

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ALINY RAFAELY SOUSA FERREIRA

**UMA EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIA ATIVA: A
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E POR PROJETOS
EM UM CURSO DE DIREITO NO INTERIOR DO PARANÁ**

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

ALINY RAFAELY SOUSA FERREIRA

**UMA EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIA ATIVA: A
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E POR PROJETOS
EM UM CURSO DE DIREITO NO INTERIOR DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Sociedade e Desenvolvimento

Orientador: Dr. Adilson Anacleto

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

(Bibliotecário: André Luiz Ferreira Vidal-CRB 9/1767)

A411e Ferreira, Aliny Rafaely Sousa.

Uma experiência com metodologia ativa: a aprendizagem baseada em problemas e por projetos em um curso de direito no interior do Paraná / Aliny Rafaely Sousa Ferreira. - Campo Mourão, 2021.

106 f.

Orientador: Adilson Anacleto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação superior. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Prática pedagógica. I. Anacleto, Adilson. II. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. III. Título.

CDD 21. ed. – 378.17

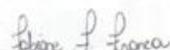
ALINY RAFAELY SOUSA FERREIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Anacleto (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Fabiane Freire França – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Priscila Luciene Santos de Lima – Universidade Presbiteriana Mackenzie/
São Paulo



Data de Aprovação

06/07/2021

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida e por me permitir sentir a sua mão sobre cada detalhe desta jornada.

À minha família, minha base, meu sustento para que eu pudesse concluir mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me permitir chegar até aqui.

Ao meu esposo Fernando Ribeiro Yamauti, aquele que torna os meus dias mais felizes e completos, agradeço por estar ao meu lado nesta caminhada, por me incentivar e me apoiar, por acreditar em mim, por ser um pai tão maravilhoso para a nossa Maria Luiza e por cuidar tão bem dela, compreendendo e ensinando-a a compreender os meus momentos de ausência.

A minha filha Maria Luiza por me receber sempre com aquele lindo sorriso, me fazendo ter a certeza que meus momentos de ausência só serviram para deixar nossos laços ainda mais fortes.

Agradeço aos meus pais, Espedito Ferreira e Maria Aparecida Sousa Ferreira, aqueles a quem primeiro amei aqui na Terra e que são os responsáveis pela pessoa que sou hoje, os culpados também por eu não ter conseguido fugir da docência, já que o amor pela profissão está no sangue.

A minha irmã Any Franciely Sousa Ferreira, por todo o apoio, carinho, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação à Escola que tanto ama.

Ao meu sogro Sergio Massao Yamauti, por acreditar que o mestrado era possível para mim, quando eu mesma não acreditava e a minha sogra Luiza Ribeiro Yamauti pelos cuidados com a nossa Maria Luiza, para que eu pudesse estudar.

As minhas cunhadas Vitória Yamauti e Julia Yamauti por todo o incentivo e afeto dedicado a mim, que é totalmente recíproco.

A todos os meus familiares que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, especialmente a minha tia e madrinha Ana Maria de Sousa Bassi e minha prima e irmã de coração Bianca Casali de Souza.

Agradeço ao meu orientador Adilson Anacleto, pessoa de luz a quem respeito e admiro, aquele que tem o dom da docência e o faz com amor, agradeço por todas as contribuições para este trabalho e também para a minha formação acadêmica e como ser humano, agradeço por ter me orientado com tanto carinho, respeito, empatia, e por me fazer ter a certeza de que tudo daria certo todas as vezes que me dizia: “acalma teu coração”, essa frase ficará para sempre em minha memória e em meu coração.

Ao professor Ricardo Fernandes Pátaro pelas ricas contribuições a este trabalho e a professora Mirian Fecchio Chueiri por todas as considerações na banca de qualificação que me ajudaram ao melhor desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço, ainda, as professoras participantes da banca de defesa Fabiane Freire França (também participante da banca de qualificação) e Priscila Luciene Santos de Lima, por enriquecerem esta pesquisa com brilhantes apontamentos e por terem feito da minha banca de defesa um momento tão especial. Sinto-me honrada pela presença de duas mulheres e profissionais tão incríveis na minha jornada.

A todos os professores e professoras do PPGSeD que passaram por mim e por minha turma, agradeço não só pela contribuição à minha formação acadêmica, mas também à minha formação pessoal.

Agradeço a UNESPAR por ter me acolhido com tanto carinho, especialmente à coordenação e secretaria do PPGSeD que tanto lutam por este Programa, num país em que a educação é tão desvalorizada.

Aos colegas da minha turma de mestrado e também aqueles de outras turmas com quem tive o prazer de conviver e compartilhar angústias, medos e também alegrias, especialmente Bruna Ercoles, Débora da Costa Pereira, Jean Pablo Guimarães Rossi.

Agradeço ao Centro Universitário Integrado, na pessoa do coordenador do Curso de Direito, Robervani Pierin do Prado, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa junto aos estudantes e sempre incentivou minha formação.

Aos queridos discentes da turma do 8º período A, do segundo semestre do ano de 2019, do Curso de Direito do Centro Universitário Integrado, hoje já formados, pela disposição em participarem desta pesquisa e pelo carinho e respeito com que sempre me trataram.

Aos meus amigos do dia a dia no Escritório Robervani Prado Advogados, os quais me deram o suporte necessário para que eu pudesse me ausentar para estudar e que sempre acreditaram e torceram por mim.

Agradeço as minhas amigas e irmãs de alma e de coração Joanna Cardoso Gonçalves e Ana Paula Nacke Paulino que estiveram ao meu lado em todos os momentos desta caminhada, com quem compartilhei e dividi as alegrias e as tristezas, os choros e os risos, as batalhas e as vitórias.

Ainda, aos amigos e amigas não nominados, que estiveram sempre na torcida por mim e todos que de qualquer forma contribuíram nesta jornada.

Muito obrigada!!!

RESUMO

FERREIRA, Aliny Rafaely Sousa. **Uma experiência com metodologia ativa: a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos em um curso de Direito no interior do Paraná.** 102 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2021.

A pesquisa tem por objetivo analisar as possíveis contribuições de uma metodologia ativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), para a formação ética profissional e pessoal do futuro operador do Direito, bem como para a aprendizagem significativa de estudantes do curso de Direito. Partimos do pressuposto de que o ensino superior deve promover a aprendizagem de conhecimentos científicos relacionada à formação ética pessoal e profissional. Nesse sentido, consideramos que a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos traz para a sala de aula do ensino superior a possibilidade de aprendizagem conceitual sólida por meio da resolução de problemas relativos à sociedade e com os quais os futuros profissionais irão se deparar no exercício da profissão, levando a uma aprendizagem ativa. A interdisciplinaridade está presente nesta pesquisa considerando que se fundamenta no conhecimento articulado entre as áreas de Educação, Direito e Sociologia. Para alcançar os objetivos propostos, analisamos uma prática pedagógica baseada na ABPP e desenvolvida em uma disciplina do curso de Direito de uma instituição de ensino superior da região de Campo Mourão – PR. A prática é analisada a partir de dados do diário de campo da professora-pesquisadora e de dados oriundos de questionários aplicados aos discentes participantes da disciplina. A abordagem metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos permitiu que os conteúdos relativos aos Direitos Fundamentais e Sociais, bem como a importância dos profissionais da área do Direito na realização da justiça e conduta éticas profissionais e personalíssimas, pudessem ser ministrados no curso de Direito sem que houvesse maiores dificuldades no que tange à adaptação dos conteúdos do ensino tradicional para a metodologia ativa. Os procedimentos metodológicos adotados permitiram que os discentes, em sua maioria, tivessem aprendizagem significativa de conteúdos tendo em vista que a aspiração em desenvolver um projeto que contemplasse a resolução de um problema real, propostos pelos próprios acadêmicos, possibilitou o estabelecimento de uma maior conexão dos conhecimentos conceituais com elementos da prática profissional por meio do desenvolvimento de um produto final. A metodologia adotada promoveu que parte do processo de aprendizagem ocorresse fora do ambiente da sala de aula formal. Desse modo, a metodologia ABPP proporcionou uma maior interatividade entre os alunos e a sociedade, e a aprendizagem aconteceu para além do tempo em que os discentes estavam dentro da sala de aula, resultando na geração do conhecimento para os discentes e em benefícios para a sociedade, por meio dos produtos finais. Os resultados deste estudo nos possibilitam considerar que o conjunto dos fatores positivos foi numericamente e qualitativamente superior ao conjunto dos fatores negativos, o que permitiu aferir que a ABPP pode de fato ser relevante e estrategicamente útil nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica. Formação ética.

ABSTRACT

FERREIRA, Aliny Rafaely Sousa. **An Experience with an Active Methodology: Problem and Project-Based Learning in a Law Course in the Interior of Paraná.** xx pages. Dissertation. Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program. State University of Paraná, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2021.

The research aims to analyze the possible contributions of an active methodology, Problem and Project-Based Learning (PPBL), for the professional and personal ethical training of the future operators of the Law, as well as for the significant learning of Law students. We assume that higher education shall promote the learning of scientific knowledge related to personal and professional ethical training. Therefore, we consider that Problem and Project-Based Learning brings to the higher education classroom the possibility of solid conceptual learning by means of the resolution of society related problems, which future professionals will face in the exercise of the profession, leading to active learning. Interdisciplinarity is present in this research considering that it is grounded on the knowledge articulated among the areas of Education, Law and Sociology. In order to reach the proposed goals, we analyzed a pedagogical practice based on PPBL and developed in a Law course curricular subject within a Higher Education Institution in the region of Campo Mourão, Paraná. The practice is analyzed based on data from the teacher-researcher's field journal and data from questionnaires administered to students participating in the curricular subject. The methodological approach of Problem and Project-Based Learning allowed that the contents related to Fundamental and Social Rights, as well as the importance of Law area professionals in the fulfillment of justice and professional and strictly personal ethical conducts, could be taught in the Law course without any major difficulties in adapting the contents of traditional teaching to the active methodology. The methodological procedures employed allowed most students to have significant learning of contents, considering that the aspiration to develop a project that contemplated the resolution of a real problem, proposed by the undergraduate students themselves, allowed the establishment of a greater connection between conceptual knowledge and professional practice elements through the development of a final product. The methodology adopted promoted that part of the learning process would occur outside the formal classroom environment, thus, the PPBL methodology provided greater interactivity between students and society, in which the learning occurred beyond the time when the students were inside the classroom, which resulted, besides the generation of knowledge for the students, in benefits for society through the final products. The results of this study make it possible for us to consider that the set of positive factors were numerically and qualitatively superior to the set of negative factors, which allowed us to ascertain that PPBL can in fact be relevant and strategically useful in the teaching and learning processes.

Keywords: Higher education. Teaching-learning. Pedagogical practice. Ethical training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parte 1 de texto escrito por grupo de alunas sobre a importância dos direitos sociais.....	55
Figura 2 – Parte 2 de texto escrito por grupo de alunas sobre a importância dos direitos sociais.....	56
Figura 3 – Parte 1 de texto escrito por grupo de alunos sobre a importância dos direitos sociais.....	56
Figura 4 – Parte 2 de texto escrito por grupo de alunos sobre a importância dos direitos sociais.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Notas atribuídas à disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar	80
Gráfico 2 – Avaliação dos discentes sobre a contribuição da metodologia ABPP para a aprendizagem significativa dos conteúdos.....	82
Gráfico 3 – Avaliação dos discentes sobre a colaboração da metodologia ABPP para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem	83
Gráfico 4 – Avaliação dos discentes sobre a contribuição da metodologia ABPP para o desenvolvimento de competências profissionais	84
Gráfico 5 – Avaliação dos discentes sobre a colaboração da metodologia ABPP para a formação ética.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: DIREITOS, METODOLOGIAS ATIVAS E COMPLEXIDADE: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR	17
1.1 Os direitos como fundamento da formação ética	18
1.2 Metodologias Ativas: histórico e conceituação	29
1.3 Conceituação e caracterização da Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos	36
1.4 Teoria da Complexidade	43
CAPÍTULO 2: O PLANO DE INVESTIGAÇÃO	49
2.1 O cenário da pesquisa – o Curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão – PR	49
2.2 A disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar	51
2.3 Os sujeitos da pesquisa	60
2.4 A pesquisa de campo	62
2.5 A natureza da pesquisa	66
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1 Apresentação dos Dados	68
3.1.1 Questionário 1	68
3.1.1.1 Categoria 1 – a ética profissional	69
3.1.1.2 Categoria 2 – conhecimento jurídico.....	70
3.1.1.3 Categoria 3 – empatia.....	71
3.1.2 Questionário 2	73
3.2 Análise dos Dados	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	102

ANEXO	105
--------------------	-----

INTRODUÇÃO

Recordo-me, desde a adolescência, do meu encantamento com a profissão de professor, já que meus pais e minha única irmã são professores, mas, no meu momento de escolher meu caminho profissional, optei pelo curso de Direito, sem nunca deixar de lado a possibilidade e vontade de atuar na docência.

Terminado o curso de Direito e aprovada no Exame da OAB no ano de 2007, passei a exercer a atividade profissional de advogada, fiz uma especialização em Direito Civil e Processual Civil e, posteriormente, no ano de 2014, participei de processo seletivo para trabalhar como professora do curso de Direito do então Centro Integrado de Ensino Superior, hoje Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR.

No Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR, fui admitida para lecionar, a princípio, duas disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado de Processo do Trabalho e Projeto Integrador. A primeira é uma disciplina que se utiliza do estudo de casos para que os alunos desenvolvam peças processuais condizentes com o caso estudado, enquanto na segunda, à época, os alunos desenvolviam atividades relacionadas às outras disciplinas do semestre e, como trabalho final, escreviam um artigo sobre um tema escolhido dentre temáticas relacionadas às demais disciplinas do semestre.

Em minha atuação como professora nessas duas disciplinas, deparei-me com alunos que tinham o fácil e amplo acesso à informação por meio da rede mundial de computadores, portanto a mera transmissão de conteúdos não se verificava suficiente, tendo em vista que eles tinham o conteúdo que quisessem com apenas alguns cliques. Além disso, deparei-me também com acadêmicos muito diferentes da minha época de estudante da graduação, alunos mais despreocupados com a sociedade como um todo, e essas situações me fizeram entender sobre a necessidade de uma abordagem diferente na sala de aula, uma abordagem que prendesse a atenção não apenas pelo conteúdo, como também por situações reais e cotidianas que despertassem o interesse dos alunos na busca de uma solução em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Depois de algum tempo lecionando, tive o contato mais profundo com as metodologias ativas, pois o Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR fez uma reformulação da disciplina de Projeto Integrador, agora também denominada Projeto Interdisciplinar, que, a partir de 2018, tinha como objetivo o desenvolvimento de um produto, pelos alunos, com base na metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos.

É claro que, para aplicar a metodologia em sala, foi preciso estudar sobre ela, e então acabei estudando diversas outras, como a Aprendizagem Baseadas em Problemas, e verificando em vários livros e artigos o quanto algumas metodologias ativas se propunham a uma aprendizagem mais significativa, contextualizada, ética, relacionada com os problemas reais da sociedade.

Até então, utilizávamos, no curso de Direito do Centro Universitário Integrado, metodologias já usadas desde o meu tempo de graduação em outra instituição, aulas expositivas, estudos de casos, além de estágios reais para os últimos períodos do curso, e, com a adoção e utilização de metodologias ativas diferenciadas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, observei um universo de possibilidades que podem ser utilizadas no ensino superior.

Assim, nesta pesquisa, adotamos as metodologias ativas – em especial, a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) – como uma possibilidade de relacionar os conhecimentos estudados no ensino superior com questões éticas e problemas reais da sociedade em que vivemos. A concepção de ensino ativo que adotamos, portanto, liga-se diretamente a uma concepção de educação que reúne formação conceitual e ética à responsabilidade social dos futuros profissionais do direito (ARAÚJO, 2014).

Enquanto metodologia ativa, a ABPP propõe uma aprendizagem pautada não apenas nos conteúdos disciplinares, mas também no desenvolvimento de uma formação ética e contextualizada, sendo também uma das inovações metodológicas surgida nos últimos anos e que tem sido cada vez mais aplicada no ensino superior em todo o mundo, inclusive do Brasil (ARAÚJO; FONSECA; ARANTES, 2009). Nosso desejo é, portanto, estudar a ABPP para verificar suas contribuições no ensino superior e, no presente caso, no curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR.

Como professora da disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar no curso de Direito, disciplina que adota, portanto, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolvi uma pesquisa com estudantes do 8º período, ou seja, turmas que correspondem ao 4º ano, procurando combinar a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe analisar alguns desafios, impactos, pontos positivos, negativos, possibilidades e contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos para a aprendizagem e formação ética profissional e pessoal dos alunos do curso de Direito.

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em: analisar a articulação das metodologias da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos para uma aprendizagem

mais significativa e aprofundada, bem como para a formação ética profissional e pessoal dos estudantes do curso de Direito do 8º período do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar; avaliar as possíveis contribuições da aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos para o processo de aprendizagem e para a formação ética profissional e pessoal de estudantes do curso de Direito do 8º período do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, compreendendo seus limites e possibilidades numa disciplina no curso de Direito.

Para responder aos objetivos propostos, planejamos, desenvolvemos, registramos e analisamos o uso da metodologia ativa ABPP na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar com estudantes do curso de Direito da referida IES. Foram utilizados dados de questionários aplicados a discentes da turma, e, para a análise dos dados, utilizamos também de informações do caderno de campo da professora-pesquisadora.

A interdisciplinaridade está presente nesta investigação considerando que se fundamenta no conhecimento articulado entre educação, direito e sociologia, uma vez que a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos propõe uma formação ética dos alunos quando os colocam frente a problemas e situações reais da sociedade em que estão inseridos.

Acreditamos que os futuros profissionais do direito necessitam ter suas condutas pautadas na ética, condutas essas exigidas pelo Código de Ética do Advogado, dentre outros instrumentos normativos. Para além disso, acreditamos também que devem ser pessoas capazes de viver em uma sociedade democrática, pois todos os que fazem parte desta nação são sujeitos de direito. Além disso, nosso Estado Democrático de Direito está pautado numa Constituição que prevê muitos direitos fundamentais, sociais, das minorias, os quais devem ser cumpridos e respeitados para que possamos alcançar um dos fundamentos basilares do nosso ordenamento jurídico que é o da dignidade da pessoa humana previsto na Constituição Federal de 1988.

Assim, a interdisciplinaridade pauta-se na busca pela formação ética proposta pelas metodologias ativas empregadas na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar no curso de Direito, mas também pela própria conduta ética profissional e pessoal dos futuros operadores do direito, ética consubstanciada nos instrumentos normativos pátrios, principalmente na Constituição Federal, bem como pelos instrumentos normativos que regem os profissionais da área.

Fundamentamos a pesquisa nos aportes teóricos das áreas do direito (BITTAR, 2001; BONAVIDES, 2004; COMPARATO, 2010; LAZARI, 2019; LENZA, 2010; MASSON, 2018; RAMOS, 2014; SARLET, 2017; SILVA, 2010), da Educação (ARAÚJO, 2009; 2011; BENDER, 2014; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; MORAN, 2018) e do campo da

complexidade a partir de teóricos da Sociologia (MORIN, 1996; 2003; 2011) e Epistemologia (NAJMANOVICH, 2001), autores os quais nos ajudaram a construir uma discussão primeiramente relativa à questão dos direitos sob a perspectiva do direito, além de perpassar pelo campo da Educação e de como as metodologias ativas podem contribuir para a formação das pessoas e profissionais, bem como ajudaram a fazer as análises do material coletado.

No que tange à estrutura do texto, ele está dividido em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma discussão inicial sobre direitos, discorrendo sobre a importância dos direitos previstos em nossa Constituição Federal, como os direitos fundamentais e sociais chegaram a esse patamar, a importância dos operadores do direito à administração da Justiça e a necessidade da conduta ética, nos termos da legislação pátria. Ainda no primeiro capítulo, abordamos as metodologias ativas e fizemos algumas relações com a teoria da complexidade (MORIN, 1996; 2003; 2011).

No segundo capítulo, iniciamos a apresentação dos objetivos da presente investigação, assim como os procedimentos metodológicos utilizados, descrevendo a abordagem, o tipo da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo e o modo como foram analisados.

O terceiro e último capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados das análises dos dados coletados. Nele, realizamos análises na tentativa de evidenciar o que nossos dados empíricos podem mostrar sobre a ABPP e quais as constatações acerca de contribuições e implicações em relação ao estudo proposto, procurando responder ao problema da pesquisa e atender aos seus objetivos.

CAPÍTULO 1

DIREITOS, METODOLOGIAS ATIVAS E COMPLEXIDADE: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns constructos teóricos utilizados para fundamentar a investigação, trazendo elementos conceituais ligados ao direito, às metodologias ativas, em especial a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, ABPP, e como dialogam com a pesquisa, apresentando uma articulação inicial desses aportes teóricos com a Teoria da Complexidade.

Este capítulo está dividido em quatro subtítulos. No primeiro, “Os direitos como fundamento da formação ética”, apresentamos uma discussão relativa às normas constitucionais, discorrendo sobre a importância dos direitos previstos na Constituição Federal, e como os direitos fundamentais e sociais chegaram a esse patamar, além da importância dos profissionais do direito à administração da Justiça e da necessidade da conduta ética, nos termos da legislação pátria, estabelecendo uma relação entre a formação do estudante e a necessidade da conduta ética profissional e pessoal.

Em sequência, no subtítulo “Metodologias ativas: histórico e conceituação”, buscamos apresentar um pouco da transformação das práticas pedagógicas que culminou nas metodologias ativas e seus princípios norteadores.

Na terceira parte deste capítulo, “Conceituação e caracterização da Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos”, detalhamos a metodologia ativa utilizada para a realização da presente pesquisa.

No quarto e último subtítulo, discorreremos sobre a teoria da complexidade e sua relação com as metodologias ativas, fundamentando também a interdisciplinaridade da pesquisa com aportes teóricos ligados à educação, sociologia e direito.

Em suma, neste primeiro capítulo da dissertação, utilizamos a pesquisa bibliográfica e as fontes ligadas ao direito (BITTAR, 2001; BONAVIDES, 2004; COMPARATO, 2010; LAZARI, 2019; LENZA, 2010; MASSON, 2018; RAMOS, 2014; SARLET, 2017; SILVA, 2010) para a construção do arcabouço teórico relativo aos direitos constitucionais e sua ligação com a formação ética e com a educação (ARAÚJO, 2009; 2011; BENDER, 2014; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; MORAN, 2018), elementos que nos ajudarão a demonstrar as propostas das metodologias ativas, construindo a interdisciplinaridade da pesquisa; e, ao campo da Interdisciplinaridade (MORIN, 1996; 2003; 2011; NAJMANOVICH,

2001), a partir do qual buscaremos demonstrar como a pesquisa se apresenta interdisciplinar relacionando as áreas do direito, da educação e da sociologia, com a Teoria da Complexidade.

1.1 Os direitos como fundamento da formação ética

Na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar, na qual houve a coleta de dados da presente pesquisa, não há conteúdo específico a ser ministrado apenas é necessário que o assunto faça parte do conteúdo programático das matérias curriculares do curso, devendo-se priorizar o trabalho com os conteúdos das disciplinas que serão ministradas dentro do semestre em questão, buscando também realizar a interdisciplinaridade abordando conteúdos de mais de uma matéria curricular.

Assim, a seleção do conteúdo relacionado aos direitos fundamentais, mais especificamente os direitos sociais, para o desenvolvimento da disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar no semestre em que se realizou a presente pesquisa, se deu pela importância que esses direitos assumem em nossa sociedade, uma sociedade tão plural, desigual, onde a concentração de renda está nas mãos de poucos, sendo necessário desenvolver esses temas com mais profundidade nas salas de aula do curso de Direito, em busca de formar cidadãos e profissionais mais éticos, que se preocupam e possam agir para a melhoria da sociedade, com a real finalidade de alcançar a justiça social.

Muitos são os direitos e garantias fundamentais assegurados pela nossa Constituição Federal, direitos e garantias conquistados ao longo de anos e por meio de muitas lutas, reivindicações e consciência dos valores que são mais caros à humanidade. Nesse sentido, os direitos fundamentais, consagrados como o âmago para a proteção da dignidade da pessoa e também como condição imprescindível à edificação e efetivação dos demais direitos previstos nos ordenamentos jurídicos, levaram ao reconhecimento da Constituição Federal como documento apto à previsão desses direitos e como lei fundamental e hierarquicamente superior às demais.

