período noturno, em sua maioria estudantes trabalhadores, que residiam no referido ano na cidade de Londrina assim como (grande maioria) em cidades da Região Metropolitana de Londrina.

No ano anterior, 2014, já havíamos ministrado aulas para o 1º ano do referido



curso, também no período noturno, mas somente com a disciplina de Antropologia e sociologia Jurídica. Essa experiência nos levou a refletir sobre a prática realizada e a buscar ações que pudessem quebrar com a rotina de aulas expositivas e colocar os alunos em ação, tirando-os da passividade tão comum em diversos cursos do ensino superior. Foi então que na semana pedagógica de 2015, nos reunimos para buscar alternativas e, optamos por trabalhar com uma problematização a partir do conteúdo.

Como o grupo de professores era heterogêneo e a grande maioria atuava em outras IES assim como em escritórios particulares, após consultar o coordenador do curso, decidimos realizar a prática somente com as disciplinas que estavam sob nossa responsabilidade, no caso: Antropologia e Sociologia Jurídica e de História do Direito. Portanto, o PBL não foi desenvolvido em seu formato original, fizemos a partir de disciplinas isoladas, buscando trabalhar de forma integrada (RIBEIRO, 2005, 2008, 2010) os conteúdos já previstos nos programas das duas disciplinas e, principalmente, colocar o aluno como sujeito de sua aprendizagem (FREIRE, 1996), instigando-o a pesquisar em autores de várias áreas (sociologia, antropologia, história, filosofia, arte, geografia, etc.) para a realização do trabalho.

A prática foi organizada para o 2º bimestre, pois em nosso entendimento, por se tratar de turmas de 1º ano, era necessário realizar leituras e discussões que introduzissem os alunos no percurso traçado no programa de ensino. Assim, o 1º bimestre transcorreu pautado em leituras de textos e discussões em sala de aula e também utilizamos aulas expositivas dialogadas e trabalhos em grupos na sala de aula.

No entanto, o ponto de partida foram os conteúdos listados no programa de cada disciplina para o 1º semestre, ou seja, não ficamos presas aos conteúdos apenas do 2º bimestre que ainda não haviam sido trabalhados, optamos por envolver os conteúdos já trabalhados no 1º bimestre (quadro 01).

Quadro 01: Listagem de conteúdos previstos nos programas das disciplinas envolvidas na metodologia do PBL em 2015.

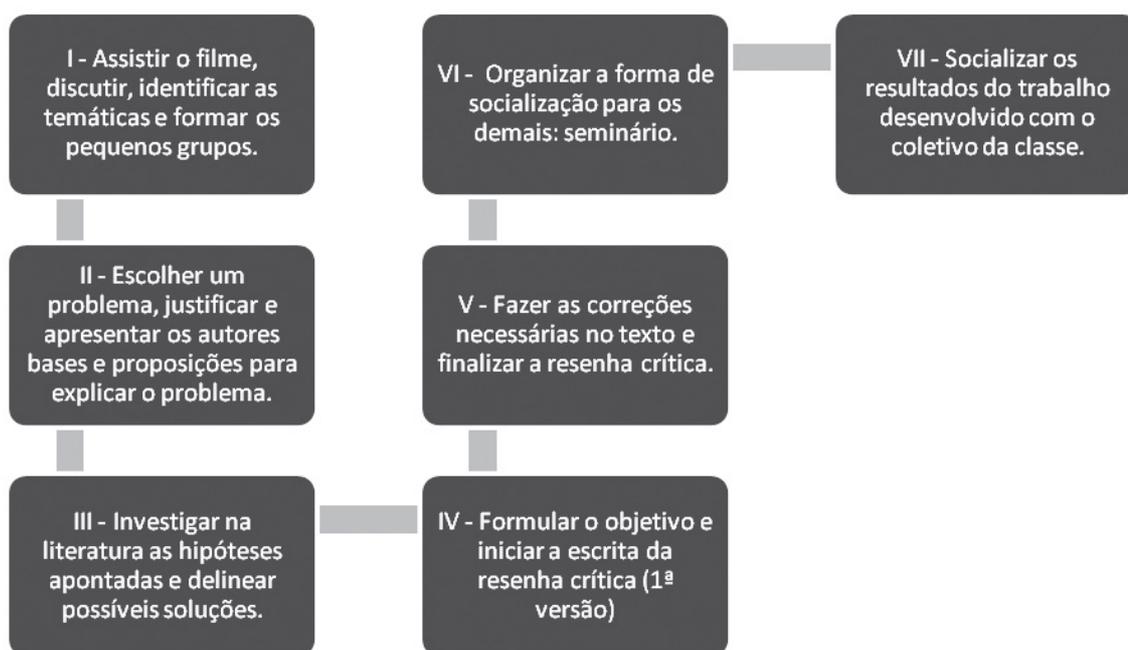
Disciplinas	1º bimestre/2015	2º bimestre/2015
Antropologia e Sociologia Jurídica	Sociedade, trabalho e produção do espaço. Institucionalização das Ciências Sociais e Antropológicas. Ciências Sociais e Conceitos sociológicos fundamentais de Comte, Durkheim, Marx e Weber.	Antropologia e o conceito de cultura. Olhar antropológico e o Direito. Direito e Poder, Diferenças e Desigualdades.
História do Direito	Objeto da disciplina de História do Direito. História, o tempo e fontes. A lei, o espaço geográfico e sociedade.	Direito na Antiguidade e o trabalho: Mesopotâmia, Egito, Hebreus, Grécia e Roma.

