

***A Estratégia Da Aprendizagem
Baseada Em Equipes Em Um
Curso De Direito***

***Team based Learning Strategy
- A Law course***

1

Newton C Polimeno

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: polinew@uol.com.br

Mário Duarte

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: marioduarte10@gmail.com

Mário Dotta Jr.

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: mdottajr@uol.com.br;

Ailton Scorsoline

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: ailton@ufscar.br

João C. Jarochinski Silva

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: jcsilva98@hotmail.com

Daniel C. Carvalho

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: dccarva@uol.com.br

Juliana V. S. de Medeiros

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: prof_ju_saraiva@hotmail.com

Resumen

O Curso de Direito da FADITU, assim como a maioria das Escolas de Direito brasileiras, utiliza extensivamente a Educação Tradicional no ensino-aprendizagem. Buscando aproximar os discentes e principalmente os docentes de formas ativas de aprendizagem planejou-se, no segundo semestre do ano de 2011, um momento na grade curricular de cada série do curso, denominada "oficina", em que se utilizou a estratégia da Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), do inglês, Team Based Learning (TBL) como condutora do processo ensino-aprendizagem, pois ela possibilita a um professor trabalhar com um grande grupo de estudantes, realidade de nossa instituição e de muitas no Brasil. Essa formatação permitiu aplicá-la nessa experiência no Curso de Direito da FADITU, na qual todas as disciplinas trabalharam de forma integrada, tendo como base uma mesma temática e utilizando-se do TBL.

Palabras clave

Aprendizagem Baseada em Equipes; Metodologias Ativas; Curso Superior de Direito.

Abstract

The Law Course of FADITU, as well as the majority of Brazilian Law Schools, uses extensively the Traditional Education in the teaching-learning process. To approximate the students, and especially the teachers of active forms of learning, in the second half of the year of 2011, was planned in the curricular program a moment for each series of the course, called "workshop", in that was used the Team Based Learning (TBL) strategy, as conductive of the teaching-learning process, because it makes possible a teacher working with a large group of students, the reality of our institution and many in Brazil. This formatting allowed apply it in this experience in the course of Law of FADITU, in which all the disciplines have worked in an integrated way, having the same theme as the basis and using the TBL structure.

Key words

Team Based Learning; Active Methodologies; Superior Law Course.

***A Estratégia Da Aprendizagem
Baseada Em Equipes Em Um
Curso De Direito***

***Team based Learning Strategy
- A Law course***

Newton C Polimeno

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: polinew@uol.com.br

Mário Duarte

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: marioduarte10@gmail.com

Mário Dotta Jr.

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: mdottajr@uol.com.br;

Ailton Scorsoline

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: ailton@ufscar.br

João C. Jarochinski Silva

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: jcsilva98@hotmail.com

Daniel C. Carvalho

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: dccarva@uol.com.br

Juliana V. S. de Medeiros

Faculdade de Direito de Itu (FADITU);
Estado de São Paulo; Brasil.
Email: prof_ju_saraiva@hotmail.com

1. Contexto educativo tradicional e a necessidade de mudanças:

Atualmente, apesar das tentativas de mudança por parte do governo brasileiro com a edição das Diretrizes para o Curso de Direito (29 de setembro de 2004), o ensino jurídico “ainda pauta-se pelo dogmatismo, pela descontextualização com a realidade vivenciada e na unidisciplinariedade” [Santos, J. F. 2010].

O que se tem visto nas instituições que oferecem o curso de Direito é que o ensino perpetua o dogmatismo, ou seja, verdades inquestionáveis e restritas à letra da lei. Um ensino que reproduz conhecimentos e não os renova. Assim, predomina nas academias uma postura que limita o caráter jurídico apenas ao direito imposto pelo estado, negando a juridicidade de práticas que estão fora desse contexto [Santos, J. F. 2010].

A descontextualização no curso de direito se manifesta pelo aprendizado eminentemente teórico, resumido na transmissão de informações, sem que se apresente ao estudante a aplicabilidade das mesmas. Os estudantes ficam cada vez mais distantes das demandas sociais do Direito e adquirem uma visão reducionista do funcionamento da sociedade e de seus conflitos. Dessa forma o estudante funciona como um recipiente vazio que deve ser preenchido com as informações unidirecionais do professor, tornando-se passivo e acrítico. Perde uma das qualidades fundamentais para - o aprender a aprender - que é a curiosidade, movida por problemas/questões reais da sociedade e da profissão, não entendidas ou não resolvidas.