O preâmbulo de uma Constituição revela as pretensões daqueles que a elaboraram, pretensões tanto jurídicas quanto políticas, filosóficas e sociológicas, e a Constituição Federal brasileira de 1988 logo menciona que seu propósito é instituir um “Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...]”. Assim, verificamos que a nossa Constituição atual prevê como gênero os direitos e garantias fundamentais que estão divididos em importantes grupos: direitos e deveres individuais e coletivos; direitos sociais; direitos de nacionalidade; direitos políticos; e partidos políticos. (BRASIL, 1988).

Os direitos fundamentais são tidos pela doutrina como aqueles direitos essenciais que estão positivados no ordenamento jurídico interno, bem como é a terminologia adotada pela nossa atual Constituição Federal (RAMOS, 2014).

Assim, é preciso fazer uma diferenciação entre direitos humanos e direitos fundamentais, sendo que os direitos humanos são mais amplos, fazem parte dos tratados e convenções internacionais e não estão relacionados com esse ou aquele Estado porque são direitos mais universais, já os direitos fundamentais são aqueles positivados por determinado Estado por meio de sua Constituição.

Ingo Sarlet instrui sobre a distinção que adota entre as noções de direitos humanos e direitos fundamentais:

De acordo com o critério aqui adotado, o termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal (2017, p. 332).

Assim, os direitos fundamentais são também direitos humanos, uma vez que são destinados à pessoa humana, portanto, estão ligados diretamente a valores consagrados e considerados muito caros à humanidade, à sociedade, por exemplo a igualdade e a liberdade, e pretendem resguardar e fazer valer a dignidade da pessoa humana (SARLET, 2017).

O desenvolvimento dos direitos fundamentais ocorreu ao longo do tempo, de acordo com o desenvolvimento da sociedade e as conquistas políticas, que aconteceram de maneira lenta, e aos poucos esses direitos foram sendo instituídos nas Constituições mundo afora. A doutrina, então, para melhor entender e explicar esses direitos e sua transformação histórico-social, passou a classificá-los em gerações ou dimensões, como adota Sarlet (2017), tecendo uma crítica ao termo gerações por levar à presunção de que uma geração superaria a outra, quando, na verdade, esses direitos são cumulativos.

Conforme Ramos (2014), o primeiro jurista a utilizar essa teoria de gerações foi o francês de origem checa Karel Vasak numa Conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo, na França, em 1979, onde classificou os direitos humanos em três gerações, que, posteriormente, foram ampliadas por outros juristas para quatro e até cinco gerações.

Ramos (2014) explica que, nessa conferência, Karel Vasak associou cada geração a um dos princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. A primeira geração compreenderia os direitos relativos ao princípio da liberdade, a segunda geração compreenderia os direitos relativos ao princípio da igualdade; e a terceira geração compreenderia os direitos relativos ao princípio da fraternidade (RAMOS, 2014).

No Brasil, um dos autores que se destacou quanto à teoria das gerações dos direitos fundamentais foi Paulo Bonavides, o qual articula que essas gerações foram sucessivas, mas uma geração não supera a outra, pois cada uma delas amplia os direitos fundamentais até então consagrados (BONAVIDES, 2004).

Os direitos fundamentais de primeira geração são aqueles ligados à liberdade, inaugurando o constitucionalismo ocidental no final do século XVIII e início do século XIX. A chamada primeira geração de direitos fundamentais refere-se aos direitos civis e políticos destinados a garantir proteção à autonomia do indivíduo, limitando a extensão da sua liberdade, e também dispõem a organização do Estado e do seu poder, portanto são os direitos individuais, direitos dos quais o indivíduo é titular e que são oponíveis, sobretudo contra o Estado, exigindo desse último um não agir, para que o Estado não interfira de modo abusivo na vida dos indivíduos, limitando, assim, a ação estatal (MASSON, 2018).

Como exemplo dos direitos fundamentais de primeira geração, comungando os valores da liberdade dos indivíduos, podemos citar os direitos individuais de liberdade, direito à vida, entre outros (SARLET, 2017).

Os direitos fundamentais de segunda geração são aqueles ligados aos valores da igualdade entre os homens e advêm das lutas sociais que ocorreram no final do século XIX e marcaram o século XX na Europa e nas Américas, devido ao crescimento das desigualdades sociais, aumento das populações e a industrialização, sendo necessário, então, que o Estado garantisse condições mínimas de sobrevivências aos indivíduos (MASSON, 2018).

A segunda geração de direitos fundamentais ficou também conhecida como direitos sociais por estarem ligados à realização da justiça social, devendo o Estado agir de modo a assegurar direitos como saúde, educação, alimentação, previdência social e segurança, entre outros (RAMOS, 2014).

Os direitos fundamentais de terceira geração estão ligados ao princípio da fraternidade e não se prestam à proteção dos interesses do homem indivíduo, mas sim à proteção dos interesses da coletividade, destinados então à proteção de direitos relativos à humanidade.

São direitos tidos como transindividuais, uma vez que transcendem o indivíduo em si mesmo, e, como exemplo, temos os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e aos direitos do consumidor (MASSON, 2018).

Bonavides (2008) defende a quarta e quinta geração dos direitos fundamentais. A quarta geração está ligada à globalização dos direitos fundamentais, sendo eles o direito à democracia, à informação, ao pluralismo, entre outros. Já a quinta geração de direitos fundamentais representa o direito à paz, o qual era classificado por Karel Vasak como direito de terceira geração referente à fraternidade. Bonavides (2008) destaca que o direito supremo da humanidade é o direito à paz, o qual pode e deve ter reconhecimento normativo (BONAVIDES, 2008).

Assim como o constitucionalismo foi se desenvolvendo mundo afora, no Brasil também houve grande aperfeiçoamento dos textos constitucionais, e a previsão dos direitos fundamentais em cada Constituição se deu de acordo com o momento histórico em que foram elaboradas, consagrando-se em cada nova Lei Maior as gerações de direitos fundamentais do homem (MASSON, 2018).

A primeira Constituição do Brasil foi a de 1824, após a declaração de Independência do Brasil por Dom Pedro I em 1822. A Constituição Política do Império do Brasil foi outorgada por um Conselho de Estado em 25 de março de 1824, depois que a Assembleia Constituinte que havia sido convocada pelo Imperador em 1823 foi destituída porque tinha ideais liberais que estavam contra os interesses autoritários de Dom Pedro I.

Referida Constituição possuía como característica principal a figura de um quarto poder além dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Poder Moderador, que controlava todos os outros. Apesar de ser uma Constituição que previa como forma de governo a monarquia hereditária e os poderes concentrarem-se no governo central, também havia a previsão da inviolabilidade dos direitos civis e políticos àqueles que eram considerados cidadãos, direitos que tinham por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. No referido instrumento estavam assegurados alguns direitos fundamentais de primeira geração, como liberdade de expressão, inviolabilidade de domicílio, a igualdade da lei para todos e o direito à propriedade, bem como estavam presentes alguns direitos sociais de segunda geração como o direito à instrução primária gratuita e direito aos socorros públicos (BRASIL, 1824; LENZA, 2010).

A Constituição de 1824 foi a que vigeu por mais tempo, e, durante o Império, houve muitos movimentos populares por diversas causas, dentre elas, por melhores condições sociais, ou seja, movimentos já no sentido de reivindicação de mais direitos sociais. O declínio da

monarquia se instaurou a partir de 1860. Em 15 de novembro de 1889, Marechal Deodoro da Fonseca proclama a República, e, com a República, não era possível a manutenção de uma Constituição Imperial, motivo pelo qual, em 24 de fevereiro 1891, foi promulgada a primeira Constituição Republicana do Brasil.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 foi inspirada no modelo constitucional norte-americano e estabeleceu algumas características do Estado brasileiro que se mantém até hoje, como o sistema de governo presidencialista, a forma de Estado Federativo, a separação entre igreja e Estado, não havendo mais religião oficial, e a independência entre os três Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, extinguindo-se o Poder Moderador.

No contexto nacional do surgimento da Constituição de 1891, é preciso levar em conta que a abolição da escravatura havia acontecido há pouco, em 1888. Sendo assim, é uma Constituição que avançou um pouco quanto aos direitos fundamentais, pois aboliu algumas penas cruéis, além de em seu texto ter prevalecido a proteção das liberdades privadas clássicas, civis e políticas, porém não houve qualquer previsão quanto aos direitos dos trabalhadores (LENZA, 2010).

A Carta Constitucional de 1891 viveu até a Revolução de 1930, quando foi instituído um Governo Provisório, pelo qual Getúlio Vargas foi levado ao poder e governou por meio de decretos até o advento da Constituição de 1934.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, cuja promulgação foi influenciada pelos muitos movimentos da sociedade em prol de melhores condições de trabalho e também pela grande e grave crise econômica de 1929, ficou marcada por sua grande conotação social, seguindo o modelo da Constituição de Weimar, da Alemanha (1919).

Referida Carta Constitucional manteve alguns princípios e direitos, por exemplo o presidencialismo, a República, a forma Federativa de Estado e a tripartição dos Poderes, mas inovou em muitas coisas, como quanto ao direito das mulheres de votar, quanto à relativização do direito de propriedade que não poderia ser exercido contra o interesse social ou coletivo e, principalmente, com relação aos direitos sociais, ou seja, os direitos de segunda geração ligados ao princípio da igualdade entre os homens (LENZA, 2010).

Houve a inclusão de novos títulos no texto constitucional, dentre eles o título “Da Ordem Econômica e Social”, o qual continha vários direitos relativos aos trabalhadores, como a proibição, para o mesmo trabalho, de salário diferenciado por razões de idade, sexo, nacionalidade, estado civil, ainda, o salário mínimo, dentre outros, e o título “Da Família, da

Educação e da Cultura”, que previu a educação como direito de todos e responsabilidade da família e do Poder Público (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 trouxe muitos direitos individuais e sociais, porém, durou muito pouco, pois, em 1937, houve a promulgação de uma nova Constituição ante o golpe do Estado Novo dado por Getúlio Vargas, sob o argumento de combate ao comunismo que poderia arruinar o país, com a centralização do poder e o fechamento do Congresso Nacional.

O texto Constitucional de 1937 trouxe um Estado centralizador do poder e autoritário, influenciado pela Constituição fascista polonesa de 1935, decretando o estado de emergência que suspendeu direitos e garantias individuais dos cidadãos e instituiu a pena de morte em casos expressos, além de muitas outras restrições de direitos até então consagrados, como o direito à manifestação de pensamento, visto que poderia ocorrer a censura prévia da imprensa, teatro, cinematógrafo, radiodifusão (LAZARI, 2019).

O governo, em busca de apoio popular, procurou efetivar direitos sociais, como o direito ao salário mínimo, todavia, apesar de alguns avanços no campo trabalhista, também houve alguns retrocessos como a proibição de greves e lock-out (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1937 perdeu lugar com a derrocada do Estado Novo, já que o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados em luta contra as ditaduras nazifascistas dos países do Eixo. Desse modo, a Constituição brasileira, que tinha influência fascista, não poderia subsistir.

Vargas foi forçado a renunciar, pelas Forças Armadas, em 29 de outubro 1945 e até 31 de janeiro de 1946, e quem ficou em exercício no Poder Executivo foi o Ministro José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal. Em 31 de janeiro de 1946, acompanhando o início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, assumiu o presidente eleito em 1945, General Eurico Gaspar Dutra, e a nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946, propondo a redemocratização do país (LENZA, 2010).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 restaurou os direitos fundamentais que estavam previstos na Constituição de 1934, guardando com essa uma grande semelhança. No que tange a direitos individuais, trouxe a liberdade de pensamento, com censura apenas com relação a espetáculos e diversões públicas, acabou com a pena de prisão perpétua e pena de morte, exceto nos casos de guerra e consagrou direitos como o princípio da inafastabilidade da jurisdição, que garantia a apreciação pelo Poder Judiciário de qualquer lesão de direito individual, dentre outros.

Com relação aos direitos sociais, foram introduzidos vários direitos relativos aos trabalhadores, como o direito ao salário mínimo, capaz de satisfazer às necessidades normais

do trabalhador e de sua família, conforme condições de cada região do país; proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; proibição de trabalho noturno a menores de 18 anos; assistência aos desempregados; previdência, mediante contribuição da União, do empregador e do empregado, em favor da maternidade e contra as consequências da doença, da velhice, da invalidez e da morte, e muitos outros.

Houve a previsão também de vários outros direitos sociais, como gratuidade do ensino primário oficial para todos e, para o ensino oficial ulterior ao primário, a gratuidade se estendia para os que provassem falta ou insuficiência de recursos; serviços de assistência educacional para assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

Um movimento militar deu um golpe de Estado em 1964 sob o pretexto de estar defendendo o Brasil do comunismo, e o então presidente João Goulart renunciou, passando o poder às mãos dos militares, sendo que a Constituição de 1946 permaneceu em vigor apenas formalmente porque houve a edição de vários atos institucionais que se dirigiam a centralizar e fortalecer o Poder Executivo.

Em 1967, houve a promulgação de nova Constituição Federal, que incluía os Atos Institucionais 1, 2, 3 e 4 e baseava-se na preocupação com a segurança nacional, centralizando o poder na União e, conseqüentemente, no Poder Executivo (BRASIL, 1967).

O texto constitucional conservou alguns direitos e garantias individuais, direitos sociais até então conquistados, direitos civis e políticos, porém não havia efetividade principalmente depois da edição do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, pelo então ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, que permitia ao Presidente da República a decretação de recesso do Congresso Nacional, a decretação de intervenção nos Estados e Municípios, e previa a suspensão de direitos civis e políticos de qualquer cidadão pelo prazo de 10 anos e cassação de mandatos eletivos, além da suspensão do *habeas corpus* – remédio constitucional destinado a proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade. Previa ainda a possibilidade de decretação do estado de sítio ao arbítrio do Presidente da República e, ainda, excluiu da apreciação judicial os atos praticados com base no Ato Institucional e Complementares (LENZA, 2010).

Apenas em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da atual Constituição de República Federativa do Brasil, denominada pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte Ulysses Guimarães como a Constituição Cidadã, é que houve a retomada dos direitos e garantias fundamentais e a ampliação desses direitos, tanto dos direitos individuais e

sociais, referentes à primeira e segunda gerações de direitos fundamentais, como de direitos de solidariedade ou fraternidade referente aos direitos de terceira geração.

A Constituição Cidadã, assim nominada pela participação popular na sua elaboração e também pela busca de resgatar os direitos dos cidadãos, prevê logo em seu preâmbulo a finalidade da República Federativa do Brasil:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Pelo texto preambular, fica visível a importância dos direitos sociais e individuais, e a Constituição apresenta em seus artigos 5º e 6º um extenso rol desses direitos no Título II referente aos Direitos e Garantias Fundamentais, tudo isso primando por um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil, que é a dignidade da pessoa humana, princípio que alicerça nosso ordenamento jurídico (LAZARI, 2019).

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 traz, exemplificativamente, um rol de direitos individuais, buscando assegurar direitos de primeira geração, inerentes à liberdade, depois das atrocidades verificadas do período do regime militar. Já o artigo 6º enumera de maneira genérica os direitos sociais, direitos da segunda geração, ligados aos ideais de igualdade, porém, em todo o texto constitucional e não apenas nesses artigos, há a previsão de direitos dessas espécies (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais possuem grande relevância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, pois são direitos ligados à efetivação da igualdade entre os cidadãos, na busca de mínimas e adequadas condições de vida para as pessoas.

Assim, os direitos sociais primários previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 são o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Esses direitos, em regra, exigem do Estado uma prestação positiva, ou seja, o Estado deve fazer, agir, para que haja sua efetivação. São direitos que necessitam, muitas vezes, de intervenção estatal, que “se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente” (COMPARATO, 2010, p. 77).

Os direitos sociais, na concepção de José Afonso da Silva, são:

[...] prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (SILVA, 2014, p. 288-289).

Verifica-se, assim, que os direitos sociais estão ligados à efetivação da igualdade e também dos direitos individuais, pois buscam minimizar as desigualdades socioeconômicas presentes em nosso país, proporcionando melhores condições de vida que levam a uma maior possibilidade da igualdade real (SILVA, 2014).

Essa igualdade real nada mais é do que considerar as desigualdades existentes na vida real e tratar os desiguais de forma desigual, na medida de sua desigualdade. Assim, “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”, portanto é preciso uma igualdade que admita que há diferenças entre as pessoas e os grupos sociais e, ainda, que essas diferenças existentes não sejam palco de desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Por esse motivo, os direitos sociais são tão importantes e devem ser efetivados a todo custo, tanto por prestações positivas do Estado, direta ou indiretamente, quanto pelo refeito do Estado no que diz respeito aos direitos sociais de abstenção, aqueles em que o Estado deve se privar de intervir indevidamente, por exemplo quanto ao direito de greve e liberdade de associação sindical (RAMOS, 2014).

Os direitos, todos eles, têm custos, sejam públicos, sejam privados, porém os direitos sociais, como já dito anteriormente, exigem, em sua maioria, prestações positivas do Estado, prestações materiais, como o fornecimento de educação, saúde, medicamentos, entre outros, e, num Estado como o brasileiro, em que há escassez de recursos públicos, é preciso para a consagração desses direitos não só as prestações estatais, como também a cooperação da sociedade (MASSON, 2018).

Os profissionais do direito – ou seja, todos aqueles que atuam lidando com direitos de terceiras pessoas – são necessários à realização da Justiça e exercem função pública, portanto, é preciso que sua formação não seja apenas técnica, mas também ética, sendo, para isso, de grande importância levar às salas de aula os temas de direitos fundamentais, dentre eles, os direitos sociais.

Para Bittar (2001, p. 67), “[...] a sociedade quer ver, e precisa ver, na figura do bacharel em Direito, um humanista completo, um representante da ética institucional, um legítimo guerreiro das causas públicas e sociais, enfim, um insistente batalhador da causa humana”.

As pessoas que vão lidar com direitos alheios precisam agir eticamente, precisam lutar e ser modelo, pois, assim, exigem muitos preceitos que regulam as profissões ligadas ao direito, como o Código de Ética e o Estatuto da OAB (BRASIL, 1994) e o Código de Ética da Magistratura (BRASIL, 2008), dentre outros, legislações que são diferentes nos aspectos relacionados a cada profissão, mas têm em comum a exigência de que os profissionais atuem de forma ética, tanto no exercício da sua profissão como na sua vida pessoal, que deve ser pautada na integridade, dignidade, honra, decoro.

Nesse sentido, temas como direitos fundamentais e os problemas relativos a essas temáticas devem ser levados às salas de aula do curso de Bacharelado em Direito na formação de pessoas e profissionais mais éticos e comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária, e muitas das metodologias ativas levam o aluno a pensar problemas das comunidades, pensar nos direitos das pessoas mais simples, com menos acesso à informação, à tecnologia e aos direitos em si, assim, afiguram-se de uma contribuição ímpar para que esses futuros profissionais atuem de forma mais ética e buscando o desenvolvimento da sociedade de forma mais igualitária.

A presente pesquisa está ligada ao uso de metodologias ativas no ensino superior e no que essas metodologias podem contribuir para a formação ética profissional e pessoal do futuro operador do direito.

Verifica-se que o ensino superior no Brasil, principalmente com relação aos cursos de Direito, ainda está calcado no paradigma da simplicidade, aquele que prioriza a razão, a compartimentação dos saberes, a visão linear dos fenômenos, sendo que os alunos são meros receptores de conteúdos curriculares fragmentados (MADERS; BRETTAS, 2018).

Essas abordagens tradicionais ainda tendem a separar razão e emoção, ciência e ética, numa tendência da busca pela competência técnica, deixando de lado a formação pessoal dos futuros profissionais. Verifica-se que hoje esse tipo de ensino advindo da ciência moderna não é mais suficiente, tendo em vista que estamos vivendo a era da informação em que todos têm acesso facilmente a qualquer conteúdo. Por meio da rede mundial de computadores, conseguimos ter acesso a livros *on-line*, é possível comprar qualquer livro, temos acesso a notícias, leis e muitas outras informações. Portanto, a mera transmissão de conteúdos aos estudantes não é suficiente (MORIN, 2000; ARAÚJO, 2014).

Além disso, as competências exigidas para um trabalhador hoje são muito diferentes daquelas exigidas nos séculos anteriores, portanto a educação superior precisa preparar os futuros profissionais para desafios atuais, problemáticas de nossa época. Por isso, aulas apenas expositivas não são suficientes, já que as competências exigidas dos profissionais até o ano de 2020, conforme relatório do Fórum Econômico Mundial (EXAME, 2016), são: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação, inteligência emocional, capacidade de julgamento e de tomada de decisões, orientação para servir, ou relacionamento interpessoal, negociação e flexibilidade cognitiva (EXAME, 2016).

As universidades devem ser um espaço não apenas para a formação técnica, como também para a formação ética profissional e pessoal dos estudantes, formação com a qual as metodologias ativas propõem contribuir, já que os alunos são chamados, por meio delas, a participar ativamente da construção do conhecimento, tendo um maior contato com a sociedade e com os problemas vivenciados por essa (ARAÚJO, 2018).

A complexidade se apresenta na educação, principalmente aquela pautada no uso de metodologias ativas problematizadoras, pois há uma relação dialógica entre o professor e os alunos, já que ambos atuam na construção do conhecimento, o aluno de forma ativa e o professor como mediador desse processo de aprendizagem, o que os leva a aprender conjuntamente (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Aprender é um processo complexo, pois não é possível pensar a aprendizagem como um fenômeno linear, que vai crescendo informações e elementos ao que sabemos, mas sim como um processo que acontece com as conexões realizadas pelos indivíduos, “[...] reelaborando associações singulares que se ampliam e ganham novos sentidos à medida que é capaz de desenvolver novas relações, envolver-se na resolução de problemas que esclarecem novas questões abrindo-se para aprendizagens mais complexas” (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

A ciência moderna trouxe às universidades a estrutura pautada em disciplinas que não se relacionam. Desse modo, os alunos têm aulas de cada disciplina separadamente, sem uma inter-relação entre elas, o que torna difícil a religação dos saberes quando os profissionais estão diante de um problema complexo (NICOLA; BEHRENS, 2017).

Nesse sentido, as metodologias ativas propõem relacionar as disciplinas promovendo a interdisciplinaridade para que os futuros profissionais sejam capazes de resolver problemas e situações complexas que se apresentam no dia a dia, mas não pode ser descartado o conhecimento baseado em disciplinas. Por esse motivo, as metodologias ativas – em especial,

a ABPP – apresentam-se como complexas de acordo com a teoria da complexidade de Morin (1996; 2003; 2011).

Necessário se faz, então, entender o que são as metodologias ativas e como elas podem contribuir para a formação ética profissional e pessoal dos alunos, além do porquê e como se caracterizam como complexas.

1.2. Metodologias Ativas: histórico e conceituação

O movimento Escola Nova, pensado no fim do século XIX e início do século XX, propunha uma reforma educacional calcada na busca da educação para todos – independentemente da condição econômica e social do indivíduo –, de uma escola ligada à sociedade baseada nas atividades dos alunos e na produção, ao considerar o trabalho como o meio mais eficaz de aprendizagem, em busca da realização de uma obra social baseada na disciplina, solidariedade e cooperação entre os homens (CARNEIRO, 2018).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consagra:

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? (AZEVEDO, 2010, p. 41).

Verifica-se a pretensão da Escola Nova em uma reforma educacional atinente não apenas à aprendizagem mais ativa, mas também no que se refere à preocupação do contato da escola e, principalmente, dos estudantes com a sociedade, buscando a melhoria da sociedade e do indivíduo como ser social (AZEVEDO, 2010).

Esse movimento pregava, com relação ao processo educativo, a necessidade do interesse dos estudantes, que seriam despertados para a ação e o trabalho em um meio favorável que possibilitasse suas reações e experiências com base nas suas necessidades, por isso o contato com a sociedade era considerado tão importante, para que os estudantes pudessem saber quais as reais necessidades de suas comunidades (GADOTTI, 2003).

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a

atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (AZEVEDO, 2010, p. 49).

No manifesto, verifica-se a preocupação com a atividade dos alunos, mas não só isso. A atividade deve ser proporcionada por um interesse que deve ser espontâneo, advindo das necessidades que cada indivíduo possui, ou seja, necessidades tanto ligadas ao plano material quanto espiritual e a depender do momento que se está vivendo. Desse modo, “[...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre” (SAVIANI, 2018, p. 60).