Fonte: Veiga e Souza, 2015.

Os trabalhos foram realizados a partir de 07 etapas, conforme a figura 1 a seguir. A primeira etapa consistiu na explicação para a turma sobre a dinâmica do trabalho que seria realizado no decorrer do 2º bimestre. Explicamos que após os alunos assistirem o filme selecionado pelas professoras, os mesmos em pequenas equipes iriam apontar um problema para ser pesquisado e discutido no decorrer de cinco semanas (06/05/15 à 11/06/15), tendo por base os textos elencados nos programas das disciplinas assim como outros encontrados no decorrer dos levantamentos pelos alunos.

O filme intitulado “Quanto vale ou é por quilo” (<https://www.youtube.com/watch?v=fZhaZdCqrHg>) foi exibido em sala de aula no dia 06/05/15 e na sequência as professoras conduziram a discussão sobre o conteúdo do mesmo, buscando levantar junto aos alunos as ideias principais contidas no enredo e, principalmente, levantar possíveis temáticas implícitas no mesmo. Conforme os alunos se manifestavam oralmente, uma das professoras fazia anotações na lousa. Ainda neste primeiro momento, organizamos as equipes e cada uma apontou um coordenador. Em cada sala foram formadas equipes de três a cinco alunos.

Figura 1: As etapas de trabalhos do PBL utilizadas nas referidas disciplinas do curso de Direito, 2015.



Fonte: Veiga e Souza, 2015.

Em linhas gerais, as sugestões de temáticas dos alunos das três turmas foram as seguintes: A questão racial no Brasil; O papel ocupado pelo negro na sociedade brasileira; A população vulnerável; O papel da miséria e pobreza na atual sociedade brasileira; A ação daqueles que ‘encabeçam’ a caridade; O papel dos meios de comunicação; A ação das ONGs, associações e entidades; O sistema carcerário brasileiro; A questão dos escravos no Brasil colônia e Império; As constituições brasileiras e a questão do trabalho escravo; O trabalho escravo na construção civil em pleno século XXI; A ação do Estado em relação aos problemas sociais; A questão da liberdade na democracia capitalista; A banalidade do mal; O trabalho infantil; A questão da ordem/punição/relações de poder.

Na aula seguinte, os alunos reunidos em pequenos grupos na sala de aula, começaram a discutir e escolheram uma temática para em seguida elaborarem o problema,

a justificativa, apontarem autores e algumas proposições preliminares para explicar o problema. Neste momento, cada equipe teve a atenção do professor, no sentido de ouvi-los e discutir as ideias que estavam sendo elaboradas a partir dos conhecimentos prévios e da experiência de cada membro do grupo. A socialização foi realizada no sentido de fomentar a discussão, tendo em vista que cada equipe teve 10 minutos para expor as ideias iniciais (problema/justificativa/autores/proposições) e em seguida, as demais equipes fizeram sugestões ou somente tiraram dúvidas.

Para a execução das demais etapas (III, IV, VI), no decorrer de cada semana do período de realização do trabalho com PBL, uma aula era reservada para reunir os grupos em sala e promover a troca de ideias entre os alunos e o professor conforme discutido por Ribeiro (2005, 2008, 2010) e Anastasiou & Alves (2012), buscando dar os “apoios emancipatórios” (DEMO, 2015). A outra aula era destinada para o professor fazer aula expositiva dialogada sobre os textos previstos no programa, textos esses que os alunos ainda não haviam estudado e que seriam importantes para fundamentar o problema de várias equipes.

A etapa de escrita da resenha crítica foi realizada (a maior parte) em horário extraclasse, assim como as correções feitas pelas professoras nos textos de cada equipe e nos slides dos seminários. A correção das resenhas (ao todo foram feitas duas correções) foi realizada a partir de critérios previamente estabelecidos e divulgados juntos aos alunos. Em relação à produção textual, concordamos com Demo (2015, p.54) quando o autor afirma que “[...] para que a leitura frutifique na devida habilidade e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal [...]”, ainda nas palavras do referido autor “[...] somente escrevendo garantimos que sabemos compreender e sobretudo que somos capazes de formular proposta alternativa prática [...]” (DEMO, 2015, p. 55). Portanto, compartilhamos da ideia de que a escrita é de suma importância para a formação do futuro bacharel em Direito, é a “realização palpável da autonomia do sujeito” (DEMO, 2015).