Essa formatação faz com que os estudantes tenham que dominar conceitos abstratos o que os afasta do saber verdadeiro e os faça perseguir as notas e não o saber jurídico. Tal comportamento é muitas vezes reforçado pelo professor que utiliza a avaliação como forma de pressão ou de punição. O erro é punido e não é utilizado como possibilidade de reaprendizado. Philippe Perrenoud compara a avaliação atual à tortura:

“A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”.

Outro problema é a compartimentação de saberes. “O ensino jurídico, assim como outros ramos do saber, possui uma pretensão de autonomia” [Santos, J. F. 2010]. O professor, especialista numa área do saber jurídico, elabora seu plano educativo com tudo aquilo que julga importante, o que muitas vezes se presta à formação de um especialista e não do graduando, fazendo com que o volume de informações e os detalhes sobrecarreguem os discentes. Perde-se um tempo precioso com minúcias em detrimento da possibilidade de aprender-se o que é mais importante e mais comum e, principalmente, de forma contextualizada. As diferentes áreas especializadas não dialogam, replicam ou contradizem informações e o curso torna-se uma “colcha de retalhos”. A individualidade e a autonomia das diversas disciplinas dificultam sobremaneira a possibilidade de interação, mesmo entre aquelas de um mesmo Departamento.

Dentro desse contexto, as faculdades, em sua maioria, passam a ser representantes de um pensamento unívoco de mercado, mantendo os perfis dos futuros profissionais dentro de um modelo que reproduz nos futuros detentores da função de operacionalizar a Jurisdição os mesmos valores tradicionais do passado.

A predominância da Educação Tradicional, chamada pelo educador brasileiro Paulo Freire de "educação bancária", no ensino jurídico deve ser vista com seriedade.

Tal análise se faz a partir da constatação do excesso de teoria que circunda as salas de aula das Faculdades de Direito. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não é algo possível na "educação bancária", pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor. Memorizar e repetir são as saídas possíveis, já que serão essas as atividades mentais a serem exigidas nas avaliações, usualmente caracterizadas como "provas" [Martínez, S. R. 2010].

Esse processo de ensino acaba por transformar vocações e ideais em um discurso racional falsamente neutro, dogmático e tecnicista, cuja existência somente se justifica para a manutenção de privilégios e desigualdades sociais seculares.

Nesse sentido, regras jurídicas potencialmente injustas ou até tecnicamente incorretas (inconstitucionais), por vezes contrárias aos interesses da maioria da população, tem sua racionalidade e aceitação reproduzida nos cenários das salas de aula, pelos discursos recriados nas transmissões dos docentes [Martínez, S. R. 2010].

Esse modelo de formação superior, com séculos de existência, encastelado nas instituições formadoras, não acompanhou as mudanças ocorridas na sociedade e dá sinais evidentes de sua inadequação ao mundo atual.

Essa inadequação torna-se mais patente quando ela é confrontada com as determinações do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI [DELORS, 2000], em que constam os quatro pilares da educação do futuro, o:

- Aprender a aprender (conhecer).
- Aprender a fazer (habilidades).
- Aprender a ser (atitudes).
- Saber viver junto (relacionamento interpessoal).

Bem disse o filósofo francês Michel de Montaigne: "uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia", ou seja, o ideal é aprender a pensar do que acumular dados e fatos na memória sem um propósito claro. Mas a Educação Tradicional centra seus esforços na memorização sem desenvolver a plena capacidade intelectual dos estudantes. Dá-se pouco valor ao desenvolvimento de habilidades e não há estruturação para o desenvolvimento de atitudes e do relacionamento interpessoal, responsabilidades educativas fundamentais e que são deixadas para o autoaprendizado, muitas vezes inadequado, dos alunos.

Outra questão que foge do alcance da educação contemporânea é o crescente volume de informações criadas pela humanidade. Em 1750, o conhecimento da humanidade, desde o tempo de Cristo, foi duplicado. Em 1900, esse fenômeno se repetiu. A duplicação seguinte aconteceu em 1950. Atualmente, o conhecimento duplica a cada 5 anos. No ano de 2020 estima-se que o volume de conhecimento duplicará a cada 73 dias, mas nós só somos capazes de dar atenção a apenas 10 a 15% desse total [UNESCO - Forum Occasional Paper Series Paper No. 4].