A Escola Nova pretendia, ainda, uma educação com características de independência, liberdade e autonomia dos sujeitos participantes do processo educacional, tendo os alunos como os atores principais da aprendizagem (CARNEIRO, 2018).

Nos Estados Unidos, um dos precursores e o grande nome do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo John Dewey, um norte-americano que primeiro elaborou o ensino pela ação. Para Dewey, “[...] a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um” (GADOTTI, 2003, p. 143).

Já no Brasil, o prógono das ideias da Escola Nova foi Rui Barbosa, que as apresentou ao parlamento por meio de seus pareceres, nos anos de 1882 e 1883, contudo as ideias ficaram esquecidas, conforme expõe Lourenço Filho:

Nova fase é inegavelmente aberta ao pensamento pedagógico em 1882 e 1883, com os pareceres de Rui Barbosa aos projetos de ensino primário, secundário e superior, apresentados ao parlamento. Os que se vinham preocupando com a educação e o ensino, até essa época, inspiravam-se principalmente nos modelos franceses. Rui oferece uma documentação preciosa, com referência às realizações da Inglaterra, da Alemanha, dos Estados Unidos. O mais simples cotejo entre a bibliografia até então existente e o monumento de saber, que esses trabalhos representam, leva a compreender que o ambiente geral de pensamento brasileiro não estava preparado para recebê-lo. Pretendendo transplantar ideias de ambientes sociais diversos do nosso, é certo que esses pareceres haveriam de apresentar conceitos e aspirações que não se ajustavam de todo à realidade nacional. Tinham de ser esquecidos pelo parlamento, como foram (2002, p. 23).

Posteriormente, já na década de 1930, alguns dos principais educadores ligados ao movimento no Brasil são Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, os quais fizeram parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010).

Nome de grande importância do escolanovismo, Dewey propôs a atividade para a aprendizagem. Segundo ele, a aprendizagem se daria com a experiência, muitas vezes mediante

problemas vividos, os quais a educação poderia ajudar a solucionar, ou seja, os problemas nos auxiliam a exercer a atividade de pensar, refletir, buscar por uma solução de acordo com as nossas vivências, experiências, conhecimento (GADOTTI, 2003).

Defensor, portanto, da Escola Ativa, Dewey propôs a aprendizagem por meio da atividade dos alunos, o que levaria ao desenvolvimento das potencialidades individuais, criticando severamente a passividade, obediência e submissão das escolas até então (GADOTTI, 2003).

Além do desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, Dewey tinha uma preocupação com a função social da educação: a intenção de levar a democracia para além da política. Em suas palavras:

Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1959, p. 93).

Dewey foi, portanto, um dos pioneiros na ideia das metodologias ativas, pois “[...] construiu ideias de caráter progressista, como o autogoverno dos estudantes, a discussão sobre a legitimidade do poder político, além da defesa da escola pública e ativa” (GADOTTI, 2003, p. 148).

Nesse sentido, o movimento Escola Nova propunha que os estudantes fossem o centro do processo de ensino-aprendizagem por meio da sua atuação mais ativa, e, para isso, eram necessárias também metodologias ativas que colocassem o aluno nesse patamar central, mas não apenas isso. O trabalho do professor deveria ser feito num ambiente diferenciado, estimulador e que contivesse materiais didáticos adequados, além de grupos menores de alunos, o que acabou por não ser implantado de forma ampla no Brasil devido aos altos custos para o Estado (SAVIANI, 2018).

Além disso, Saviani (2018, p. 122), em crítica a Dewey, observa que nem a atividade do professor, nem a atividade do aluno seriam o ponto de partida do ensino, mas sim, “[...] a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos”.

Certo é que o escolanovismo trouxe grandes conquistas no que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem, por exemplo o método de projetos, elaborado por William Heard Kilpatrick, no qual os alunos poderiam desenvolver vários tipos de projetos, conforme nos expõe Gadotti:

Os projetos poderiam ser *manuais*, como uma construção; de *descoberta*, como uma excursão; de *competição*, como um jogo; de *comunicação*, como a narração de um conto, etc. A execução de um projeto passaria por algumas etapas: designar o fim, preparar o projeto, executá-lo e apreciar o seu resultado (2003, p. 144).

A Escola Nova e as ideias presentes em seu manifesto levaram ao desenvolvimento de muitas outras ideias, todas elas vinculadas à importância da participação dos alunos no processo de aprendizagem, e essas tantas ideias que foram se desenvolvendo tiveram vários nomes importantes. Dentre eles, Gadotti (2003) cita Maria Montessori, Edouard Claparède e Jean Piaget, grandes expoentes da pedagogia da ação mais direcionada ao ensino de nível básico, e propagaram-se por todo o mundo inclusive no Brasil, onde, mais recentemente, um dos nomes mais importantes foi Paulo Freire (GADOTTI, 2003).

A pedagogia de Paulo Freire foi muito importante, porque ia no mesmo sentido do movimento Escola Nova, criticando o ensino bancário, ou seja, o ensino centrado na transmissão de conteúdos e a reprodução pelos alunos, sem a participação desses, mas havia uma grande diferença: enquanto o escolanovismo teve um efeito discriminatório, já que foi implantado em poucas escolas, escolas experimentais, pela necessidade de altos recursos financeiros – o que acabou por possibilitar que apenas as elites tivessem contato com sua metodologia –, a pedagogia de Paulo Freire buscava atingir a população em geral, como bem pontua Demerval Saviani (2018, p. 120): “Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos”.

Apesar de toda a contribuição, muitas críticas foram feitas à proposta escolanovista, dentre as quais destacamos a não adequação das realidades das escolas públicas e valorização da experiência, da existência em detrimento da essência, do conteúdo, que se traduz em aulas expositivas (SAVIANI, 2018).

Com relação à primeira crítica, para que o ideal de aprendizado pela experiência pregado pelo movimento Escola Nova fosse possível, era preciso uma reformulação das escolas e da organização escolar que possibilitasse o trabalho dos professores com grupos menores de alunos e uma estrutura escolar com materiais didáticos diferenciados, livros em sala de aula, o que não foi possível, pois implicaria em altos custos ao poder público, assim, algumas poucas escolas

experimentais, destinadas às elites, tiveram acesso à pedagogia escolanovista (SAVIANI, 2018).

Quanto à segunda crítica, segundo Saviani (2018), a valorização da experiência em detrimento do conteúdo e das aulas expositivas levou à falta de preocupação com a transmissão de conteúdos e à diminuição do nível de ensino das camadas populares, pois essas não tinham acesso às escolas experimentais, portanto, não tinham acesso ao conhecimento mais elaborado.

Essas críticas também podem ser transportadas para a atualidade, quando se trata de metodologias ativas, uma vez que o escolanovismo ajudou na evolução e desenvolvimento de metodologias ativas, cujos alguns princípios são comuns nos dizeres de Kfourri *et al.* (2019).

No que se refere às metodologias ativas, há críticas com relação à necessidade de mudança nas estruturas das escolas e universidades, a falta de recursos, tendo em vista que, de acordo com Moran:

As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados (2015, p. 19).

Também há críticas no sentido de que a utilização das metodologias ativas na busca de novas configurações educativas não pode excluir as antigas práticas, por exemplo as aulas expositivas (ARAÚJO, 2011).

Apesar das críticas, as metodologias ativas vêm sendo cada vez mais utilizadas no ensino universitário, e as primeiras experiências das quais se tem notícia na aplicação de metodologias ativas estão localizadas na Escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, na década de 1920, quando se começou a praticar o estudo de casos, trazendo aos alunos a discussão, em grupos, de casos práticos.

Além disso, historicamente, também há registros de aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas na década de 1960 na escola de medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, quando alunos utilizavam problemas para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, por meio da resolução de problemas para a aprendizagem dos conceitos relativos às suas áreas de conhecimento (RIBEIRO, 2005; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

A partir de então, as metodologias ativas ganharam e continuam ganhando força, sendo implementadas em várias universidades do mundo, como na Universidade de Aalborg,

Dinamarca, onde foram adotadas simultaneamente as metodologias de aprendizagem baseada em projetos e problemas, desde o ano de sua fundação em 1974 (ENEMARK; KJAERSDAM, 2018). O mesmo ocorre na Universidade de Maastricht, Holanda, que iniciou o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas com o Curso de Medicina, na década de 1970, e no decorrer dos anos foi estendendo essa metodologia também para as faculdades de Artes e Ciências Sociais, Economia e Administração de Empresas, Ciências da Saúde, Humanidades e Ciências, Direito e Psicologia (DEELMAN; HOEBERIGS, 2018). A Aprendizagem Baseada em Problemas também foi implementada na Austrália, em Newcastle, e nos Estados Unidos, em Harvard (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Além das universidades do mundo afora, muitas universidades brasileiras implementaram as metodologias ativas em seus cursos, das quais podemos destacar a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), que adota a Aprendizagem Baseada em Problemas desde 1997, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que utiliza a mesma metodologia no curso de Ciências Médicas desde 1998 (DECKER; BOUHUIJS, 2018).

Na Universidade de São Paulo (USP), em 2005, houve a criação de um Campus primeiramente chamado USP Leste e depois denominado de Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), no qual desde a sua implementação utilizam a Aprendizagem Baseada em Problemas articulada com a aprendizagem orientada por projetos (ARAÚJO; FONSECA FILHO; ARANTES, 2009).

Seguindo a tendência de implementação de metodologias ativas e inovação acadêmica, no ano de 2013, 11 instituições de ensino públicas e privadas uniram-se em busca de alavancar a utilização de metodologias ativas. Essa rede denominou-se Consórcio STHEM Brasil, com “[...] o objetivo de investir na formação de professores, fortalecer o engajamento e melhorar o aprendizado dos estudantes, através das metodologias ativas” (STHEM BRASIL, 2019). No ano de 2016, o Consórcio STHEM BRASIL já contava com mais de 40 instituições de ensino superior, dentre as quais se encontra o Centro Universitário Integrado, onde a pesquisa de campo do presente trabalho foi realizada (STHEM BRASIL, 2019).

Cada vez mais, o ensino superior brasileiro está buscando a inovação acadêmica, reestruturando seu currículo e investindo na formação de seus professores para a utilização de metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem, buscando uma melhoria na educação e na formação pessoal e profissional dos seus estudantes (ARAÚJO, 2018).

Há vários tipos de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, o Peer Instruction ou Instrução por Pares, o Estudo de Casos, a Aprendizagem Cooperativa, na qual se inserem, dentre outros

métodos, o Jigsaw Classroom, Socratic, e, dentre elas, optamos por descrever as que se mostram mais utilizadas atualmente, o que se pode verificar pelas leituras realizadas para o desenvolvimento deste trabalho (VALENTE, 2014; DUARTE, 2018; REIS, 2018; BERBEL, 2011).

A metodologia da Sala de Aula Invertida constitui-se, como o nome diz, pela inversão da sala de aula. No ensino tradicional, o professor transmite conhecimentos durante as aulas e, após elas, os estudantes precisam estudar o conteúdo transmitido e realizar atividades. Na sala de aula invertida, ocorre uma inversão desses momentos, pois os alunos estudam os conteúdos antes das aulas, sendo que as aulas são um lugar onde acontecem atividades práticas, respostas aos questionamentos dos estudantes, discussões sobre os conteúdos, tornando-se, assim, um ambiente de atividade dos estudantes, sendo considerada uma metodologia ativa, com a participação efetiva dos alunos em sala de aula (VALENTE, 2014).

Já o Peer Instruction, ou Instrução por Pares, é uma modalidade de sala de aula invertida, mas se difere desta porque, na Instrução por Pares, os alunos têm material disponibilizado para estudo antes das aulas e, considerando que os alunos estudaram em casa, o professor faz uma breve explanação do conteúdo, após o que os alunos respondem a questões e o professor verifica a quantidade de acertos e erros (VALENTE, 2014).

Em regra, se os acertos são menores que 30%, há necessidade de nova explanação pelo professor e a resolução da questão novamente pelos alunos. Caso os acertos fiquem entre 30% e 70%, os alunos são levados a discutir suas respostas em pequenos grupos, procurando encontrar a resposta correta e verificando os argumentos uns dos outros, sendo que, após essa discussão, os alunos respondem novamente ao questionamento debatido. Já se a quantidade de acertos for maior que 70%, o professor apenas faz uma breve explanação e passa para o próximo tópico do conteúdo (DUARTE, 2018).

A metodologia do Peer Instruction ou Instrução por Pares foi desenvolvida pelo professor Eric Mazur da Universidade de Harvard, em 1991, o qual explica que:

A metodologia do “Peer Instruction” envolve/compromete/mantém atentos os alunos durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida, a explicação desses conceitos aos seus colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos alunos altamente motivados, a metodologia do “Peer Instruction” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os alunos na aula (2015, p. 5).

Verifica-se, assim, que a metodologia da Instrução por Pares é instigante aos alunos, o que leva a uma efetiva aprendizagem e atividade, já que esses estudantes precisam de um conhecimento prévio ao da sala de aula para que possam complementar seu raciocínio com a explanação do professor e, com isso, aplicar os conceitos prévios para a resolução de questões em sala, portanto, é do aluno a responsabilidade do aprendizado, sendo o professor um mero facilitador da aprendizagem (REIS, 2018).

O Estudo de Casos também se caracteriza como uma metodologia ativa em que os alunos são colocados diante de um caso que pode ser real ou simulado para que apliquem os conceitos e cheguem a conclusões. Esse método busca levar os estudantes a analisar a situação sob várias perspectivas para que possam então tomar uma decisão, buscando também colocar os alunos em contato com situações que encontrarão no dia a dia de suas profissões (BERBEL, 2011, p. 30-31).

A Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos são as duas metodologias ativas que abordaremos mais profundamente nesta pesquisa, pois foram utilizadas no desenvolvimento da pesquisa de campo a qual nos propomos neste estudo, assim, no item seguinte, passaremos à conceituação e caracterização dessas metodologias.

1.3. Conceituação e caracterização da Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos

As instituições educacionais, cada vez mais, têm se utilizado das metodologias ativas que pregam a promoção do autogoverno dos estudantes, sua autonomia no processo de aprendizagem por meio da participação ativa, tendo o professor apenas como um mediador, facilitador. Assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos são metodologias consideradas muito importantes para o melhor desenvolvimento da sociedade, sendo necessário caracterizá-las para que possamos entender em que se constituem e como essas metodologias se relacionam (ARAÚJO, 2018).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou PBL (Problem Based Learning) é uma metodologia ativa que busca a resolução de um problema, e, para que isso aconteça, primeiramente, é necessária a apresentação de uma situação aos estudantes que leve à definição de um problema, sendo que a definição desse problema é “[...] uma tarefa exclusiva dos alunos, devendo resultar do processo de discussão em grupo” (DECKER; BOUHUIJS, 2018, p. 196).

A ABP é desenvolvida em pequenos grupos de alunos, e, após a definição do problema, é preciso que os estudantes analisem o problema, de forma crítica e reflexiva, definindo os

objetivos de aprendizagem, ou seja, devem verificar os conhecimentos que possuem sobre o problema e aqueles que ainda precisam ser estudados para a sua resolução (DECKER; BOUHUIJS, 2018).

Com a verificação dos conhecimentos que os estudantes possuem e daqueles que ainda são necessários para a resolução do problema, os alunos precisam de estudo e pesquisa independente, para que só então retornem ao grupo e compartilhem os conhecimentos adquiridos, empregando-os na resolução do problema (MAMEDE, 2001).

A ABP busca que o aluno aprenda de forma autônoma e autodirigida. Dessa maneira, o professor deve promover o acompanhamento dos discentes apenas direcionando-os a encontrar o caminho para a resolução do problema e instigando ao pensamento crítico, conforme demonstrado por Borochovicus e Tortella.

Desse modo, não cabe ao docente o papel de sistematizar o conhecimento necessário à análise ou resolução do problema, mas o de acompanhar o discente intervindo com informações e estabelecendo uma ponte entre os conhecimentos prévios do estudante e o novo conteúdo a ser aprendido, desafiando o aluno a pensar de forma crítica (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 276).

No processo de aprendizagem promovido pela ABP, cabe ao professor fazer intervenções, quando necessário, mas não apresentar solução aos alunos. O professor apenas facilita a ligação dos conhecimentos que o estudante possui com novos conteúdos e os problemas que se apresentam para resolução. Os alunos constroem o conhecimento de forma individual e coletiva, sendo consideradas características da ABP as seguintes:

(i) Os alunos, em grupos de cinco a oito, começam a aprender, abordando simulações do problema não estruturado. O conteúdo e as habilidades a serem aprendidas são organizados em torno de problemas, e não como uma lista hierárquica de tópicos, havendo uma relação recíproca entre o conhecimento e o problema: a construção do conhecimento é estimulada pelo problema e aplicada de volta para o problema; (ii) É centrada no aluno, porque faculdade não dita o aprendizado; (iii) É autodirigida, de modo que os alunos assumem a responsabilidade individual e colaborativa para gerar questões e processos de aprendizagem pela autoavaliação e avaliação por pares e avaliação de seus próprios materiais de aprendizagem. Estudantes coletam informações e dividem seu aprendizado com o grupo; (iii) É autorreflexivo, de tal forma que os alunos monitoram sua compreensão e aprendem a ajustar as estratégias para a aprendizagem; (iv) Professores são facilitadores (não disseminadores de conhecimento), que apoiam e modelam os processos de raciocínio, facilitam processos grupais e dinâmicas interpessoais, sondam o conhecimento dos alunos e nunca inserem conteúdo ou fornecem respostas diretas às perguntas; e (v) No final do período de aprendizado (geralmente uma semana), os estudantes resumem e integram seus aprendizados (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 3).

Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Problemas propõe desenvolver a aprendizagem significativa e responsável, já que os próprios alunos se avaliam e avaliam os colegas.

Porém, discordamos de Rocha e Lemos (2014) quando colocam que os professores “nunca inserem conteúdos”, pois estamos trabalhando nesta pesquisa com base em uma visão complexa, na qual não podemos excluir a necessidade de transmissão de conteúdos pelos professores. Apesar de a ABP prezar que o aluno busque pelos conhecimentos necessários à resolução dos problemas, ela não descarta a necessidade do professor transmitir conteúdos complementares àqueles encontrados pelos estudantes.

A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser aplicada de várias formas e possui conceitos principais, mas não pode ser vista como uma metodologia pronta e acabada, totalmente uniforme; pelo contrário, está em desenvolvimento, como tudo no mundo, e deve ser adaptada às necessidades de cada instituição de ensino superior e de cada curso (DEELMAN; HOEBERIGS, 2018).

Na Universidade de Maastricht, os alunos eram orientados a discutir determinado problema seguindo sete passos na busca da solução, sendo eles: 1) leitura do problema, esclarecimento de termos, frases e conceitos confusos e desconhecidos; 2) definição do problema proposto, buscando descrever os fenômenos a serem explicados e entendidos; 3) formulação do maior número de hipóteses possíveis para explicar o problema identificado, utilizando-se dos conhecimentos prévios e senso comum próprios; 4) detalhamento das explicações propostas; 5) definição dos objetivos da aprendizagem autodirigida, ou seja, identificar o que é preciso estudar para preencher as lacunas do conhecimento do aluno; 6) estudo individual para preencher as lacunas do conhecimento identificadas nas etapas anteriores; 7) compartilhamento das conclusões com o grupo, rediscutindo o problema identificado e integrando os conhecimentos adquiridos em uma explicação, além de comprovar se esses conhecimentos são suficientes e avaliar o processo instrucional (BERBEL, 1998; DEELMAN; HOEBERIGS, 2018).

Assim, em regra, na metodologia ABP, os alunos são divididos em grupos, sendo apresentados, sem qualquer estudo prévio, a uma situação que os levava à definição de um problema a partir do qual vão formular várias hipóteses para a explicação do problema definido ou mesmo imaginar estratégias à resolução do problema e, com isso, conseguem identificar o que falta em seu conhecimento para que possam solucionar o problema apresentado, possibilitando determinar o que necessita ser estudado. Após um estudo individual dos alunos,

em que buscam o conhecimento do que identificaram ser necessário à resolução do problema, há o compartilhamento dos conhecimentos e hipóteses construídas com o grupo, promovendo, assim, um debate grupal onde o professor apenas facilita a aprendizagem, supervisionando ou mesmo intervindo quando necessário (DEELMAN; HOEBERIGS, 2018).

Outra questão que deve ser considerada na aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas é a da interdisciplinaridade. Os problemas devem ter caráter interdisciplinar para que os estudantes possam relacionar os diferentes conhecimentos curriculares na resolução de um problema. As características da ABP demonstradas são apenas norteadoras, pois essa metodologia pode ser adequada de acordo com os objetivos educacionais que se pretende alcançar, de acordo com a proposta de cada instituição de ensino, bem como, de acordo com a necessidade de cada curso, como dito, não é algo que obedece a um padrão (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Há várias formas de avaliação na ABP, tanto a autoavaliação pelos alunos e por seus pares quanto “[...] avaliações por módulos, avaliação progressiva dos conhecimentos dos alunos, avaliação das habilidades esperadas em cada série e avaliações informais, em que se observam as atitudes dos alunos” (BERBEL, 1998, p. 147). Portanto, o sistema de avaliação também deve ser adequado de acordo com a necessidade do curso e da instituição de ensino.

Também objeto do presente estudo, temos a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, que, segundo Bender, “[...] é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções”.

A aprendizagem baseada em projetos é um método de ensino/aprendizagem que prioriza o trabalho conjunto, ou seja, promove o trabalho em equipe na solução de problemas para uma dada situação real, aliando a teoria à prática de forma que os alunos desenvolvam um projeto para chegar a um produto final com a solução da situação enfrentada. De acordo com o que afirma Santin, a aprendizagem baseada em projetos:

[...] possui como base a utilização de demandas reais, relacionadas à formação do estudante, para o desenvolvimento do seu conhecimento. Essas demandas são apresentadas sob a forma de projetos práticos que abordam o conteúdo trabalhado em sala de aula. O escopo de cada projeto sugerido sempre possui objetivos bem definidos, entretanto o estudante é que desenvolve os meios para atingir esses objetivos, contando com o apoio do professor para direcionamento e esclarecimento de dúvidas durante o processo (2017, p. 3).

Nesse sentido, o professor tem papel importante na condução dos alunos, auxiliando-os, mas são os próprios estudantes quem realmente vão desenvolver o projeto, sendo esse um ponto

muito relevante dessa técnica metodológica, pois o estudante precisa sentir sua real importância na construção do conhecimento, visto que, muitas vezes, suas iniciativas e ideias são desprezadas.

Segundo Bender (2014, p. 15), a Aprendizagem Baseada em Projetos “[...] é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade”.

Por esse motivo, o aluno precisa sentir-se motivado a tal prática metodológica, que envolve a produção de produtos ligados com a vida além da sala de aula e envolve certa autonomia do aluno, além do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e aprendizagem colaborativa (MORAN, 2018).

A Aprendizagem Baseada em Projetos permite que os alunos tenham contato com problemas reais e sociais, ligados à área da sua profissão, favorecendo, assim, que os estudantes façam interlocuções com várias disciplinas curriculares, tendo como um dos seus objetivos a interdisciplinaridade. Conforme nos expõe Gadotti (2003), a referida metodologia teve como precursor William Heard Kilpatrick, que foi um dos mais importantes discípulos de John Dewey, o qual tinha uma grande preocupação com a formação humana para a democracia, bem como uma formação voltada para a sociedade, considerando que essa sociedade está sempre em transformação. De acordo com Gadotti (2003), para Kilpatrick “[...] a educação baseia-se na vida para torná-la melhor. Ou seja, a educação é a *reconstrução da vida* em níveis cada vez mais elaborados” (GADOTTI, 2003, p. 144).

Ainda, nos dizeres de Barbosa e Moura (2013) na visão de Kilpatrick, o projeto como método para fins educacionais obedeceria a algumas etapas: a designação de um propósito, o desenvolvimento de um plano de trabalho, a execução desse plano de trabalho e, posteriormente, a apreciação e julgamento do resultado (BARBOSA; MOURA, 2013). Já para Bento, as fases para a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos seriam as seguintes e na sequência exposta: planejamento, execução, análise e depuração, apresentação e, por fim, avaliação (BENTO, 2011).