A última etapa consistiu na socialização dos resultados do trabalho desenvolvido pelas equipes com o coletivo da classe. Neste momento, após cada grupo apresentar os resultados atingidos, a turma participou questionando ou corroborando com a ideia discutida em cada seminário. As professoras também fizeram questionamentos assim como reforçaram pontos positivos do trabalho realizado pela equipe em questão e pontuaram alguns conceitos apresentados ainda equivocados ou então que não ficaram claros para a turma.

O processo avaliativo foi realizado tanto pelos alunos como pelas professoras. Os alunos registraram individualmente uma auto-avaliação do seu desempenho enquanto membro da equipe, do professor mediador, do grupo no qual estava inserido. As professoras que estavam avaliando desde o início do trabalho iniciado em 06/05/15, no momento final, ao converterem em notas, partiram de três pontos: a) avaliação do conjunto do trabalho desenvolvido em cada grupo; b) da produção textual grupal; c) do desempenho de cada aluno na socialização final do trabalho, ou seja, no dia dos seminários. Todos esses pontos foram avaliados a partir de critérios pré-definidos e do conhecimento dos alunos (ANASTASIOU & ALVES, 2012), desde a primeira semana de trabalhos com o PBL.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em linhas gerais, o PBL tem sido estudado ao longo de algumas décadas. Em meio a vasta literatura, verifica-se que tem aumentado estudos que buscam dar voz aos alunos e professores, atores principais do processo de ensino-aprendizagem, sobre os impactos dessa metodologia no cotidiano universitário, em particular, quando o PBL é utilizado em cursos superiores que elegem a aulas expositivas e a prova escrita como principal metodologia e instrumento avaliativo.

No caso desse trabalho que foi realizado, buscamos justamente isso, aplicar o PBL em disciplinas isoladas do curso do Direito e como resultados, alguns negativos foram verificados, como a dificuldade de realização de um trabalho em equipe em um curso baseado em grade curricular conteudista, aulas expositivas, etc. Isso sobrecarregou os alunos no decorrer do semestre e ficou nítido que os mesmos não trabalharam em equipe conforme esperava-se, mesmo com a orientação do professor ajudando a definir e organizar o papel dos membros de cada equipe.

No momento final de socialização e auto-avaliação, veio a tona que para o enfrentamento de todas as atividades de cada disciplina na série, as equipes adotaram a seguinte solução: 2 ou 3 membros ficaram responsáveis pelo trabalho com PBL das duas disciplinas em termos de pesquisa e elaboração da resenha crítica e do seminário, enquanto outros membros cuidavam dos demais trabalhos das outras disciplinas. Assim ficou visível que em cada equipe o processo de ação não foi realizado por todos, ficando comprometida a aprendizagem efetiva como um todo.

Por outro lado podemos apontar - dentre aqueles alunos que realmente se envolveram no PBL-, os seguintes aspectos positivos: o trabalho interdisciplinar que ampliou o conhecimento dos mesmos; reforço a autonomia e tomada de decisões; a responsabilidade com o compromisso assumido; o brilho no olhar que os movia em busca das respostas.

Embora ainda tenhamos que travar um enfrentamento para aplicar essa metodologia em cursos com pouca ou nenhuma integração entre as disciplinas, o trabalho vale a pena, pois nos dias atuais as aulas instrucionistas não dão conta de preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho. Portanto, alunos e professores devem considerar o saber pensar e o aprender a aprender e, essa aprendizagem, pode e deve acontecer concomitantemente no aluno e no professor, conforme preconizado por Demo (2007).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo / razão e emoção**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

KALATZIS, A. C. **Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos**



estudantes de engenharia. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos. 2008.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de Direito**: projeto exploratório na área de relações de consumo. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/PR. São Paulo. 2006.

RIBEIRO, L. R. de C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

_____. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

_____. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: UduFSCAR, 2010.

RIBEIRO, L. R. de C.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. **Semina: ciências Sociais e humanas**, Londrina, v. 25, p. 89-102.

MORGADO, S. F. **Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**: um estudo centrado na formação contínua de professores de Ciências e de Geografia. 190 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Braga – Portugal, 2013.

MORAES, J. V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de geografia. 246 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SCHMIDT, H. G. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001, p. 80-108.

FREITAS, R. A. M. da M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. dos S. B. **Problema Basead Learning – PBL no ensino de contabilidade**: guia orientativo para professores e estudantes da nova geração. São Paulo: Atlas, 2015.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.