Essa realidade não   nova, como apontado por Sydney Burwell, Diretor da Harvard Medical School (1935 a 1949):

“Meus estudantes ficam espantados quando eu digo a eles que metade do que lhes   ensinado deixar  de ser verdade dentro de 10 anos e a dificuldade   que não sabemos qual das metades”

Portanto, a li o que fica   que o conteúdo disciplinar, que tanto preocupa o professor tradicional, passará a ser um meio e não um fim educacional. Pois, no mundo de hoje o fundamental a ser ensinado  : 1) Em face de um problema/questão o que se conhece e o que se desconhece sobre ele; 2) Onde encontrar informa o sobre o que   desconhecido; 3) Como qualificar a informa o; 4) Como aplicar a melhor informa o ao problema/questão e 5) Como avaliar o resultado obtido e generalizar para outros problemas/questões semelhantes.

O estudante precisa desenvolver, durante a vida universitária, a capacidade de aprender a aprender, pois parte do que foi aprendido na sua curta vida universitária (5 anos, no Brasil) não será suficiente para o enfrentamento das situa es profissionais futuras, já que a carreira profissional durará, provavelmente, algumas décadas.

Outros dois pontos para os quais a Educa o Tradicional não tem respostas são: o estilo de aprendizagem dos estudantes adultos e o perfil do universitário do século XXI. Os adultos têm perfil de aprendizagem diferente das crianças e o sucesso educativo depende da aplica o dos princípios da andragogia:

- A necessidade dos adultos em saber a finalidade, o “porque” de certos conteúdos e aprendizagens.
- A facilidade dos adultos em aprender pela experiência.
- A percep o dos adultos sobre a aprendizagem como resolu o de problemas.
- A motiva o para aprender   maior se for interna (necessidade individual), e se o conteúdo a ser aprendido tiver aplica o imediata.
- Os adultos trazem uma bagagem de experiências que podem contribuir para sua própria aprendizagem.

O segundo ponto a ser considerado   o perfil dos estudantes do século XXI, a chamada gera o “Z”, ou Homo zappiens, que se caracteriza por:

- Aprender a partir de desafios reais.
- Buscar solu es inovadoras.
- São multitarefas.
- São engajados.
- São questionadores e colaborativos.
- Aprendem em redes.

Fica clara a impotência da Educação Tradicional para dar conta das necessidades educativas do mundo atual. A educação “bancária” na qual o estudante é passivo, exímio memorizador e que não resolve problemas, deve ser substituída pela **Educação Problematizadora ou Libertadora**, que, segundo Paulo Freire, é baseada na concepção de homens que problematizam suas relações com o mundo. Fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, possibilitando o aprendizado de ambos, por meio de um processo emancipatório [FREIRE, 2005]. Trabalha na construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências contextualizadas e significativas.

Em oposição ao processo de recepção passiva, a aprendizagem se faz pela descoberta, através de problemas cujas relações devem ser identificadas e construídas pelo estudante que reorganiza o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, valorizando-se as experiências do aprendiz. O problema cria desafios e o motiva a entendê-lo e por fim, resolvê-lo.

A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão global do problema a uma visão analítica do mesmo - através de sua teorização - para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale à compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção dentre aquelas soluções possíveis. A síntese tem continuidade na atividade transformadora e construtora da organização da realidade [Bordenave, Pereira 1999].

Portanto a Educação Problematizadora caracteriza-se por: problematizar as relações com o mundo; relação dialógica entre educador e educando; experiências significativas e contextualizadas como ponto de partida para o aprendizado; forma de aprender obrigatoriamente ativa e que exige que o estudante seja o principal ator na construção de seu conhecimento; ser o ator principal exige do estudante alto grau de responsabilidade e de comprometimento e o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber se comunicar tem o mesmo peso.

Pretende-se que através da Educação Problematizadora formar cidadãos que: sejam críticos, criativos e cuidantes. O Educar em vez de instruir (escolarizar). Formar homens livres em vez de homens dóceis. Preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade.

2. A estratégia da aprendizagem baseada em equipes como representante da educação problematizadora

Após vários encontros de capacitação nos quais se apresentou ao corpo docente as inadequações da Educação Tradicional e as possibilidades da Educação Problematizadora, como a forma mais adequada para concretizar as demandas educacionais contemporâneas, propôs-se as “oficinas”, momento curricular para o exercício da interdisciplinaridade através da estratégia da Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) ou do inglês Team Based Learning (TBL).