Na fase do planejamento, estariam englobadas as fases iniciais como a definição dos problemas a serem investigados e os temas que despertariam o interesse dos alunos na busca de uma solução. A fase da execução seria o desenvolvimento do projeto, em que os discentes fariam o levantamento de hipóteses para o problema apresentado e estratégias para o desenvolvimento do produto. A fase da análise compreenderia o exame das fases anteriores para se avaliar o direcionamento que foi dado ao projeto e se há a necessidade de ajustes para a

continuidade do processo. Já a fase da apresentação consistiria na exposição dos passos para o desenvolvimento do produto e a exposição do próprio produto realizado no decorrer do projeto. A última fase seria a fase da avaliação, que pode ocorrer de várias formas: avaliação de todos os procedimentos, de todos os passos do desenvolvimento do projeto e do produto, dos recursos utilizados pelos estudantes, avaliação dos próprios estudantes, autoavaliação pelos estudantes e a avaliação por pares, ou seja, pelos componentes da equipe (BENTO, 2011).

Com relação à avaliação, o docente deve definir quais critérios serão utilizados para a avaliação do projeto, e esses critérios devem estar claros aos estudantes.

Verifica-se que as fases da Aprendizagem Baseada em Projetos não são iguais para os autores que tratam do tema, assim, as fases aqui expostas e explicadas são apenas um exemplo, porém é preciso ter em mente que seria possível a proposição de novas fases, bem como deve-se ter em mente que essa metodologia pode ser adequada para as necessidades da instituição de ensino, do curso, do professor que optar por adotá-la.

Ainda, de acordo com Barbosa e Moura (2013), há algumas diretrizes fundamentais para o trabalho com projetos, sendo elas:

- Realização de projetos por grupos de alunos com o número de participantes definido criteriosamente para cada experiência (Ex.: 4 alunos por grupo).
- Definição de um período de tempo para a realização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização (Ex.: 2 a 4 meses).
- A escolha do tema mediante negociação entre alunos e professores, considerando múltiplos interesses e objetivos didático-pedagógicos.
- Os projetos devem contemplar uma finalidade útil de modo que os alunos tenham uma percepção de um sentido real dos projetos propostos.
- Uso de múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar junto a fontes diversas, dentro ou fora do ambiente escolar.
- Socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 63).

Verifica-se, dessa forma, que a Aprendizagem Baseada em Projetos é realizada, dividindo-se as turmas em grupos de alunos, os quais possuem um tempo determinado para a realização e finalização do projeto e, conseqüentemente, dos produtos e artefatos que são uma exigência da metodologia, ou seja, no trabalho com projetos, é preciso que os discentes desenvolvam um ou vários produtos ou artefatos. Ainda, necessário se faz que o tema seja escolhido pelos alunos em conjunto com o professor, pois temos uma diversidade de temas interessantes em qualquer área do conhecimento, mas o tema a ser escolhido deve fazer parte do conteúdo curricular do curso. Além disso, de preferência, deve favorecer a

interdisciplinaridade, ou seja, deve ser relativo a vários conteúdos curriculares. Os projetos e, conseqüentemente, os produtos a serem desenvolvidos devem ter uma utilidade, seja para a comunidade interna da instituição de ensino, seja para a comunidade externa, e isso deve ser percebido pelos alunos, além do que, para a execução dos projetos, é importante a utilização de recursos os mais variados possíveis. Ainda, é preciso que os resultados dos projetos, ou seja, os produtos finais sejam divulgados de alguma forma, sendo que essa divulgação pode atingir tanto a comunidade interna da instituição de ensino quanto a comunidade externa, a sociedade.

Os projetos, como nos traz Araújo (2014), devem ser considerados “estratégias para a construção do conhecimento”, portanto a metodologia, apesar de ser pensada pelo professor, antes da sua aplicação, e possuir algumas diretrizes e fases, deve ser considerada como uma “ação que pressupõe decisões, escolhas, apostas – logo, riscos e incertezas”, ou seja, é uma metodologia que pode sofrer várias alterações em seu percurso de ação (ARAÚJO, 2014, p. 77-78).

A Aprendizagem Baseada em Projetos, assim, leva os alunos ao contato com problemas reais da sociedade e a um contato maior com a sociedade. Desse modo, é uma metodologia que pressupõe a construção de significado e sentido aos conteúdos curriculares, levando a um crescimento não apenas profissional, mas também pessoal, favorecendo o desenvolvimento e socialização dos indivíduos, bem como uma formação ética.

As metodologias anteriormente tratadas têm uma forte ligação, pois, muitas vezes, a Aprendizagem Baseada em Problemas se desenvolve pelo trabalho com projetos, ou seja, a aprendizagem baseada em problemas é complementada pela aprendizagem baseada em projetos, levando os estudantes a resolver um problema por meio do trabalho com projetos (ENEMARK; KJAERSDAM, 2018).

Nesse sentido, Araújo traz uma variação da metodologia ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), que seria a combinação com a Aprendizagem Baseada em Projetos, denominando, assim, de Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, utilizando a sigla ABPP. O autor defende que a articulação entre os pressupostos das duas metodologias, com a utilização de situações-problema, está em consonância com as demandas atuais tanto pessoais quanto profissionais, pois “[...] enfrentar problemas interdisciplinares contextualizados na vida cotidiana e profissional, e de forma coletiva, abre caminhos inovadores para a forma com que a Universidade trata a produção de conhecimentos e a aprendizagem de seus alunos” (ARAÚJO, 2009).

Araújo (2009) ainda consigna que uma concepção de curso pautada nos pressupostos da ABPP teria uma organização curricular pautada em três dimensões, sendo elas: situações-problema, conteúdos cotidianos e interdisciplinares e o trabalho coletivo.

- A primeira dimensão, das situações-problema (cenários), significa que a aprendizagem será organizada em torno de problemas, sendo estes o ponto de partida dos processos de aprendizagem. Eles referem-se a situações concretas e reais (eventualmente teóricos), os cenários que serão estudados pelos alunos serão elaborados a partir de casos reais, dando abertura para a formulação de problemas a serem estudados, compreendidos e contextualizados na realidade cotidiana do aluno.
- A segunda dimensão da organização curricular é a dos conteúdos, que devem ser interdisciplinares, no sentido de que cruzam as tradicionais fronteiras e métodos disciplinares; e práticos, no sentido de que os alunos, ao se envolverem de maneira aprofundada com sua formulação e compreensão, devem tornar-se capazes de transferir os conhecimentos novos à realidade de seu cotidiano.
- Na dimensão do trabalho coletivo, destacamos a importância do aprendizado social, ou da aprendizagem em grupo, como pressuposto básico para a construção coletiva do conhecimento. Assim, o currículo e a aprendizagem diferenciam-se de modelos educativos tradicionais, que tem como base aprendizagens individualizadas ou centradas exclusivamente no próprio aluno. Nessa dimensão, entendendo a educação como um trabalho coletivo, os alunos, futuros profissionais, aprenderão a trabalhar e a enfrentar os problemas por meio de projetos desenvolvidos em equipe (ARAÚJO, 2009, p. 2.366).

Assim, a ABPP propõe um ambiente universitário instigante, diferenciado aos seus alunos, que possa atender aos seus interesses e também aos da sociedade.

Alguns autores ainda se referenciam à Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos como Aprendizagem Baseada em Problemas e Orientada por Projetos ou Project-Oriented and Problem-Based Learning (POPBL), adotada pela Universidade de Aalborg (ENEMARK; KJAERSDAM, 2018; ARAÚJO, 2018). Todavia, entendemos que essa é apenas uma questão de nomenclatura, mas teria os mesmos pressupostos da ABPP.

O estudo por meio de problemas e projetos é relevante, pois pretende uma formação ética, tanto pessoal quanto profissional aos estudantes, já que coloca esses em contato com a sociedade e os problemas por essa vivenciados, visando que esses alunos transformem a realidade em busca de uma justiça social.

Nesse sentido, buscamos na presente pesquisa desenvolver um trabalho de campo visando à aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos no curso de Direito, sendo que os delineamentos desta pesquisa de campo serão expostos no capítulo seguinte.

1.4 A Teoria da Complexidade

Conforme delineamos anteriormente, para a realização deste estudo adotamos a complexidade como pano de fundo, pois a educação é um fenômeno complexo, mas ainda hoje o ensino jurídico tem como base a fragmentação dos saberes, ou seja, a divisão dos conteúdos curriculares em disciplinas estanques (ARAÚJO, 2014, p. 29-30) (MADERS; BRETTAS, 2018, p. 112).

Esse fracionamento do saber faz com que se perca a visão do todo, o que dificulta sobremaneira a compreensão do mundo e do ser humano contemporâneo, bem como os problemas e fenômenos complexos que se apresentam no dia a dia, nos dizeres de Edgar Morin: “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45).

Assim, a interdisciplinaridade é uma alternativa em busca de solucionar o problema da fragmentação, tendo em vista que a realidade social na qual os futuros profissionais vão atuar e conviver é complexa, portanto, é preciso integrar os saberes.

Quando pensamos em algo que é complexo, pensamos em algo carregado de dificuldade, dificuldade no entendimento, na explicação e, dessa forma, tentamos evitar a complexidade que nos dias atuais é inevitável, visto que a simplicidade se mostra cada vez mais insuficiente para responder aos questionamentos e explicar fenômenos que se apresentam neste século (MORIN, 1996).

Para que possamos entender o que vem a ser a Teoria ou Paradigma da Complexidade proposto por Edgar Morin (1996), é preciso primeiro entender que há um “paradigma da simplificação” formulado por René Descartes, sendo a base de toda a ciência moderna, o qual é estabelecido segundo os princípios da disjunção, redução e abstração (MORIN, 2011).

O princípio da disjunção significa que, para que fosse possível o conhecimento de dado objeto, esse deveria ser separado de seu ambiente, bem como de seu conhecedor, que teria de olhar o objeto de modo neutro, objetivo. Assim, complementando o princípio da disjunção tem-se o princípio da redução, o qual busca explicar o todo por meio de suas partes, ou seja, analisando as partes do todo, seria possível conhecer o todo, porém, esse conhecimento que se dava em busca de verdades e leis universais deveria ser pautado na medida e no cálculo, abstraindo-se o objeto de estudo da realidade, considerando o objeto como a própria realidade, caracterizando-se, dessa forma, o princípio da abstração (MORIN, 2011; 1996).

O paradigma da simplicidade, dominante desde o século XVII, começa a entrar em colapso a partir do século XX, quando se começa a verificar que ele é insuficiente, entretanto,

não descartável, já que Morin assevera que tal paradigma, “sem dúvida, permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica” (MORIN, 2011, p. 11).

Nesse sentido, é preciso deixar claro que a ciência moderna e sua maneira de produzir conhecimento não podem ser descartadas, sendo preciso ter em mente que foi essa ciência moderna e o paradigma da simplificação que permitiram o grande avanço das ciências até o presente momento, contudo essa simplificação não é mais suficiente porque torna o conhecimento fragmentado, compartimentado, sendo que hoje se verifica mais do que nunca a necessidade da interdisciplinaridade para entender e dar conta dos acontecimentos e fenômenos deste século.

A interdisciplinaridade se faz necessária porque a realidade em que vivemos é complexa, e, por esse motivo, essa realidade exige um pensamento que leve em consideração as várias dimensões do real, sendo necessário que se pense de forma mais abrangente em busca do entendimento da complexidade da realidade para que se possa construir um conhecimento com essa mesma amplitude, mas tendo a consciência de que esse conhecimento nunca está pronto e acabado (MORAES, 2012).

Morin, então, propõe o pensamento complexo, o que também chama de paradigma da complexidade, afirmando que

Pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. E esse emaranhamento é tal que nem um computador poderia captar todos os processos em curso. Mas há também outra complexidade que provém da existência de fenômenos aleatórios (que não podem ser determinados e que, empiricamente, agregam incerteza ao pensamento) (1996, p. 274).

O pensamento complexo busca articular essas ações, interações, retroações, considerando que não temos o domínio do todo e que a ciência pode estudar um objeto ou fenômeno sob várias perspectivas, porém tais perspectivas não são a totalidade possível, bem como há fenômenos imprevisíveis, levando a incertezas e acasos, o que a ciência moderna e seu pensamento simplificante não admitiam e não permitiam (MORIN, 2011).

Morin ainda fala sobre a complexidade e completude:

Num certo sentido eu diria que a aspiração à complexidade traz em si a aspiração à completude, já que se sabe que tudo é solidário e que tudo é multidimensional. Mas, num outro sentido, a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “A totalidade é a não verdade” (2011, p. 69).

Portanto, a teoria da complexidade concebe que, quando estudamos um fenômeno, estamos estudando parte desse fenômeno, o qual não é unidimensional, mas sim multidimensional. Toda realidade é multidimensional, e, dessa forma, não temos como estudar, como pesquisar as várias dimensões, interações, retroações possíveis, mas apenas algumas, e, nessa perspectiva, desenvolvemos nossa pesquisa, a partir de algumas dimensões da realidade, possuindo a consciência de que existem muitas outras.

Tendo em vista essa multidimensionalidade da realidade, dos fenômenos, Edgar Morin nos traz alguns princípios para ajudar a pensar a complexidade: princípio sistêmico ou organizacional, princípio hologramático, princípio da reintrodução do conhecido em todo o conhecimento, princípio do ciclo recorrente, princípio de autoecoorganização, princípio dialógico e princípio do ciclo retroativo (MORIN, 2003b).

O princípio sistêmico ou organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, assim, o todo pode ser mais ou pode ser menos que a soma das partes. Já o princípio hologramático apresenta que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2011, p. 75).

De acordo com Morin (2003 b, p. 75), o princípio da reintrodução do conhecido em todo o conhecimento “[...] revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/inteligência em uma cultura e em um tempo determinados”. Por sua vez, o princípio do ciclo recorrente “trata-se de um ciclo gerador no qual os produtos e as consequências são, ele próprios, produtores e originadores daquilo que produzem” (MORIN, 2003b, p. 73).

Quanto ao princípio da autoecoorganização, Morin ensina que:

[...] os seres vivos são seres auto-organizadores que se autoproduzem sem cessar e por isso gastam a energia para salvaguardar sua autonomia. Como eles têm necessidade de retirar a energia, a informação e a organização do seu ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência e, portanto, é necessário concebê-los como sendo autoecoorganizadores [...] (2003b, p. 73).

O princípio dialógico nos permite associar noções contraditórias para compreender um mesmo fenômeno complexo, ou seja, “ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011, p. 74). Já o princípio recursivo ou da recursão organizacional é “[...] uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2011, p. 74).

Dentre esses princípios, iremos nos utilizar nesta pesquisa do princípio dialógico e do princípio recursivo, pois nos ajudam a pensar na complexidade relativa à educação jurídica e às metodologias ativas de ensino, princípios que nos ajudam também a fundamentar a posição de que o ensino superior por meio de metodologias ativas que são complexas.

Com relação ao princípio dialógico e à complexidade das metodologias ativas ABPP, tendo em vista que a dialógica nos permite associar ideias que são contraditórias para entender um fenômeno complexo (MORIN, 2011, p. 74), podemos pensar na ordem e na desordem que, ao mesmo tempo que são antagônicas, são complementares.

Nesse sentido, a divisão dos conteúdos curriculares em disciplinas, ou seja, a divisão dos saberes se deu em virtude de que esses saberes estão entrelaçados e desordenados e não seria possível compreendê-los de outra maneira que não os separando, dividindo-os.

No ensino por meio das metodologias ativas da ABPP, os alunos entram em contato com problemas reais, e, quando são colocados para olhar a realidade, essa realidade se apresenta desordenada, sendo necessário a eles ordenar essa realidade e organizá-la para que depois possam trabalhar com ela. Portanto, a ordem e a desordem não se excluem, mas se complementam.

Quanto ao princípio do ciclo retroativo, no qual “[...] a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa [...]” (MORIN, 2003b, p. 72), este nos ajuda a pensar nas metodologias ABPP como complexas, já que tradicionalmente se trabalha com um conhecimento dentro das universidades que pouco se relaciona com a comunidade, com a sociedade, mas muito tem a ver com ela, pois será aplicado na vida profissional para essa sociedade ou na sociedade.

Na prática da ABPP, os estudantes buscam resolver problemas que se apresentam na sociedade e têm contato direto com essa sociedade, levando, assim, a uma retroatividade com a comunidade, ou seja, há uma troca em que não se pode excluir a necessidade do estudo intenso e aprofundado que se dá nas universidades. Todavia esse estudo é enriquecido com esse contato dos estudantes com situações e problemas reais das comunidades em que vivem.

De acordo com essa análise, podemos dizer que o ensino superior por meio de metodologias ativas se caracteriza como complexo, primeiramente porque a aprendizagem é multidimensional, um processo que acontece com um ser humano que é um ser físico, biológico, social, cultural, psíquico, espiritual (MORIN, 1998, p. 138). Portanto, o ser humano tem suas várias dimensões e, no processo de aprendizagem, todos os aspectos do ser humano influenciam. Além disso, muitas metodologias ativas colocam o aluno frente a problemas reais da sociedade, possibilitando uma visão mais ampla.

Na concepção com a qual estamos trabalhando, as metodologias ativas também são complexas, pois não são aquelas que abandonam totalmente a ideia de aulas expositivas, já que a transmissão do conhecimento também está ligada à atividade, não são coisas que podemos separar e apenas conseguimos entender dessa forma olhando esse fenômeno sob a ótica da teoria da complexidade.

CAPÍTULO 2

O PLANO DE INVESTIGAÇÃO

No primeiro capítulo desta dissertação, buscamos evidenciar os direitos fundamentais do ser humano e, nesse contexto, a necessidade da formação ética profissional e pessoal dos estudantes do curso de Direito, bem como em que sentido as metodologias ativas podem contribuir com esse processo de aprendizagem, não apenas das matérias curriculares, mas também de conteúdos éticos e morais.

Dando sequência à pesquisa, o capítulo dois que ora iniciamos apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização de nossa investigação, descrevendo a abordagem, tipo da pesquisa, participantes, instrumentos e o modo como foi organizada a análise dos dados obtidos com a pesquisa empírica realizada.

Para iniciar, apresentamos o curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, cenário da pesquisa, e, em seguida, os estudantes do referido curso de Direito, sujeitos da pesquisa. Na sequência, trataremos dos elementos, instrumentos e detalhes da pesquisa de campo e da natureza teórico-metodológica de nossa pesquisa.

2.1 O cenário da pesquisa - o Curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão/PR

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, que tem como missão, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), “promover educação e aperfeiçoamento pessoal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” (INTEGRADO, 2016, p. 31).

No ano de 2018, houve uma reformulação pedagógica na referida IES em busca de trazer um diferencial pedagógico, além de acompanhar a evolução do mundo globalizado, adotando técnicas metodológicas que levam os alunos a uma aprendizagem mais contextualizada.

O Centro Universitário Integrado modificou a disciplina já existente de Projeto Integrador, que tinha uma outra formulação, e instituiu nessa disciplina, que passou a se chamar Projeto Interdisciplinar, a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos como forma de promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo o estudante como foco para que esse possa exercer a autoaprendizagem e se destacar no mercado de trabalho, levando o nome da instituição de ensino.

Na disciplina em comento, esta pesquisadora, também professora no Centro Universitário Integrado, no desenvolvimento de sua pesquisa, conjugou a Aprendizagem Baseada em Projetos outra metodologia ativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas, sendo que essas metodologias reunidas são chamadas por Araújo (2009) de ABPP, como vimos anteriormente.

Para se atingir os objetivos propostos, optamos por aplicar a metodologia ABPP no segundo semestre do ano de 2019 em uma turma de 8º período do curso de Direito em que a pesquisadora lecionou a disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar. Os dados da pesquisa foram coletados mediante diário de campo docente e por meio de questionário aplicado aos alunos/as. Desse modo, a pesquisa realizada foi uma prática da pesquisa-ação participante, que tem como premissa o envolvimento dos pesquisadores na análise de sua própria realidade e se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (THIOLLENT, 1994).

O curso de Direito do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão foi implantado em abril de 2001, após portaria que autorizou o curso, e o início de seu funcionamento se deu em 19 de junho de 2001.

O curso é de regime semestral e tem o tempo mínimo de integralização de 10 semestres, correspondentes a cinco anos, e tempo máximo de integralização de 16 semestres, correspondentes a oito anos. O turno de funcionamento é noturno, entretanto estágios e outras atividades acadêmicas podem ocorrer em turnos e horários alternativos, ou seja, no matutino e vespertino, inclusive aos sábados.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Direito (PPC), a sua oferta decorre da necessidade de mão de obra qualificada na região de Campo Mourão, objetivando a formação de profissionais que sejam capazes de atuar num mercado globalizado, multidisciplinar e multicultural, utilizando os conhecimentos técnicos e a formação crítica obtida (INTEGRADO, 2019).

Além disso, o curso foi concebido levando em consideração o indivíduo e a sociedade. Ao indivíduo, é necessária a autonomia intelectual para o exercício profissional, enquanto que, à sociedade, é necessário que o egresso atue no sentido de transformar a sociedade em um ambiente no qual predomine a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Conforme consta no PPC:

A partir disso, é estratégica para a comunidade e a região a oferta do Curso de Direito que busca formar pessoas que estejam conscientes de sua condição no mundo, com capacidade crítica que as tornem aptas a serem

sujeitos ativos na sociedade. O que se pretende é viver/conviver num ambiente social cada vez mais democrática comprometida com o pluralismo e com a diversidade, onde nenhum conjunto de valores pode ser difundido com o sacrifício de outros. Portanto, deve-se estar atento para que sejam dadas condições para que cada indivíduo possa ter contato com situações que lhe possibilitem decidir qual a melhor atitude a ser tomada e inequivocamente a oferta do Curso de Direito contribui diretamente para se alcançar tal desiderato (INTEGRADO, 2019, p. 41).

Verifica-se, assim, a preocupação de não apenas formar profissionais aptos tecnicamente, mas também formar cidadãos ativos que busquem a transformação da sociedade, observando sempre a diversidade presente em nosso país.

Ainda com relação ao PPC, ele traz os objetivos do curso de Direito do Centro Universitário Integrado, quais sejam:

Formação de Bacharéis em Direito com conhecimento técnico-jurídico e aporte ético que o autorize a fazer uso do direito com responsabilidade; e, No plano individual, a autonomia intelectual para o efetivo exercício da profissão, enquanto que no social o egresso possa ter como forte paradigma a necessidade de uma reconstrução/transformação da sociedade, com prevalência da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Elaborar e desenvolver projetos de caráter interdisciplinar utilizando a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com o objetivo de gerar um produto que atenda às necessidades locais e regionais da população. Ofertar nas diferentes disciplinas do curso atividades sobre as práticas emergentes e inovações relacionadas à profissão, com a função de ampliar as novas demandas exigidas pelo mundo do trabalho. Promover a autoaprendizagem nos acadêmicos por meio de metodologias ativas de aprendizagem para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão (INTEGRADO, 2019, p. 42).

Constatam-se objetivos não apenas ligados ao conhecimento técnico, à necessidade de que o estudante aprenda a aprender sozinho, à necessidade de colocar os alunos em contato com inovações mercadológicas, como também à finalidade ética ligada à profissão, visto que o operador do direito deve ter consciência do seu importante papel na sociedade, atuando e lidando com direitos de terceiros.

2.2 A disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar

A disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar na qual a pesquisa foi realizada tem como fundamento a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos para o desenvolvimento das competências profissionais e traz como objetivo geral o desenvolvimento de um produto, dentro do campo de atuação profissional, visando a solucionar um problema

inerente à comunidade, objetivando especificamente estimular o desenvolvimento de competências técnicas e transversais requeridas para o futuro exercício das profissões inerentes ao bacharel em Direito.

Essa disciplina foi pensada de modo a introduzir dentro da estrutura curricular dos cursos do Centro Universitário Integrado a utilização de metodologias ativas, optando-se, assim, pela Aprendizagem Baseada em Projetos.

Além do desenvolvimento das competências técnicas inerentes à área do direito, a disciplina tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a resolução de problemas de naturezas diversas, o trabalho em equipe, a construção coletiva de conhecimentos, entregando produtos e resultados satisfatórios diante de exigências específicas.

A disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar se organiza em encontros de 2 horas-aula semanais, em que são abordados temas interdisciplinares, dando prioridade a conteúdos relacionados com as disciplinas do semestre em andamento.

Assim, no quadro a seguir, apresenta-se a disciplina quanto à sua ementa, programa, critérios de avaliação e bibliografia básica:

Quadro 1 – Apresentação da Disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar

DISCIPLINA: PROJETO INTEGRADOR/INTERDISCIPLINAR		
CARGA HORÁRIA	Carga horária total: 40 horas	Carga horária semanal: 2 horas
OFERTA DA DISCIPLINA	A disciplina era ofertada do 1º ao 8º período do curso de Direito.	
EMENTA	Aplicação de Aprendizagem Baseada em Projetos para o desenvolvimento de competências profissionais.	
PROGRAMA – ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	Idealização e elaboração de um produto pelos estudantes por meio de Aprendizagem Baseada em Projetos, seguindo Edital específico, publicado no ambiente virtual de aprendizagem.	
PROCESSO DE AVALIAÇÃO	O processo de avaliação será realizado continuamente, por meio de avaliação formativa, com valor de 5,0 pontos, bem como pela avaliação do produto final, com valor de 3,0 pontos, e apresentação do produto, com valor de 2,0 pontos. Para aprovação, será necessário nota igual ou superior a 7,0 pontos e a frequência nas aulas deverá ser igual ou superior a 75%. O não atendimento aos requisitos mínimos previstos	

	<p>resultará na reprovação na disciplina, podendo o aluno prestar Exame Final.</p> <p>O aluno que não atingir nota igual ou superior a 7,0 pontos poderá prestar Exame Final, cujo formato será definido pelo professor.</p>
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	A bibliografia básica é determinada pelo professor a depender dos conteúdos que serão trabalhados na disciplina no decorrer do semestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

A disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar, baseada na metodologia ativa ABPP tem a carga horária total de 40 horas-aula, mas foi planejada para doze dias de efetivo trabalho com a metodologia, correspondendo a apenas 24 horas-aula da carga horária total da disciplina no semestre, considerando que alguns dias foram destinados à realização de atividades complementares, provas bimestrais e exames finais, sendo necessário destacar que a turma do 8º período A possuía 59 discentes matriculados na disciplina.

Na primeira aula, destinada ao trabalho efetivo com a ABPP, houve a exposição aos alunos sobre as metodologias ativas e quais delas seriam abordadas na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar durante o semestre, bem como seus objetivos. Os estudantes foram solicitados, ainda, a verificarem problemas existentes na sociedade para que, com o conhecimento do direito, pudessem desenvolver produtos que ajudassem a população na resolução desses problemas.

Os acadêmicos participaram ativamente, envolvendo-se com as metodologias ativas utilizadas, escolhendo quais produtos poderiam ser desenvolvidos no semestre e entraram em contato também com a variedade dos produtos possíveis, destacando-se alguns que já haviam sido desenvolvidos por outras turmas, como cartilhas, folders impressos ou virtuais, palestras dadas pelos próprios alunos, cartazes, artigos científicos e, vídeos, dentre outros.

Houve, então, a divisão dos alunos em grupos e exposição breve sobre o edital de projeto integrador/interdisciplinar, documento institucional que deve ser preenchido a cada semestre, pelos grupos de estudantes, para delineamento das temáticas e atividades relativas ao projeto a ser desenvolvido.

Nessa primeira aula, também falamos superficialmente sobre as possíveis temáticas que poderiam ser abordadas pelos grupos na realização do projeto, temas relacionados a direitos sociais como direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte,

ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, e de assistência aos desamparados, entre outros.

As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, e, utilizando a teoria da complexidade para embasar esta pesquisa, entendemos que aulas expositivas também são importantes, o que não descaracteriza o uso de metodologias ativas. Por esse motivo, a segunda aula destinada ao trabalho efetivo da metodologia ABPP foi uma aula expositiva, na qual a professora trabalhou com artigos de periódicos científicos e conceitos importantes e apresentou o que são os direitos sociais, sua conceituação, como chegaram a esse patamar e como foi sua evolução em nossa legislação.

Na aula sobre direitos sociais, primeiramente houve a exposição sobre a evolução dos direitos fundamentais, destacando o que seriam os direitos fundamentais de primeira geração, de segunda geração, de terceira geração, de quarta e até quinta gerações. Foram conceituados, com auxílio de leituras, os direitos sociais, explicando que são os direitos de segunda geração e como chegaram ao patamar constitucional em nosso país.

Foi abordado, ainda, o conceito de direitos individuais, para diferenciá-lo de direitos sociais, e destacamos a importância desses últimos para a população em geral. A temática relativa aos direitos sociais é importante na formação dos profissionais do direito, uma vez que são direitos primordiais, conquistados às duras penas e que devem ser defendidos e respeitados de todas as formas.

Na tentativa de formar profissionais com mais senso de justiça, os quais busquem efetivamente uma sociedade mais justa e democrática, entendemos que essas temáticas são essenciais, pois colocam os alunos para pensar em quantos problemas derivam da não efetivação desses direitos em nosso Estado Democrático de Direito, levando ainda à reflexão de que só existe o direito porque vivemos em sociedade, sem sociedade não há direito.

Após a explanação em sala, houve a distribuição para os grupos de texto relativo aos direitos sociais intitulado “Direitos sociais: direitos humanos e fundamentais”¹ para leitura e discussão em grupo, buscando que os alunos, com as discussões, conseguissem aprender efetivamente o que são os direitos sociais. Após as discussões, foi proposta a produção de um texto sobre a importância dos direitos estudados expondo alguma situação de conhecimento do grupo em que tais direitos não tinham efetividade, propondo possíveis soluções para tanto.

Os estudantes começaram a levantar questionamentos sobre alguns noticiários que poderiam ser objeto da produção textual solicitada, dentre eles, uma reportagem faz referência

¹ Texto da autora Elisa Maria Rudge Ramos. Disponível em: <https://direitosociais.org.br/os-direitos-sociais-direitos-humanos-e-fundamentais/>. Acesso em: 27 maio 2021.

ao índice de morte por desnutrição no Brasil, portanto diretamente ligada ao direito à educação, trabalho, alimentação, e uma outra reportagem sobre o resgate de trabalhadores em condições análogas à de escravos que também se liga ao direito ao trabalho e educação.

Na terceira aula, foi dada continuidade à atividade de produção textual, sendo que, dos textos produzidos, consideramos importante destacar dois, que são os textos relativos às notícias levantadas pelos próprios estudantes.

Figura 1 – Parte 1 de texto escrito por grupo de alunas sobre a importância dos direitos sociais

Fome no Brasil

Ao contrário do que afirma o presidente da República do Brasil, quando proferiu a expressão "falar que se passa fome no Brasil é uma grande mentira", sabe-se que a fome é um problema recorrente e persistente no País, tendo sua principal causa a desigualdade social.

Ainda que, mesmo com o potencial agrícola existente no País, a fome é uma realidade de inúmeras famílias, de forma que um relatório divulgado por agências da ONU (Organização das Nações Unidas), em 2018, mostra que há mais de 5,2 milhões de pessoas que passaram um dia ou mais sem consumir alimentos ao longo de 2017, o que corresponde a 3,5% da população.

Portanto, a afirmação de era presidente Jair Bolsonaro, entende-se como uma utopia, mostrando-se imprecisa e incongruente a análise, a fim de encontrar possíveis soluções, considerando que a principal causa deste problema é justamente a desigualdade social presente na sociedade brasileira atual.

É cediço que a alta taxa de desemprego no País, sobretudo, e muito, para a situação de miséria e, conseqüentemente, de fome no Brasil; Sendo que, os empregos diminuiriam consideravelmente a situação delicada atualmente da sociedade.

Mas como se resolveria tal problema? Uma situação econômica favorável, além de, condicionar a saúde e nutrição da população a uma economia favorável não se mostra a medida mais justa e certa a se fazer.

Uma solução provisória para tal problema, que consegue atuar com maior eficácia do que as políticas implantadas

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2 – Parte 2 de texto escrito por grupo de alunas sobre a importância dos direitos sociais

pelos governantes são as atuações de ONG'S e associações sem fins lucrativos que se dedicam às áreas mais carentes, ajudando a diminuir o sofrimento dessa parcela da população.

Deste modo, até que esse momento chegue, uma vez que depende de múltiplos fatores estruturais, há a necessidade de estímulo das políticas públicas, visando a proteção dos mais necessitados, mesmo que a solução ideal seja promover condições para que o cidadão tenha (ou) melhor de se auto sustentar através do trabalho e remuneração digna, pois conforme aduzido alhures, depende de vários fatores, e a população não pode esperar por apenas uma promessa, ela precisa de atos que faça a diferença para uma vida melhor.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3 – Parte 1 de texto escrito por grupo de alunos sobre a importância dos direitos sociais

As notícias abordadas em sala de aula evidenciam a existência de trabalho em condições análogas à escravidão. Isso se deve pelo fato de que os trabalhadores são forçados a laborarem em local perigoso, com remuneração mínima e jornada longa e exaustiva. Situações assim ocorrem pela falta de compaixão, honestidade, impunidade e humanidade. Aliado a isto, pode-se perceber a falta de oportunidade de empregos melhores, o que se relaciona, também, com a existência de notícias deste patamar.

O empregador não possui compaixão, pois foram atingidos mortos pela situação que o mesmo criou, e ainda assim, prossegue o ato desumano. Não é honesto, haja visto que o ilícito cometido é tipificado no Código Penal, previsto no artigo 149 no dispositivo legal. Ademais, constitui no tipo penal, pois se sente impune. Essas são as causas que decorrem do subjetivo do empregador, uma visão crítica do capitalismo moderno.

Por outro lado, a causa que é

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 – Parte 2 de texto escrito por grupo de alunos sobre a importância dos direitos sociais

intrínseca aos empregados, que vivem em condições precárias e desumanas, análogas a escravidão, é a falta de empregos melhores, situações que os obrigam a aceitar tais condições, buscando apenas, a sua sobrevivência. Essa causa ocorre principalmente pela exigência do mercado de trabalho, em que empregadores optam pela escolha de empregados com nível profissional mais alto, algo que nem todos possuem certo, transformando o mercado de trabalho em uma concorrência extrema pela busca da sobrevivência.

Deste modo, uma das opções viáveis, para o combate ao tema, trata-se da instalação de políticas públicas com o objetivo de realizar especializações gratuitas, ofertando aos trabalhadores que não possuem condições, uma chance de melhorar o nível. Assim, haverá o aumento da nível de qualidade de serviço e automaticamente, facilitando que os mesmos sejam admitidos em funções mais favoráveis pelo qual se encontravam anteriormente, por não haver escolhas, concomitantemente, uma melhoria para o Estado, uma vez que se tem o aumento do nível profissional dos trabalhadores.

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa mesma aula, iniciamos uma discussão sobre os direitos sociais relativos aos grupos minoritários de nossa sociedade. A professora fez uma breve exposição sobre o tema e pediu que os alunos realizassem uma pesquisa de notícias, ou então em suas comunidades, sobre as temáticas dos direitos sociais em geral ou relacionados às minorias para que fosse possível, na aula seguinte, fazer um debate com toda a turma.

Várias notícias e fatos surgiram das pesquisas realizadas pelos alunos, dentre as quais destacamos:

- a) fato levantado por um grupo a respeito do direito social ao trabalho para as pessoas com deficiência. O grupo expôs que é direito assegurado, por meio da Lei de Cotas para pessoas com deficiência, que as empresas destinem certa porcentagem de suas vagas de emprego às pessoas deficientes, porém, muitas vezes, essa lei não é cumprida;
- b) outro grupo destacou o direito social à saúde em uma reportagem a respeito de deficientes surdos-mudos que foram atendidos pelo médico na linguagem dos sinais e ressaltaram que a Lei de Libras prevê que as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, porém, que essa lei não é cumprida;
- c) um outro grupo ainda trouxe o direito social ao trabalho, destacando notícia sobre imigrantes que vivem em condições análogas à escravidão, já que muitos vivem ilegalmente no Brasil, não conseguindo trabalhar formalmente;
- d) outra notícia levantada por grupo distinto foi a de que o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou a homofobia ao crime de racismo, notícia relativa ao direito social à segurança dos grupos LGBT.

Assim, a quarta aula foi destinada à realização de debate sobre os direitos sociais em geral e também relativos às minorias, para que cada grupo pudesse expor qual notícia pesquisaram e por que a escolheram, atividade que se estendeu para a aula seguinte, ou seja, para a quinta aula.

Ao fim da quinta aula, os discentes foram orientados a realizar, como atividade extraclasse, uma pesquisa de campo, em suas comunidades, sobre problemas relacionados aos direitos sociais que poderiam ser solucionados ou pelo menos minimizados por eles por meio de um produto a ser desenvolvido no semestre e, depois da pesquisa, que determinassem uma temática dentro dos direitos sociais, para começarem a trabalhar na semana seguinte, na aula.

Na semana seguinte, ou seja, na sexta aula, todos os grupos estavam com as temáticas definidas, sendo selecionados os seguintes temas:

Tema 1: direito à saúde – o uso da maconha para fins medicinais com o objetivo de melhorar sintomas de doenças raras e sem cura.

Tema 2: direito ao trabalho – os direitos dos jovens aprendizes.

Tema 3: direito das minorias à segurança – violência contra a mulher.

Tema 4: direito de assistência aos desamparados – Lar Dona Jacira de Campo Mourão e suas necessidades básicas e jurídicas.

Tema 5: direito de assistência aos desamparados – Projeto Caminho Melhor e suas necessidades jurídicas: declaração de utilidade pública para instituições sem fins lucrativos.

Tema 6: direito à saúde – medicamentos e o seu fornecimento pelo Estado ou pelo Judiciário.

Tema 7: direito à saúde e ao trabalho – assédio moral no ambiente do trabalho e suas consequências ao trabalhador.

Tema 8: direito à educação, saúde, trabalho – as pessoas com deficiência e o seu direito de inclusão.

Em continuidade à sexta aula, com os temas já definidos pelos grupos, foi realizado o preenchimento, pelos alunos, do edital da disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar, documento formulado e adotado pelo Centro Universitário Integrado de Campo Mourão – PR, o qual deve ser preenchido com várias informações de como os alunos desenvolverão o projeto no semestre, constando os seguintes campos: Âncora; Questão motriz; Produtos; Tarefas; Cronograma de entrega do produto; Publicação do produto; Defesa do projeto; Critérios de avaliação.

O edital anteriormente referido, cujo modelo se encontra no Anexo A deste trabalho, foi elaborado pela instituição que se utilizou das ideias e fundamentos de William N. Bender em seu livro *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*, sendo de preenchimento obrigatório na disciplina e servindo como um norte para o desenvolvimento do semestre.

Com relação aos campos do edital, a Âncora é a contextualização das temáticas a serem abordadas, o que foi realizado nas primeiras aulas destinadas à metodologia ABPP; a Questão motriz se caracteriza como o problema a ser resolvido pelos alunos; os Produtos são os artefatos a ser desenvolvidos pelos alunos, ou seja, os produtos finais referentes à disciplina.

Ainda no edital, consta o campo das Tarefas, que são as atividades requeridas para o desenvolvimento do produto, portanto os alunos precisam elencar o que eles pensam que será necessário fazer durante o semestre para que possam desenvolver o produto final da disciplina; no campo do Cronograma de entrega do produto, o professor, junto com a turma, deve definir as datas de entrega das versões parciais do trabalho que está sendo desenvolvido, bem como a data final para publicação do produto e defesa do mesmo em sala de aula.

No campo Publicação do produto, devem-se preencher os meios de publicação desse produto para a comunidade que tanto pode ser interna, ou seja, a comunidade universitária, quanto externa.

Já no item nominado de Defesa do projeto, professora e discentes, conjuntamente, devem definir como será a defesa do projeto perante a turma, para os colegas e, posteriormente, nos Critérios de avaliação, o professor estipula os elementos e especificidades a serem considerados na avaliação dos artefatos e atividades dos alunos.

Esse edital foi preenchido pelos discentes. Cada grupo escolheu sua temática para a realização das atividades do semestre, dentro do tema maior que são os direitos sociais, e, então, a sétima, oitava e nona aulas foram destinadas ao desenvolvimento das atividades para se chegar ao produto final.

A sétima aula foi destinada à discussão dentro do grupo sobre o problema abordado, em que deveriam formular hipóteses para explicar o problema sem qualquer conhecimento mais aprofundado. Dessa maneira, os alunos precisavam verificar o que era necessário aprender para resolver o problema e elaborar seus produtos finais.

Os estudantes foram orientados a pesquisar individualmente sobre o tema do seu grupo para que, posteriormente, pudesse haver o compartilhamento das informações pesquisadas dentro do grupo.

Após esse compartilhamento de informações, a oitava e nona aula foram destinadas à confecção dos produtos pelos estudantes, o que dependeu de cada temática e produto de cada grupo.

A décima aula destinada ao trabalho com a metodologia ABPP, última antes das aulas destinadas à defesa dos produtos em sala de aula, serviu à realização da revisão dos produtos pela professora.

Os produtos deveriam ser publicados à comunidade interna ou externa, dependendo do tipo de artefato escolhido pelo grupo, até o dia imediatamente anterior ao dia das aulas destinadas à defesa do produto em sala, que se deu na décima primeira e décima segunda aulas destinadas ao trabalho com a metodologia.

A apresentação dos produtos, pelos grupos, perante a turma, ocorreu nas aulas dos dias 5 e 12 de novembro de 2019.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com a turma do 8º período A do curso de Direito do Centro Universitário Integrado, de Campo Mourão – Paraná. A escolha dessa turma para a realização do estudo se deu em virtude de que a pesquisadora, também professora da disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar, lecionou essa disciplina nessa turma, portanto a amostra foi definida pelo critério de acessibilidade, sendo assim não probabilístico conforme o proposto por Vergara (2012) e também pela importância do diário de campo docente, necessário à pesquisa e o qual é um instrumento particular da pesquisadora.

Os sujeitos da investigação foram 59 alunos, número total dos matriculados na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar, sendo 25 homens e 34 mulheres, estudantes do 8º período A, que corresponde ao 4º ano do curso de Direito. Além disso, a partir do momento em que a pesquisadora também é a professora que aplicou a metodologia em sala de aula, temos como certo que não exercemos apenas o olhar de pesquisador com relação ao objeto investigado, mas também somos sujeitos da pesquisa.

Encontramos algumas pesquisas feitas nesses mesmos moldes, em que o pesquisador, como professor da disciplina, também se coloca como sujeito da pesquisa. Realizamos, assim, o que podemos denominar de pesquisa-ação ou pesquisa-participante, aquela no qual há o envolvimento tanto do pesquisador quanto dos pesquisados no decorrer da pesquisa (THIOLLENT, 1994).

Thiollent ainda faz uma distinção entre pesquisa-ação e pesquisa-participante:

Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado (1994, p. 15).

Esse tipo de pesquisa se afasta de uma suposta objetividade pregada pela pesquisa empírica clássica, pois há uma relativização quanto ao que é observado e o observador atua ativamente na coleta dos dados, bem como na sua análise e também na maneira de interpretá-los (GIL, 2008). Basicamente, isso se deve ao fato de que, sendo a pesquisadora a professora da turma em que a pesquisa aconteceu, a professora que ministrou a disciplina na qual ocorreu

a coleta de dados, essa participou da pesquisa de modo ativo, envolvendo-se, atuando e lançando seu olhar sobre o objeto pesquisado.

Quanto a essa perspectiva, é necessário esclarecer que a ciência moderna trazia a ideia de que a pesquisa, para ser válida, devia ser o mais objetiva possível, sem qualquer interferência do sujeito (MORIN, 2011). Todavia, conforme o paradigma emergente da ciência, é impossível dissociar o sujeito, o objeto e o processo de observação. “O conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos e, assim, cada indivíduo organiza a sua própria experiência” (MORAES, 1996, p. 61).

Também para Edgar Morin, de acordo com sua teoria da complexidade, o sujeito e o objeto estão associados e não é possível separá-los, pois, quando o sujeito escolhe seu objeto de pesquisa, já está fazendo essa escolha de modo subjetivo. Além disso, o objeto é olhado sob o ponto de vista do pesquisador, portanto é impossível separar o sujeito do objeto a ser conhecido (MORIN, 2011).

Nas palavras de Najmanovich (2001, p. 94), “O que os positivistas chamavam ‘o mundo objetivo’ é para as ciências da complexidade uma realidade construída a partir de um imaginário social compartilhado por sujeitos que são parte indissociável desse mundo”.

A visão complexa nos permite compreender que esse mundo objetivo pregado pelos cientistas da modernidade não é totalmente objetivo, já que inseparável do sujeito que assim o considera, portanto, tem grande dose de subjetividade.

O conhecimento, qualquer que seja ele, carrega a influência do sujeito que o produz, “Todo conhecimento do mundo é afetado pelas predisposições dos observadores” (GIL, 2008, p. 29).

Portanto, a objetividade pregada pela ciência moderna não é mais suficiente para a explicação dos fenômenos e pesquisas sociais. Esses fenômenos e pesquisas devem ser vistos sob o prisma do pensamento complexo que assenta essa inter-relação entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como pano de fundo a teoria da complexidade, ou seja, o objeto de pesquisa deve ser visto numa relação de dependência com essa pesquisadora, já que houve a interação desta com as informações coletadas advindas da realidade pesquisada e também vivenciada (PÁTARO, 2008).

2.4 A pesquisa de campo

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo que, na primeira etapa – segundo semestre do ano de 2019 –, a disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar foi ministrada e

a professora realizou apontamentos cotidianos no diário de campo com o objetivo de registrar os planos da disciplina, os ocorridos em sala de aula, trabalhos desenvolvidos, imprevistos, avaliações, comentários e atuação dos estudantes.

O método observacional é muito utilizado na pesquisa social, e, neste trabalho, utilizamos esse método na primeira etapa da pesquisa, em que foram registrados os acontecimentos cotidianos de sala de aula, no diário de campo docente.

Conforme o preconizado por Lakatos e Marconi:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (2003, p. 190).

A técnica da observação é aquela na qual o pesquisador utiliza seu conjunto de faculdades para a percepção dos acontecimentos, técnica em que o pesquisador tem um contato mais direto com os fatos, não havendo intermediação, o que tenderia a uma redução da subjetividade (GIL, 2008).

Gil (2008) consigna que um ponto negativo com relação à técnica da observação seria a possibilidade de alteração no comportamento dos observados pela presença do pesquisador, porém, em nosso caso, realizamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994), já que a pesquisadora estava inserida na comunidade pesquisada, pois é a professora da disciplina e da turma em que houve a coleta de dados, fazendo parte, portanto, daquele ambiente, desse modo, os discentes não viam a pesquisadora como um terceiro estranho, motivo pelo qual não teriam motivos para mudanças em seus comportamentos.

Nesse sentido e de acordo com o que nos ensina Thiollent (1994, p. 15), consideramos nossa pesquisa como pesquisa-ação aquela na qual há “[...] realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

A pesquisa-ação não deixa de ser participativa, porém diferencia-se da pesquisa-participante porque essa última pode se caracterizar, em alguns casos, como aquela em que o pesquisador procura estabelecer relação com os pesquisados para ser melhor aceito, o que não se coaduna com o presente trabalho, já que a pesquisadora fazia parte do cenário, do ambiente, atuando de forma ativa (THIOLLENT, 1994).

Nesta pesquisa, a observação consiste em ponto crucial de coleta de dados, pois por meio dela é que foi possível verificar os comportamentos dos alunos, os meandros da disciplina

de Projeto Integrador/Interdisciplinar durante o segundo semestre de 2019, para então responder ao questionamento e objetivos da pesquisa, analisando os dados coletados na observação conjuntamente aos demais dados coletados mediante outras técnicas.

Na segunda etapa da pesquisa, os estudantes foram convidados a responder um questionário individual com perguntas que giram em torno de conteúdos aprendidos com a metodologia ativa objeto de estudo e contribuições para a formação pessoal e profissional, bem como responsabilidade social e ética a respeito de temas sociais, tendo como objetivo registrar o impacto, pontos positivos e negativos levantados por estudantes que cursaram a disciplina, que é baseada na metodologia ativa ABPP.

O questionário pode ser entendido como uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

A utilização do questionário como técnica de coleta de dados possui muitos benefícios, e, ao nosso ver, principalmente com relação a esta pesquisa, o principal benefício é o de garantir o anonimato e individualidade dos respondentes, o que faz com que as respostas sejam mais fidedignas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para a realização desta pesquisa, houve a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o qual foi aprovado com o parecer de número 3.632.031.

Ante a liberação da pesquisa pelo CEP, a aplicação dos questionários pela pesquisadora se deu no dia 12 do mês de novembro de 2019, sendo que eles foram impressos e não contaram com qualquer identificação.

A opção pela utilização do questionário individual se deu porque assim foi possível atingir quase a totalidade da turma em que a pesquisa de campo foi desenvolvida. Dos 59 alunos matriculados na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar no 8º período A, do curso de Direito, no segundo semestre de 2019, 56 alunos responderam ao primeiro questionário, já que 3 discentes entregaram o primeiro questionário em branco e 59 responderam ao segundo questionário, mesmo que parcialmente.

No primeiro questionário, os alunos foram instados a elencar característica ou metas para um bom profissional no ramo do direito e apresentar uma justificativa. A construção do primeiro questionário nestes moldes se deu com o intuito de atender aos objetivos específicos

desta pesquisa, buscando evidenciar características ligadas à formação ética profissional e pessoal dos estudantes. O primeiro questionário aplicado aos alunos apresentava a seguinte estrutura:

Nas linhas abaixo, descreva cinco características e/ou metas que um profissional da área do direito deve atingir para ser considerado um Bom Profissional ou um Profissional de Sucesso. Explique suas respostas.

Um bom [Espaço para preencher o tipo de profissional, juiz, advogado...] é alguém que:

1) [Espaço para preencher a primeira meta]

Justificativa: [Espaço para preencher]

2) [Espaço para preencher a segunda meta]

Justificativa: [Espaço para preencher]

[...]

5) [Espaço para preencher a quinta meta]

Justificativa: [Espaço para preencher]

O aluno deveria preencher os cinco itens e acrescentar uma justificativa para cada item, conforme podemos visualizar acima. O questionário completo se encontra no Apêndice A deste estudo.

O segundo questionário aplicado aos alunos (Apêndice B) apresentava cinco questões subjetivas e cinco questões objetivas, com a seguinte estruturação:

1) Em sua opinião, qual é o papel do operador do direito na sociedade? Justifique detalhadamente.

2) Se você fosse propor um tema para ser discutido na disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar de seu curso, qual tema seria? Indique uma temática que você considera importante para sua formação atualmente e justifique sua resposta.

3) Em sua opinião, quais foram os pontos negativos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar no segundo semestre do ano de 2019?

4) Em sua opinião, quais foram os pontos positivos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar no segundo semestre do ano de 2019?

5) Qual nota você daria para a disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar?

6) Em sua opinião, as atividades realizadas na disciplina levaram o seu grupo a ter contato com problemas reais da sociedade em geral?

7) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribuiu para a promoção da aprendizagem significativa dos conteúdos.

8) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colaborou para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem.

9) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro operador do direito.

10) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colaborou para a formação ética profissional do futuro operador do direito.

A construção do segundo questionário foi realizada buscando atender aos objetivos específicos desta pesquisa no sentido de verificar se a aplicação da metodologia ABPP teria possibilitado, na visão dos discentes, uma aprendizagem significativa. Além disso, buscamos com as questões inseridas no questionário identificar aspectos relacionados à formação ética, bem como, identificar pontos positivos, negativos, contribuições da metodologia ABPP.

Os dois questionários foram aplicados no mesmo dia, pela professora-pesquisadora, em aula posterior à finalização das apresentações dos produtos pelos estudantes, ou seja, numa aula de finalização da disciplina, na qual as notas do semestre já estavam fechadas e lançadas no sistema da IES. Acreditamos que esse detalhe é importante, já que conferiu aos alunos liberdade para responderem aos questionários de forma fiel aos seus sentimentos e percepções.

Além disso, foi esclarecido aos participantes da pesquisa sobre a liberdade para responder aos questionários, não sendo obrigatória a participação dos alunos, mesmo porque os questionários não possuíam qualquer identificação, mesmo assim, 3 discentes entregaram o primeiro questionário em branco.

2.5 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, ou seja, aquele tipo de pesquisa de interpretações de natureza subjetiva, pois, para responder ao problema da pesquisa e aos seus objetivos, é necessário interpretar os dados coletados de modo subjetivo. Assim, a pesquisa qualitativa é a que:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Na abordagem qualitativa, é necessário estudar o objeto de pesquisa de forma mais ampla, considerando as características do grupo e da sociedade, bem como o contexto em que estão inseridos. Na busca pela resposta ao questionamento proposto (“Quais os impactos do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos para a aprendizagem e formação ética profissional e pessoal dos estudantes do curso de Direito?”), é necessário um estudo que leve em consideração os aspectos subjetivos presentes nos processos de ensino utilizados.

Quanto aos procedimentos, a presente pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação participativa, aquela em que há uma forte interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados (GIL, 2008; THIOLENT, 1994). Portanto, para que a realização desta pesquisa fosse possível da forma como a caracterizamos, foram necessárias tanto a atuação e observação participante da professora-pesquisadora, que deu origem ao caderno de campo, quanto a aplicação dos questionários, os quais deram origem às muitas informações coletadas e que são apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os dados e análises oriundos de nossa pesquisa de campo. Além da apresentação dos dados, também nos propomos a uma discussão dos resultados e análises, mostrando o que esses dados podem evidenciar e o que se constata acerca de possíveis contribuições e implicações em relação ao estudo proposto, procurando responder ao problema da pesquisa e atender aos seus objetivos.

Assim, o capítulo 3 está dividido em dois subtítulos, sendo o primeiro “Apresentação dos dados”, no qual apresentamos os dados oriundos dos questionários aplicados aos/às estudantes. No decorrer da apresentação dos dados, procuramos, ainda que inicialmente, destacar aspectos importantes que ajudaram, posteriormente, na análise.

O segundo subtítulo, intitulado “Análise dos dados”, tem como intuito chegar a respostas para o questionamento proposto neste estudo, bem como procura relacionar os dados obtidos com o arcabouço teórico já apresentado.

3.1 Apresentação dos dados

Apresentamos, primeiramente, os dados dos questionários e as categorias de análise para, somente depois, apresentar a análise dos dados realizada em consonância com as informações do diário de campo docente. Após a coleta de dados, procuramos analisar a articulação da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos para uma aprendizagem mais significativa e aprofundada, para a formação ética profissional e pessoal dos estudantes do curso de Direito, as possíveis contribuições da aplicação da metodologia para o processo de aprendizagem de estudantes do curso de Direito e as possíveis contribuições na formação ética profissional e pessoal dos estudantes.

3.1.1 Questionário 1

No primeiro questionário aplicado para a realização da pesquisa, respondido por 56 alunos, esses deveriam elencar característica ou metas para um bom profissional no ramo do direito e apresentar uma justificativa.

Desse modo, os dados do primeiro questionário foram organizados em três categorias, que passaremos a apresentar a seguir.

3.1.1.1 Categoria 1 – a ética profissional

Em nossa primeira categoria de análise, reunimos aquelas respostas dos estudantes que apontaram a ética como uma característica e/ou meta que um profissional da área do direito deve atingir para ser considerado um bom profissional.

A palavra “ética” foi utilizada por 23 estudantes, perfazendo um total de 41% dos alunos, considerando que 56 estudantes responderam ao primeiro questionário. Entretanto, se ampliarmos nossa análise e considerarmos outros termos utilizados pelos alunos – tais como justiça, humildade, respeito, imparcialidade, honestidade, integridade, princípios, caráter, humanidade, igualdade, transparência, zelar pela democracia e dignidade –, vemos que 53 dos 56 estudantes participantes da pesquisa elegeram uma ou mais metas relacionadas à integridade e honestidade como princípios necessários ao bom profissional do direito. Isso significa que 94,6% dos/as estudantes, depois de cursarem uma disciplina baseada em uma metodologia ativa e voltada para reflexões éticas no exercício da profissão, destacaram, de diferentes maneiras, a importância de tal característica para o exercício de sua profissão, esteja ela atrelada à função do advogado, docente, profissional jurídico, juiz, promotor ou delegado.

Algumas respostas dos discentes chamam a atenção, como apresentamos a seguir, e ajudam a visualizar a presença da questão ética nas metas elencadas pelos alunos:

Aja de acordo com a ética profissional. Não basta decorar os estatutos para passar no exame da Ordem e não aplicá-los na prática, deve-se pautar sempre na ética. Buscar não somente o sucesso financeiro [...] (R4).

É justo, defendendo os seus princípios e o que vê como correto perante a sociedade (R8).

É honesto. Para suportar qualquer adversidade que possa surgir, lidando com pessoas que queiram oferecer vantagem [...]. Saber lidar com pessoas de qualquer gênero, idade ou classe social. Para entender que todos têm uma personalidade ímpar, deve ser analisado caso a caso (R9).

É fundamental ele agir com respeito à ética pessoal e profissional, respeitando valores de uma sociedade. Respeito aos direitos humanos. Respeitar os direitos conseguidos por tantos esforços, sendo universais e dignificando o ser humano (R11).

O promotor lida com a realidade e mazelas sociais diariamente, portanto, é essencial que tenha a capacidade de se colocar no lugar do outro (R12).

É íntegro. Não se corrompe em benefício próprio. É humano. Um bom profissional não se baseia apenas na lei, mas também na humanidade (R17).

É necessário ter respeito pelo próximo, independentemente de sua classe, etnia, entre outros (R20).

Que atenda à sociedade de forma igualitária (R30).

Que pense acima de tudo em promover o mínimo de justiça social (R31).

Não ser corrupto, ser movido à base de valores morais (R43).

Zelar para o desenvolvimento adequado da sociedade. Em virtude de esse ser um requisito essencial para a estruturação de uma sociedade melhor. Apresenta sonhos sociais. Ajudar a sociedade a construir seus sonhos é algo essencial para um mundo melhor (R45).

Em uma análise inicial, os trechos exemplificados acima – retirados do primeiro questionário respondido pelos/as alunos/as – demonstram o trabalho da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar, já que é possível observar como os estudantes mencionaram serem necessários aspectos ligados à ética para que um profissional da área do direito seja considerado um bom profissional ou um profissional de sucesso.

3.1.1.2 Categoria 2 – conhecimento jurídico

Na categoria ligada ao conhecimento jurídico, reunimos as respostas dos estudantes relativas ao questionário 1 que se relacionam ao conhecimento como uma característica e/ou meta que um profissional da área do direito deve possuir para ser considerado um bom profissional.

A expressão “conhecimento jurídico” e suas derivadas, como “conhecedor da lei”, “conhecimento” e “conhecer”, foram citadas 25 vezes, por 20 estudantes, perfazendo um total de 35,7% dos/as alunos/as. Porém, considerando outras palavras e expressões utilizadas pelos estudantes – como “aprimorar conhecimentos”, “se atualizar”, “atualização”, “atualizado”, “buscar o aprendizado”, “buscar se especializar”, “estuda e se atualiza”, “é estudioso”, “é capacitado” – verificamos que, dos 56 alunos que responderam ao questionário, um total de 28 elencaram uma ou mais características ligadas ao conhecimento jurídico como requisito necessário para que o profissional do direito seja considerado um bom profissional.

Nesse sentido, 50% dos/as estudantes destacaram, de maneiras diferenciadas, a importância do conhecimento jurídico para o exercício profissional, nas variadas funções que podem ser exercidas pelo profissional do direito.

Destacamos algumas respostas dos alunos que nos levam a verificar o quanto consideram o conhecimento como algo importante para a atuação profissional:

Possuir dedicação. Buscar aprimorar seus conhecimentos sempre, buscando se atualizar para melhor atender aos seus clientes (R4).

É estudioso, buscando acompanhar os avanços de sua área para evitar erros e desinformação (R8).

Competência e conhecimento jurídico. É fundamental para que se possa de fato exercer seu ofício (R12).

Conhece a lei. Sem conhecimento técnico, é impossível trabalhar (R32).

Curioso. Aquele que se interessa pelas informações que temos diariamente, que procura ter maior conhecimento e saber sempre mais é alguém que se destaca na área do direito, é preciso estar atualizado (R34).

Leia bastante. Ler é a forma mais eficaz de conhecer e também de possuir boa interpretação (R34).

Estuda e se atualiza. Dada a complexidade do direito e sua mutação constante (R42).

Domine o seu ramo de atuação e conhecimento jurídico. Só assim poderá dar a melhor solução ao seu cliente (R48).

É capacitado. Hoje, existem muitos sonhadores e sonho não educa ninguém, e sim profissional qualificado (R55).

Mais uma vez, de forma inicial, as respostas anteriores, retiradas dos questionários respondidos pelos alunos, demonstram o trabalho da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar.

3.1.1.3 Categoria 3 – empatia

Quanto à categoria “empatia”, primeiro esclarecemos que tomamos por empatia aquelas características que estão ligadas à tentativa de compreender o outro, relacionadas com o altruísmo – amor e interesse pelo próximo – e à capacidade de ajudar. Portanto, nessa categoria, reunimos as respostas dos estudantes que apontaram esse tipo de características como uma característica e/ou meta que um profissional da área do direito deve atingir para ser considerado um bom profissional.

A palavra “empatia” ou “empático” foi utilizada por 7 estudantes, o que caracteriza 12,5% dos alunos, considerando que o questionário foi respondido por 56 alunos.

Ao analisarmos de forma mais abrangente os termos utilizados pelos estudantes, verificamos que muitos citam características como o respeito com o próximo, humildade, humanidade e educação no tratamento com as pessoas, elencam adjetivos como atencioso, paciente, democrático – no sentido de atender a todos indistintamente – e expressões como “pensa no outro”, “bom relacionamento interpessoal”, “luta pelos direitos do próximo”.

Do total de 56 estudantes que responderam ao questionário 1, observamos que 36 utilizam a palavra empatia, adjetivos ou expressões relativas a essa característica, o que totaliza 64,2% dos alunos que elegeram a empatia como uma característica ou meta necessária ao bom profissional do direito nas diversas funções.

Algumas respostas chamam a atenção e ajudam a visualizar a presença da empatia como característica eleita pelos alunos, como destacamos a seguir:

Possui empatia. Somente se colocando no lugar do próximo – no caso, do cliente – é que efetivamente poderemos exercer a advocacia em sua plenitude (R4).

Educação. Saber ouvir e tratar bem as pessoas, ter respeito e entender a individualidade (R11).

Humanidade e empatia. O promotor lida com a realidade e mazelas sociais diariamente, portanto, é essencial que tenha a capacidade de se colocar no lugar do outro (R12).

Respeito. É necessário ter respeito pelo próximo, independente de sua classe, etnia etc. (R20).

Amor ao próximo. Para conseguir se colocar no lugar do outro (R27).

Se espelha na humildade para a defesa dos interesses de terceiros que necessitam de ajuda. Hoje, é difícil ver o profissional pensar no próximo em vez de dinheiro (R36).

É empático. Compreender e se colocar no lugar do outro para poder buscar a melhor efetivação do direito tutelado (R42).

Tem bons relacionamentos interpessoais. Eis que as relações entre pessoas são os sustentáculos da profissão (R46).

Democrático. Não ter preferência, atender a todos (R49).

Luta pelos direitos do próximo. Aquele profissional que não visa somente ao seu direito, mas tem dever de valorizar o dever próximo (R49).

Atencioso. Atencioso porque urge a necessidade de atenção para os alunos (R55).

Em uma análise inicial, verificamos que os alunos e alunas consideram a empatia como uma característica necessária a um bom profissional no ramo do direito.

3.1.2 Questionário 2

O segundo questionário apresentava cinco questões subjetivas e cinco questões objetivas, que apresentaremos separadamente a seguir, sendo que foi respondido, mesmo que parcialmente, por 59 discentes.

Questão 1: Em sua opinião, qual é o papel do operador do direito na sociedade? Justifique detalhadamente.

Verificando as respostas da primeira questão, foi possível dividir as respostas em duas categorias, sendo a primeira referente à operacionalização do direito e a segunda referente à operacionalização do direito comungada com aspectos éticos.

Quando falamos em operacionalização do direito, referimo-nos à aplicação técnica do direito, ou seja, nessa primeira categoria, separamos as respostas dos alunos que aludem ao papel do operador do direito de modo técnico apenas.

Dos 58 estudantes que responderam a essa questão, verificamos que 17 (29,31%) deram respostas relacionadas apenas à aplicação da lei em resolução de conflitos, de modo mais sistemático. Como exemplo, trouxemos algumas respostas:

É a resolução de conflitos que acontecem entre os indivíduos da sociedade, para, com isso, seja sanado com mais rapidez conflitos que sem o direito podem se tornar maiores (R20).

É aplicar o direito na medida das demandas da sociedade (R23).

Aplicação da lei máxima, gerar segurança jurídica para a população e informá-los de seus direitos e deveres (R34).

A maior parte dos alunos, porém, deram respostas ligadas à operacionalização do direito comungada com aspectos éticos, relativos à busca pela justiça social.

De todos os estudantes que responderam a essa primeira questão, 70,68% (41 estudantes) ressaltaram em suas respostas que o papel do operador do direito na sociedade está ligado à operacionalização do direito com ênfase em algum aspecto ético, por exemplo a busca

pela justiça social, pela igualdade entre os cidadãos, levar à sociedade o conhecimento dos seus direitos e deveres, diminuir injustiças e exercer a profissão por amor.

Destacamos algumas respostas dos estudantes que chamam atenção pelos aspectos éticos abordados:

Essencial para a sociedade, pois é ele o necessário para nosso sistema jurídico e para um mundo mais justo (R1).

Além de solucionar os conflitos, é possibilitar o acesso à justiça, de modo a proporcionar melhores condições de vida, sempre buscando a justiça social e o respeito dos direitos fundamentais (R4).

Aplicar a lei, fazer justiça social e desenvolver a sociedade, dando sua contribuição à pacificação e solução dos conflitos (R11).

Dirimir as dúvidas que estão ao seu alcance, podendo, de certa forma, contribuir com a coletividade (R16).

Tem uma função importantíssima na sociedade, como zelar pelo bom cumprimento da lei, por uma sociedade justa, democrática, e ajudar os mais fracos (R25).

Tentar promover a justiça social, de forma que todos tenham acesso aos seus direitos e tratamento igualitário (R31).

Eu simplesmente penso que o operador do direito deve buscar sempre a justiça, a equidade e cumprir a lei (R32).

Dar assistência jurídica a todos de forma clara e não se tornar um simples operador do direito por direito, e sim por amor pela profissão (R33).

Levar o conhecimento jurídico e aplicá-lo no meio social de forma justa e igualitária (R40).

Trabalhar na prevenção e solução de conflitos de forma eficaz e ética (R42).

O operador do direito deve ser, acima de tudo, um defensor da justiça, não devendo se ater somente às leis escritas por políticos que não ligam para a população, mas sim à moral e à ética (R44).

Questão 2: Se você fosse propor um tema para ser discutido na disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar de seu curso, qual tema seria? Indique uma temática que você considera importante para sua formação atualmente e justifique sua resposta.

Ao responderem ao questionamento de número 2, os 56 alunos respondentes dessa pergunta escolheram temas diversificados, e tais respostas nos ajudam a pensar em como as metodologias ativas aplicadas na disciplina Projeto Integrador podem contribuir para a

formação ética desses estudantes, o quanto eles verificam que temas relacionados à sociedade são importantes. Os temas propostos pelos alunos foram:

Tema 1 – direito ambiental:

- a) desmatamento no Brasil e os cuidados com o mundo e o meio ambiente (apontado por um estudante);
- b) a reciclagem, seus efeitos e influências nos direitos ambientais ou constitucionais (apontado por um estudante).

Tema 2 – relacionamento interpessoal:

- a) pedagogia no direito: a relação mais afetuosa e aberta entre discente e professor (apontado por um estudante);
- b) cooperativismo, parceria, relacionamento e convívio social (apontado por um estudante).

Tema 3 – direito digital:

- a) a Lei Geral de Proteção de Dados, o uso indevido da imagem na internet (apontado por um estudante).

Tema 4 – direito das minorias (constitucional e afins):

- a) impossibilidade de doação de sangue por casais homossexuais (apontado por um estudante);
- b) assédio sexual contra mulheres no âmbito trabalhista (apontado por um estudante);
- c) violência contra a mulher e a eficácia da denúncia (apontado por dois estudantes);
- d) LGBT fobia, homicídio, feminicídio, feminismo (apontado por um estudante);
- e) a ilusão em torno da regulamentação dos direitos voltados às minorias (apontado por 1 estudante);
- f) minorias e o maior amparo para a conquista da justiça formal (apontado por 1 estudante);
- g) inclusão da comunidade LGBTQI+ na sociedade e a disseminação do preconceito (apontado por 1 estudante);
- h) inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência (apontado por três estudantes);
- i) ajuda ao próximo, principalmente idosos, crianças e deficientes (apontado por um estudante).

Tema 5 – o futuro profissional e do direito:

- a) em que ramos atuar no direito futuramente e o começo da carreira jurídica (apontado por duas estudantes);

- b) modernização do direito, aplicação de tecnologias no mundo jurídico e a evolução do mundo jurídico frente à nova era digital (apontado por três estudantes);
- c) argumentação jurídica; oratória e retórica (apontado por cinco estudantes).

Tema 6 – conduta ética:

- a) a humanização dos profissionais do direito (apontado por um estudante);
- b) ética profissional e na sociedade (apontado por quatro estudantes).

Tema 7 – direito constitucional e afins:

- a) a legalização da maconha para fins medicinais (apontado por um estudante);
- b) aborto (apontado por três estudantes);
- c) pena de morte (apontado por um estudante).

Tema 8 – direito de família:

- a) relação homoafetiva; adoção; divórcio (apontado por um estudante);
- b) crianças em abrigos pela perda do poder familiar (apontado por um estudante).

Tema 9 – direito penal:

- a) estupro, culpa concorrente da vítima com o acusado? (apontado por um estudante);
- b) abuso sexual, racismo, formas de assédio (apontado por dois estudantes);
- c) corrupção (apontado por 2 estudantes);
- d) porte de arma (apontado por 1 estudante).

Tema 10 – direito processual:

- a) formas de solução de conflitos extrajudiciais (apontado por um estudante);
- b) modernização do processo (apontado por um estudante);
- c) depoimento da criança na área criminal: depoimento sem dano (apontado por um estudante);
- d) até que ponto o entendimento do STF pode interferir no caminho a ser seguido por decisão muito divergente em pouco tempo (apontado por um estudante).

Tema 11 – diversos:

- a) depressão (apontado por um estudante);
- b) conflitos atuais: para informar e esclarecer (apontado por um estudante);
- c) a pobreza por conta da má administração na política (apontado por um estudante);
- d) direito brasileiro. Funciona como está escrito nas leis? (apontado por um estudante);
- e) igualdade e inclusão social dos menos favorecidos (apontado por três estudantes)

Diante da listagem de temas e assuntos relacionados pelos alunos, destacamos alguns que se relacionam diretamente com aspectos éticos, como:

A humanização dos profissionais do direito.

Ética do advogado.

Ética no direito e sociedade.

A ética do profissional de direito.

Verificamos que apenas um aluno destacou a disciplina como desnecessária, não apresentando uma justificativa para a sua avaliação.

Questão 3: Em sua opinião, quais foram os pontos negativos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar no segundo semestre do ano de 2019?

Esse questionamento nos ajuda a responder ao problema de nossa pesquisa e objetivos específicos, pois, por meio dele, identificamos pontos negativos com relação à metodologia aplicada.

Dos 59 alunos que responderam ao questionário 2, três deixaram de responder a essa pergunta e um não soube opinar, portanto, foram 55 respostas válidas para a análise.

Muitos alunos destacaram que não houve pontos negativos na disciplina, os quais somam 20 alunos daqueles que efetivamente responderam, representando um total de 36,36% da turma.

Dentre as respostas no sentido de que não houve pontos negativos, destacamos as seguintes:

No meu ponto de vista, não existe ponto negativo na disciplina de PI, uma vez que ela associa conhecimento teórico com a prática, garantindo conhecimento.

Não houve nada negativo, pelo contrário, aprendemos a nos doar mais um pouco de nossos conhecimentos e nos dedicar à sociedade sem pedir nada em troca.

Não vi pontos negativos porque a matéria em si faz com que nós, alunos, nos aproximemos de vários temas importantes que fazem bem à sociedade.

Nenhum ponto negativo. Tivemos muito conhecimento e leituras muito produtivas e ajudamos a sociedade.

Não tem pontos negativos, devido aos temas abordados que agregam conhecimento e fazem a gente pensar na sociedade e na falta de informação.

Do total de respostas válidas, três alunos, que correspondem a 5,45%, destacaram pontos que poderiam ser melhorados na disciplina relativamente a que os produtos tivessem uma maior divulgação para um maior alcance da população, como nas respostas a seguir:

Na minha opinião, os projetos apresentados na disciplina deveriam ser apresentados para outras turmas, professores ou até sociedade.

Não ter mais aulas para apresentar os produtos de forma mais estendida, por exemplo, em outros lugares que não a sala de aula.

Outro ponto negativo apontado foi o tempo para realização das atividades e produção do produto, porém, com relação a este item houve total dissonância entre os discentes, pois 9,09% dos alunos e alunas consideraram como fator negativo a falta de tempo para a produção do produto, enquanto 7,27%, destacaram como ponto negativo da disciplina a sobra de tempo para a realização das atividades e confecção do produto final.

Ainda, dois discentes (3,63%) colocaram como ponto negativo da disciplina o fato de ela ser baseada na pesquisa, havendo muitas atividades fora de sala de aula, já que houve pesquisas de campo extraclasse, e quatro alunos (7,27%) destacaram que as atividades em sala deveriam ser mais interativas.

Destacamos também como pontos negativos citados pelos estudantes a falta de interesse, comprometimento e engajamento por parte dos alunos, referenciados por 10,9% (6 discentes).

Outros seis estudantes, que correspondem a 10,9%, colocaram como ponto negativo a desnecessidade da disciplina, que deveria ser substituída por disciplinas técnicas, destacando que o projeto poderia ser desenvolvido como atividade de extensão.

Questão 4: Em sua opinião, quais foram os pontos positivos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar no segundo semestre do ano de 2019?

Essa questão nos ajuda a responder ao problema desta pesquisa e aos objetivos específicos relacionados aos pontos positivos da metodologia ABPP e foi respondida por 58 discentes.

Muitas foram as respostas dos alunos para o questionamento a respeito dos pontos positivos da disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar e verificamos que conjugam aspectos relativos à aprendizagem, à metodologia utilizada, à ética.

Dos respondentes, seis discentes (10,34%) ressaltaram como pontos positivos a aprendizagem e conhecimento técnicos adquiridos durante as pesquisas, com as apresentações dos grupos e pelas discussões e debates em sala de aula.

Ainda, 43,1% que representam a quantia de 25 estudantes destacaram a aprendizagem relacionada com questões éticas, como a solução de problemas sociais e a contribuição com a sociedade, o contato com outras realidades, empatia, relacionamento interpessoal.

E 11 discentes (18,96%) colocaram como pontos positivos a abordagem de temas diferenciados que não são objeto de disciplina curricular, temas de relevância social, assuntos que levam a uma interdisciplinaridade na busca pela resolução de problemas reais abordando conhecimentos jurídicos e sociais.

Dos 58 respondentes, 15 estudantes (25,86%) destacaram pontos positivos com relação à metodologia utilizada, indicando o professor como guia, a forma como as aulas foram organizadas para a elaboração do produto, a liberdade dos estudantes e a autonomia na busca pelo conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico e criatividade, a ligação entre o conhecimento teórico e a esfera prática, bem como a importância do trabalho em grupo, verificando as diferentes interpretações da lei que cada um pode fazer, desenvolvimento de relacionamento interpessoal, empatia.

Apenas um aluno respondeu que não houve pontos positivos, representando apenas 1,72% dos respondentes.

Visto isso, destacamos algumas respostas que, notadamente, abrangeram vários aspectos:

Aprendi muita coisa sobre a própria legislação, sobre desenvolvimento pessoal, sobre a sociedade, sobre projetos filantrópicos, diversos aprendizados.

Pesquisa que agrega no conhecimento acadêmico. Busca pela solução de problemas sociais. Conhecimento de outras realidades.

Promoveu a integração e interdisciplinaridade, bem como colocou em pauta temas de grande relevância social e estigmatizado pela sociedade e, ainda, ignorado por se tratar de questões voltadas às minorias marginalizadas da sociedade.

O aprendizado, as discussões sobre ética, aplicação do direito, questões sociais de relevância. A matéria aguça o pensamento crítico e criativo.

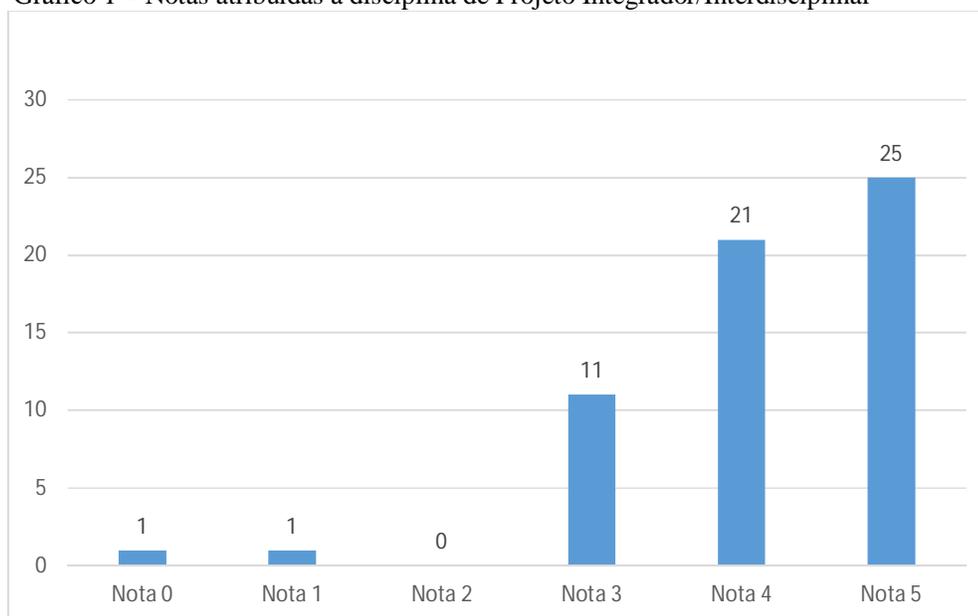
O fato de levar conhecimentos jurídicos para a sociedade, a contribuição para a sociedade com o que aprendemos e o estímulo à pesquisa e à relação interdisciplinar.

Verificamos, em uma análise inicial, que os discentes conseguem destacar pontos positivos diversos com relação à disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar.

Questão 5: Qual nota você daria para a disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar?

A questão 5 era de múltipla escolha, devendo os estudantes assinalarem uma das alternativas, atribuindo uma nota de 0 a 5 para a disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Notas atribuídas à disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar



Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que a maioria dos alunos atribuiu nota 5 à disciplina.

Dos 59 estudantes que responderam a essa questão, apenas um atribuiu nota 0 à disciplina, um atribuiu nota 1, nenhum atribuiu a nota 2 para a disciplina, 11 alunos avaliaram a disciplina com nota 3, 21 alunos atribuíram nota 4, e 25 alunos atribuíram nota 5.

Portanto, de maneira preliminar, notamos que a avaliação da disciplina foi muito boa e isso decorre, em muito, pelos pontos positivos apresentados pelos alunos no questionamento anterior.

Questão 6: Em sua opinião, as atividades realizadas na disciplina levaram o seu grupo a ter contato com problemas reais da sociedade em geral?

Essa questão foi respondida por 52 dos 59 discentes que participaram da pesquisa, e, em resposta ao questionamento em discussão, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente que sim, que as atividades realizadas na disciplina levaram ao contato com problemas reais da sociedade em geral e algumas justificativas merecem destaque:

Sim, nos dois semestres, trabalhamos com a sociedade em geral, especialmente com uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, problemas reais de pessoas com reais necessidades.

Sim, com casas de apoio à criança e deficiente.

Sim, pois fizemos pesquisas nas redes sociais que fez as pessoas se aproximarem e nos contarem seus problemas.

Sim, quando fizemos a pesquisa em campo, nos deparamos com a realidade do problema, que, por sinal, atinge muito mais pessoas que o esperado.

Com certeza, acabamos mudando a estruturação ao longo do semestre, mas acabamos por desenvolver algo que jamais imaginávamos.

Dentre os alunos que responderam a esta questão, um deles apesar de reconhecer que as atividades da disciplina levaram ao contato com problemas reais da sociedade, criticou a disciplina:

Sim, apesar de não precisar de uma disciplina para isso, gerando gastos desnecessários, além de desperdício de tempo, os temas são sim relevante e merecem ser abordados, porém em uma atividade de extensão.

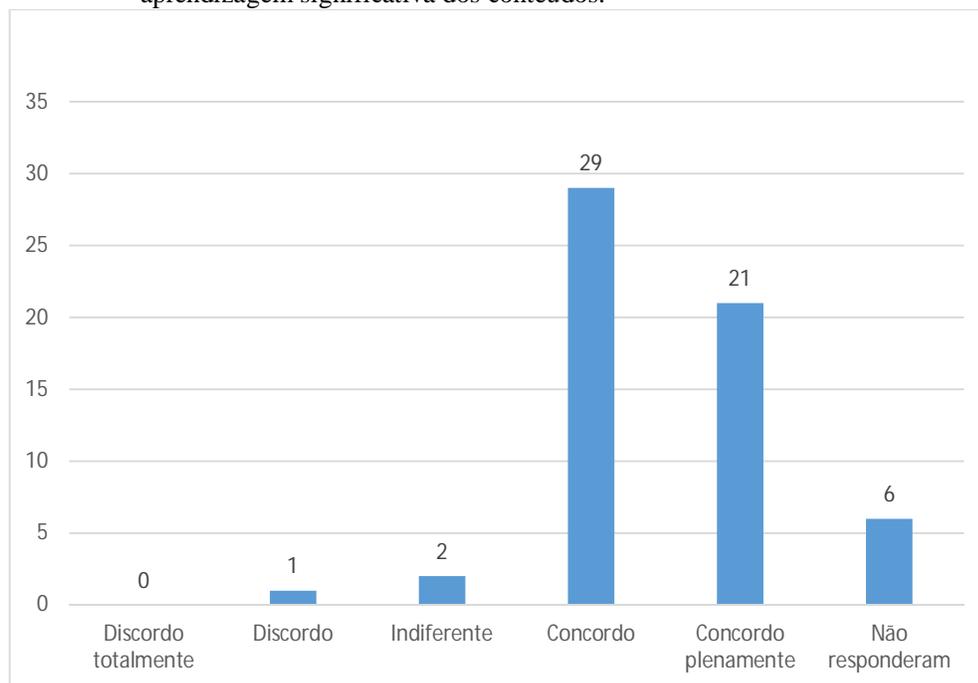
De qualquer forma, dentre aqueles que responderam a esse questionamento, que somam o total de 52 alunos, 51 (98,07%) responderam que sim, as atividades desenvolvidas ao longo do semestre os levaram a ter contato com problemas reais da sociedade.

Questão 7: A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribuiu para a promoção da aprendizagem significativa dos conteúdos.

A questão 7 era de múltipla escolha, e os alunos deveriam escolher uma alternativa a despeito da afirmação de que a metodologia aplicada na disciplina contribuiu para a promoção

da aprendizagem significativa dos conteúdos. Os resultados podem ser vistos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Avaliação dos discentes sobre a contribuição da metodologia ABPP para a aprendizagem significativa dos conteúdos.



Fonte: Elaborado pela autora.

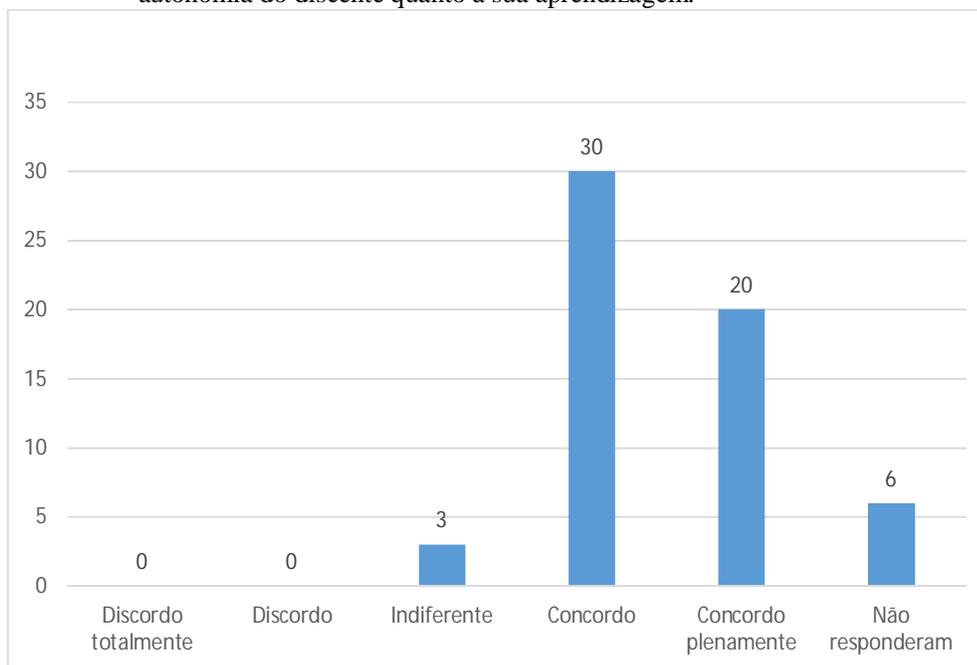
Relativamente àqueles que efetivamente responderam a questão, os quais somam 53 estudantes, nenhum dos alunos discordou totalmente da afirmação. Apenas um aluno assinalou a alternativa discordando da afirmação, enquanto dois alunos se consideraram indiferentes.

A grande maioria dos alunos concordou ou concordou plenamente com o enunciado, a quantia de 29 alunos concordou, já os alunos que concordaram totalmente somam 21.

Questão 8: A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colaborou para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem.

Na questão 8, os alunos, da mesma forma como na questão anterior, deviam assinalar a alternativa que representa o que pensam a respeito da afirmação de que a metodologia aplicada na disciplina colaborou para a autonomia com relação à aprendizagem, e as respostas constam no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Avaliação dos discentes sobre a colaboração da metodologia ABPP para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que nenhum dos alunos discordou totalmente ou discordou da afirmação, e apenas três assinalaram a assertiva representada pela palavra indiferente.

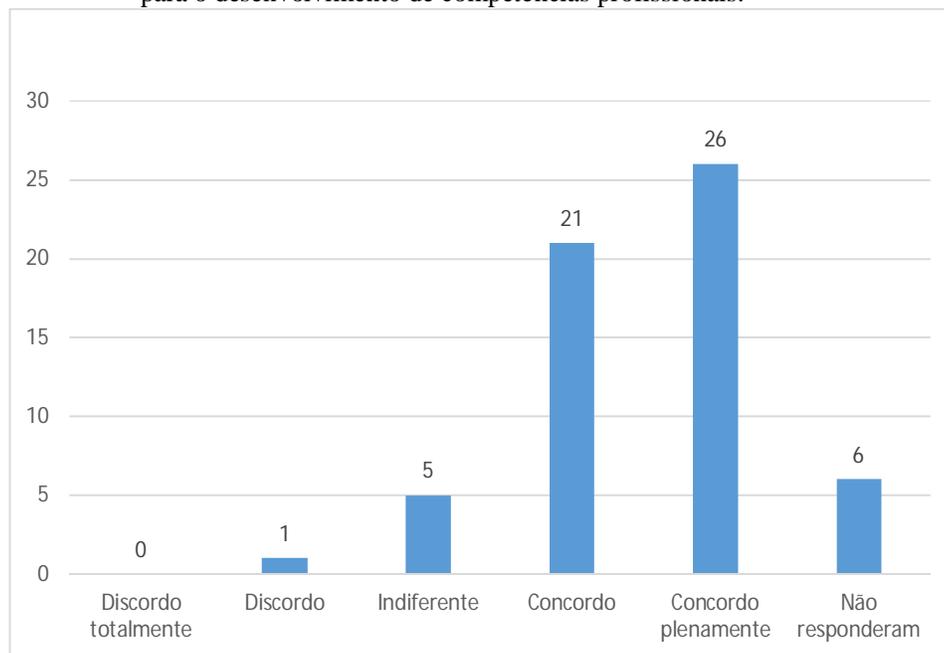
A grande maioria dos acadêmicos concordou ou concordou plenamente com a afirmação.

Dos respondentes à questão, 30 estudantes assinalaram a alternativa de que concordam que a metodologia ABPP colaborou para a autonomia do discente com relação à sua aprendizagem, e 20 estudantes concordaram plenamente com a afirmação, o que se evidencia também em algumas respostas da questão aberta relativa aos pontos positivos da disciplina.

Questão 9: A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro operador do direito.

A questão 9 buscava extrair dos alunos e alunos seu grau de concordância com a afirmação de que metodologia aplicada na disciplina contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro operador do direito.

Gráfico 4 – Avaliação dos discentes sobre a contribuição da metodologia ABPP para o desenvolvimento de competências profissionais.



Fonte: Elaborado pela autora.

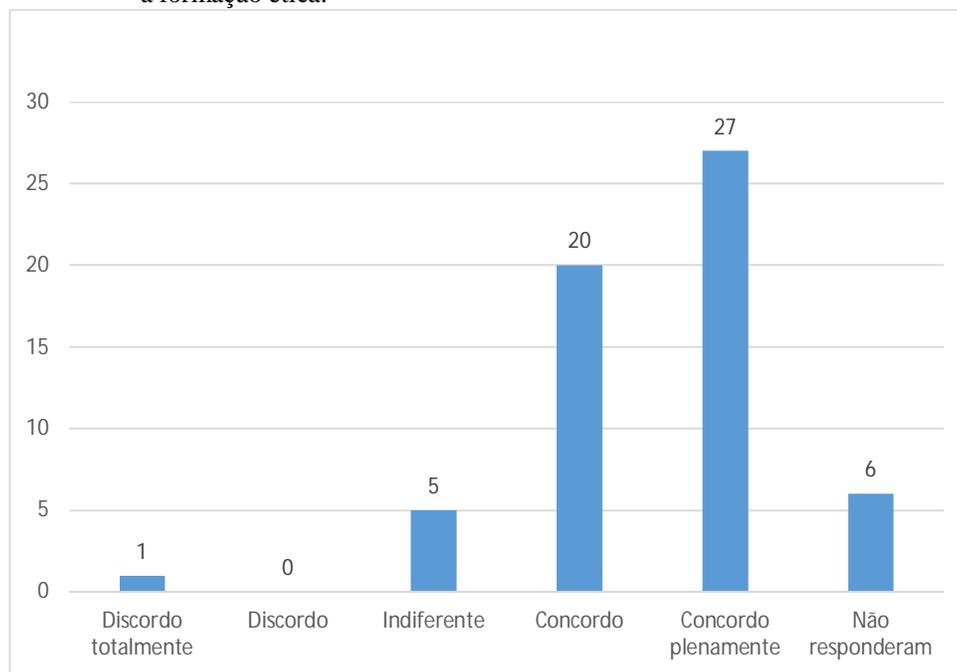
Nessa questão, nenhum estudante discordou totalmente da afirmativa, enquanto apenas um discordou e cinco se consideraram indiferentes.

Novamente, a grande maioria se dividiu entre concordar com a afirmação, somando nessa categoria 21 alunos, ou então concordar totalmente com a afirmação, alternativa assinalada por 26 alunos.

Questão 10: A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colaborou para a formação ética profissional do futuro operador do direito.

Na questão 10, os alunos, deviam assinalar a alternativa que representa o que pensam a respeito da afirmação de que a metodologia aplicada na disciplina colaborou para a formação ética profissional do futuro operador do direito.

Gráfico 5 – Avaliação dos discentes sobre a colaboração da metodologia ABPP para a formação ética.



Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que um estudante discordou totalmente da afirmação, enquanto nenhum assinalou a alternativa na qual consta apenas a palavra “discordo”.

De todos os respondentes, cinco assinalaram a assertiva representada pela palavra indiferente, enquanto a grande maioria, novamente, concordou ou concordou plenamente com a afirmativa.

Dos respondentes à questão, 20 estudantes assinalaram a alternativa de que concordam que a metodologia ABPP colaborou para a formação ética profissional, enquanto 27 estudantes concordaram plenamente com a afirmação.

3.2 Análise dos Dados

A pesquisa revelou que, embora os fatores positivos na aplicação da metodologia ABPP sejam mais facilmente percebidos, especialmente no que tange a tornar mais facilitada a construção do conhecimento de forma individual e coletiva, o estudo também revelou que existem fatores negativos a serem observados que podem colocar em risco o sucesso da metodologia ABPP. Nesses fatores, dois pontos essenciais devem ser objeto de análises mais

aprofundadas nesse estudo, a saber: a dosagem do tempo na realização das atividades da ABPP e o engajamento dos discentes na metodologia proposta.

A implantação da metodologia ABPP no estudo em questão apresentou duas variáveis a serem consideradas. A primeira é que, ainda que os integrantes da menor parte das equipes, tenham considerado o tempo longo, e diante da agilidade de realização das atividades consideraram ter tido o tempo ocioso. Por outro lado, parte da turma teve dificuldade em função do tempo disponível para o cumprimento das atividades que as levariam a atingir os objetivos da disciplina.

A questão do engajamento discente nos projetos é outra questão a ser considerada na implantação da metodologia ABPP, diante do fato que similarmente a questão tempo também apresentou elevada variação conforme o relato dos entrevistados nesse estudo. Apesar de o engajamento ter ocorrido entre a maior parte da turma esse envolvimento, para alguns discentes ou grupos de discentes, foi considerado difícil ante a nova metodologia de estudo. Segundo Mercado (2016), ocorre a rejeição ainda que parcial desse modelo metodológico porque os alunos se encontram inseridos em cursos nos quais as práticas de ensino são tradicionais e centradas no repasse de conteúdo, e, apesar do esforço e inovação das metodologias ativas, ainda pode ocorrer a rejeição do que é novo. O menor envolvimento discente também foi justificado pelos entrevistados, pelo costume, no cansaço e também pela preocupação e dedicação no estudo para aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil a OAB.

Deve ser considerado na implantação da metodologia ativa ABPP que os discentes demonstram que também é difícil para eles saírem do papel passivo que lhes foi reservado durante anos de uma educação pouco ativa, e que o medo do incerto encontra resistência diante de um modelo tradicional de ensino transmissivo e apático, no qual apenas se sentam e ouvem o professor discursar oralmente sobre os conteúdos.

Outras questões também foram classificadas pelos discentes como negativas, porém com baixos índices de citação, como a necessidade de deslocamento para realização das práticas nas comunidades, a necessidade de pesquisas mais aprofundadas, a flexibilidade de horário de estudo, a falta de alguns recursos na sala de aula para a interatividade e a pouca criatividade na execução das atividades. No entanto, essas questões, além de terem sido citadas por poucos alunos, podem ter origem no hábito do ensino tradicional, encerrado entre quatro paredes, com horários rígidos e o professor no tablado, conforme também relatado por Moraes e Pinheiro (2013) e Silva e Caldeira (2016).

Assim, foi possível constatar que o pensamento discente muitas vezes ainda está calcado no paradigma da simplicidade, pois não conseguem entender que a aprendizagem acontece

também nos imprevistos, nas incertezas e nos ambientes diferentes da sala de aula e para além dessa e das temáticas já exaustivamente debatidas em outras disciplinas e no âmbito acadêmico (MORIN, 2003a).

Apesar do planejamento realizado, a dosagem de carga de atividades entre os diferentes grupos se constituiu um desafio na implantação da metodologia ABPP, visto que alguns grupos ficaram ociosos, enquanto outros tiveram tempo para as atividades. Isso vai ao encontro do que nos expõe Araújo (2014), já que a ABPP é um conjunto de ações em que há riscos e incertezas, apesar do professor planejar as aulas, e, à medida que se eleva o número de alunos, eleva-se também a diversidade não só social, como também econômica, psíquica, física, cultural, religiosa, racial, ideológica, de gênero.

Assim, é possível considerar a sala de aula como um ambiente complexo, bem como a metodologia ativa da ABPP é uma metodologia complexa, portanto a teoria da complexidade e seu princípio dialógico podem nos apoiar na construção do pensar o planejamento e da relação entre o tempo e engajamento, uma vez que, ao mesmo tempo em que a disciplina tem que ser pensada e necessita de algumas diretrizes, estamos diante de uma metodologia que propõe a autonomia dos estudantes. Desse modo, os grupos acabaram trilhando caminhos diferentes na construção dos projetos e utilizando o tempo também de maneira diferente (MORIN, 2011).

Os benefícios da realização de atividades em conjunto por diferentes professores na mesma turma são notórios, em especial a ampliação da capacidade crítica dos discentes e da maior facilidade na construção do saber. No entanto, Silva e Caldeira (2016) relatam que as principais dificuldades nas práticas interdisciplinares por professores são a falta de tempo para se reunir com os colegas, pesquisar e se dedicar a leituras; a falta de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas; e o desconhecimento das práticas a ser implantadas, o que pode gerar insegurança. Apesar das dificuldades que docentes possam ter tanto na implantação da metodologia ativa da ABPP quanto no trabalho em parceria com colegas no trabalho, aparentemente seria a solução dos problemas relacionados à questão tempo ocioso e falta de tempo pode residir na realização da metodologia ABPP em duas ou mais disciplinas.

A implantação da metodologia em equipe multidisciplinar resulta que o discente, diante das situações-problema propostas, tenha como ponto de partida a reflexão crítica ancorada nas necessidades da comunidade e pela teoria ministrada por docentes. Dessa forma, essa fase se configura como o início do trabalho pedagógico, mas o final do processo e a capacidade de realização das equipes podem variar, assim como os resultados obtidos, ou seja, o ponto final da execução do desafio proposto não tem tempo limitado, conforme também relatado por Moraes e Pinheiro (2013), que mencionam que, à medida que os discentes compreendem que o

processo pode resultar em benefícios a si e sua carreira profissional, poderá ocorrer um esforço permanente do próprio discente comprometido consigo o que acaba por elevar o engajamento. A compreensão dessa realidade pelos discentes promove que o fator “tempo ocioso” poderá gerar menores influências negativas e ampliar o engajamento no contexto do ensino-aprendizagem na metodologia da ABPP.

A pesquisa baseada na caderneta de campo, bem como, nas respostas dos discentes aos questionários revelou que, similarmente ao relatado por outros autores, a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos tornou mais facilitada a construção do conhecimento de forma individual e coletiva. Nesse sentido, foi possível verificar que o uso da metodologia promoveu a interação, elevando o debate entre os discentes e a docente. A sistemática adotada na busca por identificar na sociedade problemas em que pudessem atuar possibilitou que os discentes dialogassem na busca por entender os direitos sociais, suas características, regulamentação e suas implicações na comunidade, bem como avaliar de que forma poderiam aplicar os conhecimentos da área do direito, colaborando na melhoria da sociedade.

Os debates e as provocações espontaneamente originados em sala de aula levaram-nos ao contato com os conteúdos necessários ao desenvolvimento do projeto e ao planejamento da resolução do problema, proporcionando aos estudantes a aprendizagem pela troca de experiências e também pelas percepções de outras pessoas.

Assim, similarmente ao descrito por Silva *et al.* (2019), a abordagem pedagógica realmente apresentou caráter ativo, revelando no desenrolar das atividades de projeto o desenvolvimento de competências e habilidades dantes não exercitadas no ensino tradicional. Todavia, apesar de a abordagem se valer da análise de problemas reais na vida das pessoas da comunidade, o ensino-aprendizagem não ocorreu de forma operativa e padronizada, exigindo, na condução das atividades, a constante motivação para a aprendizagem dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais discente, o que é uma prerrogativa na formação ética profissional e pessoal.

No entanto, apesar das dificuldades da organização das atividades, observamos que a realização dos estudos e execução dos trabalhos divididos em equipe atenuou o esforço docente em sala de aula. A capacidade de relacionamento interpessoal, bem como pessoas com a capacidade de trabalhar em equipe, é uma demanda do nosso século, e a metodologia possibilitou o trabalho em grupo, mas, para além do trabalho em grupo, o que foi percebido diante da busca pelas soluções foi a cumplicidade entre discentes, praticando o diálogo, respeitando opiniões, ainda que diversas intra e entre os grupos de estudantes.

Nogueira *et al.* (2007) ressaltam que o debate de questões comunitárias e melhoria social, especialmente aos menos favorecidos, é capaz de melhorar a comunicação entre os indivíduos, e ressaltam ainda que discentes, quando tomam conhecimento dos problemas reais das comunidades e suas dificuldades, são mais receptivos ao diálogo, o que pode ser um agente mobilizador e transformador da sociedade, bem como no caso do presente estudo, no qual a interação auxiliou na socialização dos indivíduos em sala e pode enfim ter contribuído na formação mais ética desses estudantes, pois souberam respeitar opiniões diversas, realizando uma discussão saudável dos temas que foram levantados pelos grupos nos debates em sala, respeitando à diversidade e individualidade de outros estudantes, que conjuminou em uma aprendizagem colaborativa, acontecendo sem que os alunos tivessem essa percepção.

Além do processo de socialização e trabalho em equipe, outro ponto-chave para o sucesso da metodologia de ensino-aprendizagem foi o fato de que o centro do processo não foi o professor, embora seja inegável a relevância dele na condução das atividades. O processo foi centrado no aluno, evidenciando que o professor não era o centro do processo nem o único detentor do saber, apesar de não terem sido descartadas as aulas expositivas, bem como, nos momentos de dificuldade, os discentes recorreram à ajuda docente, o que ocorria sem receios e com a coragem de expressar suas opiniões.

A inversão do protagonismo no ensino-aprendizagem pode ser considerada como uma relevante tática na quebra dos paradigmas de ensino-aprendizagem, cujo conhecimento é ancorado na transmissão pelo professor e recepção do conteúdo pelos discentes. A mudança do protagonismo, atrelada à possibilidade de solucionar desafios, para que os discentes possam ser úteis à sociedade gerou, naturalmente, um processo de interposição entre o tradicional e o novo, sendo que o novo conjuminava em uma postura discente mais reflexiva e crítica que pode ser comprovado a medida que as proposições dos problemas apresentados eram condicionantes com a capacidade de realização dos discentes.

Assim, é possível afirmar que o estudo coletivo com base no protagonismo gerado pela atividade docente pode ser um antídoto às dificuldades observadas no ensino tradicional com baixa participação dos discentes e a indiferença muitas vezes relatada por professores nas mais variadas disciplinas de diversas áreas do conhecimento. Apesar dos resultados positivos evidenciados no presente estudo, no dia a dia da pesquisa também foi possível observar que mudar a relação de ensino pela adoção de novas práticas pedagógicas que vislumbrem um modelo de ensino mais dinâmico e atrativo ao discente ainda está longe de ser adotado por um grande efetivo de docentes e exigirá um grande esforço do coletivo de professores que apresentam esse perfil mais empreendedor e dinâmico e que também sejam atentas as

metodologias ativas. Cicuto *et al.* (2019) corroboram com as afirmações efetuadas no presente estudo, segundo os autores práticas pedagógicas que oportunizam um ensino alternativo para alterar a dinâmica da sala de aula tradicional indicam que os alunos avaliam positivamente o ambiente de aprendizagem proporcionado com recursos didáticos para promover o ensino centrado nos alunos, especialmente em função da participação ativa e autônoma dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, em que eles podem ajudar a decidir as temáticas e como se dará a busca pelo conhecimento.

Cumprido destacar que o estudo revelou também que a metodologia contribuiu para que os grupos de alunos se interessassem em buscar temáticas diferentes, dentro do que foi estipulado pelo professor, para desenvolver seus projetos durante as atividades semestrais. Essa questão foi facilmente percebida diante do fato de que, na ABPP, as atividades discentes se desenvolvem com problemas reais e os discentes são desafiados a apresentar a confecção de um produto de relevância social.

O desafio incentivou que os grupos realizassem pesquisa de campo para descobrir quais problemas afetavam realmente as comunidades, seus bairros, suas cidades, e se esses problemas poderiam ser solucionados ou amenizados com os conhecimentos do curso de Direito. Desse modo, considerando a temática central que eram os direitos sociais, as temáticas foram escolhidas por cada grupo em um processo democrático.

O desafio pela efetivação da descoberta de situações problemas despertou a criatividade e a capacidade de realização, haja vista a variedade de temas diferenciados que realmente tinham um conteúdo relevante para a sociedade.

Essa preocupação no levantamento de temas relevantes e diferenciados evidencia a formação ética, pois muitos são os problemas que as pessoas e comunidades enfrentam relativamente aos direitos sociais, porém os discentes procuraram abordar problemas que realmente tivessem relevância dentro da sociedade.

A autonomia na busca por conteúdo pode ser considerada um dos grandes pilares do sucesso deste estudo, visto que eles ultrapassaram a simples barreira da problematização e geraram propostas para resolver ou minimizar os problemas. O fato de estudarem sozinhos, de efetuarem pesquisas e leituras individuais e depois compartilharem a autoaprendizagem nos grupos levou a uma maior independência e maturidade dos discentes. O contato e o conhecimento das situações problemas e o pensar em como mitigar essas questões foram relevantes ao ensino e o aprendizado efetivo, já que proporcionou um maior engajamento na construção do seu próprio conhecimento.

O engajamento na busca pela aprendizagem é incomum à maioria dos alunos no ensino tradicional, no entanto, com o uso de metodologias ativas, ocorre de forma mais facilitada, conforme observado nesta pesquisa. Tal afirmativa é corroborada por Mercado (2016), que afirma que, especificamente para o ensino de direito, novas formas de aprender exigem novas metodologias de ensino nos cursos superiores, e que essas metodologias devem ser diferentes daquelas que privilegiam a memorização e a apreensão acrítica de conceitos e valores. Nesse contexto, a utilização de novas ferramentas de ensino pode contribuir para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem baseado no protagonismo, que permita construção do próprio conhecimento.

Ainda segundo Mercado (2016), na área jurídica esse conjunto de desafios se torna mais agradável aos discentes à medida que os desafios são pautados na interdisciplinaridade do saber como forma de dinamização do ensino facilitando ao advogado estabelecer conexões com os múltiplos saberes, auxiliando na formação de um profissional ético e ciente da realidade de sua comunidade.

Os resultados da aplicação das metodologias ativas, muitas vezes, são indissociáveis entre si, mas ressalta-se que a vivência dos discentes com os problemas reais de suas comunidades despertou entre eles um forte sentimento de empatia.

A empatia é um sentimento que pode ser transformador ao ser humano e, em especial, pode ser um potencializador na aprendizagem. A empatia é um conjunto de emoções e sentimentos que resultam habilidade interpessoal multifacetada, composta por componentes cognitivos, afetivos, comportamentais. Segundo Cotta Filho *et al.* (2020), no campo profissional essa competência cognitivo-emocional de docentes e discentes é a capacidade de compreender e compartilhar o estado emocional de outras pessoas e constitui um processo fundamental para o estabelecimento de interações pessoais positivas, sendo essencial nas relações intrapessoais saudáveis.

A empatia permite que o diálogo de fato ocorra uma vez que ambos os lados buscam a compreensão do que o outro pensa e diz. Assim, é mais fácil o profissional empático de fato se solidarizar com os problemas sociais e ter a ação na busca por soluções coletivas. No ambiente educacional, a empatia é capaz de ampliar os níveis de comunicação em sala de aula, aprimorando o relacionamento com alunos, além de prevenir situações estremadas como o *bullying* e a violência escolar, conforme também descrito por Cotta Filho *et al.* (2020).

A empatia na execução desta pesquisa apresentou forte aderência, sendo que, nos relatos dos discentes participantes deste estudo, as práticas pedagógicas adotadas promoveram nos discentes em primeiro momento a integração e o conhecimento de ações que poderiam ser

desenvolvidas de forma interdisciplinar, bem como colocou em pauta temas de relevância social que não incomumente são estigmatizados pela sociedade e ignorados por se tratar de questões voltadas às minorias marginalizadas da sociedade, tornando essas situações invisíveis aos olhos da população.

Diante do apresentado, é possível considerar que o uso das metodologias ativas com o grupo analisado de fato provocou mudanças comportamentais, pois as informações do diário de campo mostram num primeiro momento da disciplina, uma certa resistência dos alunos e alunas com a metodologia e, após algumas aulas de efetivo trabalho com a ABPP houve uma grande abertura por parte dos alunos, assim, as metodologias além das contribuições já citadas anteriormente, ajudaram para um pensar mais humano e preocupado com as comunidades que necessitam viver de forma socialmente justa, similarmente ao também relatado por Araújo (2011). A junção desses fatores atrelados à empatia resulta, no âmbito educacional, no fortalecimento da ética profissional, fazendo com que os discentes executem de forma responsável o papel do operador do direito na sociedade. Segundo Mercado (2016), no ensino ativo o discente assume o protagonismo na aprendizagem, o que gera influência de suas experiências atuais e futuras, seja em um nível consciente, seja em um nível inconsciente, mas o fato é que eles descobrem e se apropriam dos conhecimentos de que precisam para a solução dos problemas teóricos e práticos de suas profissões, percebendo as relações casuais dos fenômenos e das situações que se apresentam na teoria e na prática profissional, e, dessa forma, a aprendizagem é mais significativa e aprofundada, pois aquele conteúdo é realmente assimilado, é apreendido, além do que há um fortalecimento da percepção positiva dos discentes que conseguem notar, na prática, como os conteúdos jurídicos são necessários no dia a dia e podem transformar a vida das pessoas.

Finalmente, diante do apresentado, é possível considerar que, na presente pesquisa, o conjunto dos fatores positivos foi numericamente e qualitativamente superiores ao conjunto dos fatores negativos, o que permitiu aferir que a ABPP pode de fato ser relevante e estrategicamente útil nos processos de ensino-aprendizagem. Alguns dos produtos desenvolvidos pelos acadêmicos beneficiaram a sociedade, mas não apenas a sociedade, os discentes também, pois conseguiram vivenciar uma experiência de ajuda às suas comunidades, às pessoas que realmente necessitam, conseguindo encontrar respostas para perguntas e problemas das próprias comunidades em que vivem, e, nessa perspectiva, os discentes deixam de apenas reproduzir conteúdo, para produzir conhecimento de forma atuante resultando em uma aprendizagem efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade intrínseca à investigação do processo de ensino e de aprendizagem, ocorrida no presente estudo que foi realizado a partir do planejamento, desenvolvimento, registro e análise da abordagem metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, buscando organizar elementos para que fosse possível responder aos objetivos propostos.

A primeira consideração a ser feita é que, no caso investigado, a abordagem metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos permitiu que os conteúdos relativos aos Direitos Fundamentais e Sociais, bem como sobre a importância dos profissionais da área do direito na realização da justiça e conduta ética profissional e pessoal, pudessem ser ministrados no curso de Direito sem que houvesse maiores dificuldades no que tange à adaptação dos conteúdos do ensino tradicional para a metodologia ativa.

Os procedimentos metodológicos adotados permitiram que os discentes em sua maioria tivessem aprendizagem significativa de conteúdos, tendo em vista que a aspiração em desenvolver um projeto que contemplasse a resolução de um problema real, proposto pelos próprios acadêmicos, possibilitou o estabelecimento de uma maior conexão dos conhecimentos conceituais com elementos da prática profissional por meio do desenvolvimento de um produto final.

A metodologia adotada possibilitou que parte do processo de aprendizagem ocorresse fora do ambiente da sala de aula formal, assim, a metodologia ABPP proporcionou uma maior interatividade entre os alunos e a sociedade. A aprendizagem aconteceu para além do tempo em que os discentes estavam dentro da sala de aula, resultando não só na geração do conhecimento para os discentes, como também em benefícios para a sociedade, por meio dos produtos finais.

Apesar de o produto final ser importante, verificamos que a riqueza da metodologia não está atrelada ao resultado e sucesso dos produtos, mas sim a todo o processo de aprendizagem, processo em que o aprendiz não se restringe aos conteúdos conceituais, mas onde os alunos aprendem também a se tornarem autônomos e ativos, a desenvolverem outras atitudes e habilidades exigidas na sociedade atual e a terem uma maior interação com a comunidade. Nesse sentido, a aquisição de conhecimentos conceituais está atrelada à aquisição de conhecimentos procedimentais e atitudinais, competências amplas e necessárias ao operador do direito que lida todos os dias com muitas pessoas, com os problemas reais das pessoas, com debates e posicionamentos diferentes, portanto, todas as atividades realizadas ao longo do

processo foram importantes para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao futuro profissional do direito.

Verificamos que a metodologia aplicada propiciou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas, entre as quais o trabalho coletivo e colaborativo, a autonomia frente à resolução de problemas e a empatia ligada diretamente a uma formação ética. Os resultados e todo o caminho deste estudo nos possibilitam considerar que o conjunto dos fatores positivos foram numericamente e qualitativamente superiores ao conjunto dos fatores negativos, o que permitiu aferir que a ABPP pode de fato ser relevante e estrategicamente útil nos processos de ensino-aprendizagem.

A abordagem realizada nesta pesquisa não descartou a necessidade de aulas expositivas, que são validadas pelos acadêmicos, porém, quando colocados frente a um procedimento metodológico diferente, muitos têm dificuldade de legitimação desse procedimento porque estão dentro de um curso com currículo e metodologia ainda, em grande parte, tradicionais. Nesse contexto, novos e mais aprofundados estudos sobre a questão do tempo nas atividades durante a metodologia e os níveis de engajamento dos discentes podem ampliar o conhecimento da abordagem metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, auxiliando no futuro na melhor eficiência da ABPP.

A adoção dos aportes teórico-metodológicos e pressupostos teóricos da teoria da complexidade foi relevante para a execução da pesquisa em questão e sobre como a abordagem metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos poderia ser melhor utilizada no processo de ensino-aprendizagem e das metodologias ativas no curso de Direito.

Finalmente, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que as metodologias ativas, em especial a ABPP, sejam mais utilizadas nos cursos de Direito, no intuito de possibilitar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, não apenas relacionada a conteúdos curriculares, mas que também propiciem aos discentes desenvolver uma maior autonomia e empatia e que possam ser atores sociais com condutas pautadas na ética em todos os ramos de suas vidas, promovendo reais mudanças na sociedade na busca pela almejada justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; FONSECA FILHO, Homero; ARANTES, Valéria Amorim. Ensino de sensoriamento remoto através da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos: uma proposta metodológica. **Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**. Natal – RN, v. 1. p. 2365-2371, 2009. Disponível em: <http://mar.te.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/sbsr@80/2008/11.18.01.28.41/doc/2365-2371.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

_____. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac.**, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago 2013. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/viewFile/349/333>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENTO, Estevão de Jesus. **Aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/681>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu – SP, Fundação UNI, v. 2, n. 2, mar. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 2, n. 3, p. 82-93, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/534>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina. Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: **Avaliação e Política Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 1994.

_____. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Código de Ética e Magistratura Nacional de 26 de agosto de 2008. **Diário da Justiça da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008.

CARNEIRO, Virginia Bastos. **Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: a autonomia discente**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 19 fev. 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00006d/00006dd7.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; MIRANDA, Ana Carolina Gomes; CHAGAS, Sinara da Silva. Uma abordagem centrada no aluno para ensinar Química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos. **Revista Ciência & Educação**. (Bauru), Bauru, v. 25, n. 4, p. 1035-1045, oct. 2019.

COTTA FILHO, Cezar Kayzuka; GIRÃO, Miranda Fernanda Berchelli, HIROMI, Oku; CONTI, Machado Giovanna Cristina; PEREIRA JUNIOR, Gerson Alves; MAZZO, Alessandra. Cultura, ensino e aprendizagem da empatia na educação médica: scoping review. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 24, 2020.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio/jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000300015. Acesso em: 18 jul. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

DECKER, Isonir da Rosa; BOUHUIJS, Peter A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. *In*: ARAÚJO, Ulisses Ferreira; SASTRE, Genoveva. (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018. p.177-204.

DEELMAN, Annechien; HOEBERIGS, Babet. A ABP no Contexto da Universidade de Maastricht. *In*: ARAÚJO, Ulisses Ferreira; SASTRE, Genoveva (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018. p. 79-100.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Veronica Gonçalves. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior**: um estudo a partir da percepção do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2018

ENEMARK, Stig; KJAERSDAM, Finn. A ABP na teoria e na prática: a experiência de AALBORG na inovação do projeto no ensino universitário. *In*: ARAÚJO, Ulisses Ferreira; SASTRE, Genoveva. (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018. p.17-41.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INTEGRADO, Faculdade. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019**. 2016. Disponível em: <https://integradoon.grupointegrado.br/arquivos/editais/8e57eb10f8f749f827e8ae760ee1c0bd.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INTEGRADO, Centro Universitário. **Projeto Pedagógico do curso de Direito**. 2019. Disponível em:

<https://integradon.grupointegrado.br/arquivos/editais/8fca9ecbe0a7bdc86fccf4c5bab614cb.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

KFOURI, Samira Fayez; MORAIS, Gilberto Carmo de; PEDROCHI JUNIOR, Osmar; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Aproximações da Escola Nova com as metodologias ativas: ensinar na Era Digital. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, p.132-140, 2019. Disponível em <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7161#:~:text=J%C3%A1%20no%20s%C3%A9culo%20XXI%2C%20com,assim%20como%20no%20ide%C3%A1rio%20e%20scolanovista.>>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARI, Rafael de. **Manual de direito constitucional**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. 2. ed. Brasília: INEP/MEC, 2002.

MADERS, Angelita Maria; BRETTAS DUARTE, Isabel Cristina. O ensino jurídico frente à complexidade: crises e desafios. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 9, n. 19, p. 109-119, jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2885>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MAMEDE, Silvia. Aprendizagem Baseada em Problemas: características, processos e racionalidade. *In*: MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Júlio César (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001.

MASSON, Nathalia. **Manual de direito constitucional**. 6. ed. rev. ampl. e atual. Salvador: JusPODIVM, 2018.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, n. 70, p. 57-69, Brasília, abr./jun.

1996. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081/2050>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens (orgs. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. (Mídias Contemporâneas, 2). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em: 13 maio 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [livro eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

_____. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2003a.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003b. p. 69-77.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 357-386, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9882>. Acesso em: 11 maio 2020.

NOGUEIRA, Ana Paula Medeiros; RIGHI, Anelise; NASCIMENTO, Leia; ESCOVAR, Nadine; SCHENEIDER, Talina. A comunicação comunitária como agente mobilizador e transformador da sociedade. **Iniciacom**, v. 1, n. 2, 2007.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

REIS, Marcelo da Silva. **Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em Administração**: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2018.

REVISTA EXAME ONLINE. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/10-competencias-que-todo-profissional-vai-precisar-ate-2020/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCCR.pdf?sequence%3E>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação – SIMPED 2014**. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SANTIN, Gerson Carlos. **Aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos em curso de educação profissional**. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 22 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2040>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Andréa Neiva da; SENNA, Marcos Antônio Albuquerque de; TEIXEIRA, Michelle Cecille Bandeira; LUCIETTO, Deison Alencar; ANDRADE, Ian Magalhães de. O uso de metodologia ativa no campo das Ciências Sociais em Saúde: relato de experiência de produção audiovisual por estudantes. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. 190-231, 2019.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2014.

STHEM BRASIL. 2019. Disponível em: <http://sthembrasil.com/o-que-e-sthem/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. esp. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2012.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário 1**

Nas linhas abaixo, descreva cinco características e/ou metas que um profissional da área do direito deve atingir para ser considerado um Bom Profissional ou um Profissional de Sucesso. Explique suas respostas.

Um bom _____ é alguém que:

1)

Justificativa: _____

2)

Justificativa: _____

3)

Justificativa: _____

4)

Justificativa: _____

5)

Justificativa: _____

APÊNDICE B – Questionário 2

1) Em sua opinião, qual é o papel do operador do direito na sociedade? Justifique detalhadamente.

2) Se você fosse propor um tema para ser discutido na disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar de seu curso, qual tema seria? Indique uma temática que você considera importante para sua formação atualmente e justifique sua resposta.

3) Em sua opinião, quais foram os pontos negativos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar?

4) Em sua opinião, quais foram os pontos positivos da disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar?

5) Qual nota você daria para a disciplina Projeto Integrador/Interdisciplinar?

- () Nota 0
- () Nota 1
- () Nota 2
- () Nota 3
- () Nota 4
- () Nota 5

6) Em sua opinião, as atividades realizadas na disciplina levaram o seu grupo a ter contato com problemas reais da sociedade em geral?

7) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribui para a promoção da aprendizagem significativa dos conteúdos.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo plenamente

8) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colabora para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo plenamente

9) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar contribui para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro operador do direito.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo plenamente

10) A metodologia aplicada na disciplina de Projeto Integrador/Interdisciplinar colaborou para a formação ética profissional do futuro operador do direito.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo plenamente

ANEXO

EDITAL DE PROJETO INTERDISCIPLINAR

Componentes da ABP	Curso:	Período/Turma:
Âncora		
Questão motriz		
Produtos		
Tarefas		
Cronograma de entregas		
Publicação do Produto		
Defesa do Projeto		
Critérios de Avaliação		
Regras para composição dos grupos		