A aprendizagem baseada em equipes (ABE) é uma modalidade inovadora e simples de trabalho colaborativo que mescla alguns aspectos da docência tradicional com as vantagens do trabalho em pequenos grupos e logra intencionalmente e efetivamente a

mudança do paradigma da docência centrada no professor para o ensino-aprendizagem centrado no aluno. O termo ABE foi popularizado pelo professor Larry Michaelsen, figura central no desenvolvimento da estratégia, inicialmente na Universidade de Oklahoma - EUA.

Essa estratégia surgiu na educação superior nos últimos anos como forma capaz de intensificar a aprendizagem ativa autodirigida e o pensamento crítico, mesmo em salas de aulas com uma relação professor/estudante muito pequena, por exemplo, um professor por classe.

Assim como a Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou do inglês Problem Based Learning (PBL), a ABE ou TBL engaja os estudantes no trabalho intelectual com o tipo de problemas que eles irão encontrar na sua prática profissional. Todavia, a maior ênfase na ABE ou TBL está na aplicação de conceitos e conteúdos e no processo especialmente concebido para que os estudantes aprendam tais conceitos e conteúdos e sua aplicabilidade através do estudo em grupo, que com o tempo evoluem para equipes de aprendizagem autogeridas.

A aprendizagem em pequenos grupos tem sido utilizada a centenas, talvez, milhares de anos. Aparece na literatura especializada com diferentes designações, incluindo, de forma mais destacada, aprendizagem colaborativa ou cooperativa, o que significa em essência, “o uso instrucional de pequenos grupos nos quais os estudantes trabalham juntos para maximizar a sua aprendizagem e a de cada um dos membros da equipe”.

Pesquisas mostram que esse ambiente de aprendizagem, em pequenos grupos, quando comparado com a modalidade tradicional de aprendizagem competitiva e individualista, traz benefícios que inclui um maior sentimento de realização nos estudantes, além da utilização e aprendizagem de raciocínio aprofundado e pensamento crítico [Parmelee, D. X. e Michaelsen, L.K. 2010].

A sequência instrucional da ABE (TBL) inclui:

1. Processo de garantia da aprendizagem inicial, que inclui: a) leitura pré-classe de textos indicados, ou não, pelo professor; b) prova individual (testes) de garantia da aprendizagem Inicial (iRAT); c) prova grupal de garantia da aprendizagem inicial (gRAT); d) apelação grupal das respostas incorretas, embasada nos textos iniciais; e) nesse momento o docente, durante as discussões das apelações, estará ministrando uma miniaula.

2. Atividades de aplicação dos conceitos e conteúdos aprendidos, que inclui: resolver e discutir problemas relevantes e significativos por parte das equipes de estudantes. A resolução de problemas caracteriza-se como a fase de aplicação daquilo que foi aprendido e apreendido nas fases anteriores. Esta estrutura de atividades do TBL oportuniza aos alunos individualmente, às equipes e à classe em geral, oportunidades de expressar suas ideias, refletir sobre o processo que usaram para resolver os problemas específicos e receber retroalimentação válida e oportuna do professor e seus próprios colegas [Moraga, D. 2011].

3. Descrição da experiência da abe na faditu

Os passos descritos abaixo refletem o procedimento pedagógico utilizado na Faculdade de Direito de Itu em 2011. Procurando reproduzir as etapas clássicas da ABE (TBL) a oficina foi planejada com as seguintes etapas:

1) Atividade Motivadora (AM): essa etapa visa motivar o estudante para o estudo autodirigido da temática proposta. Podem ser utilizados: filmes, livros, casos reais do direito, etc. Quanto mais real e contemporânea for essa atividade maior será o engajamento dos estudantes. A temática da atividade motivadora deverá permitir o aprendizado interdisciplinar de forma integrada e será objeto de reflexão e análise à luz dos conteúdos de cada disciplina.

2) Questões Orientadoras para Aprendizagem de Conceitos (QOAC): durante a atividade motivadora os estudantes responderão algumas questões (1 ou 2 por área do conhecimento envolvidas na série) cuja função é motivar extrinsecamente o estudo e dirigi-lo para aquilo que os docentes julgarem ser o mais importante. Essas questões serão elaboradas individualmente pelos professores, mas com o conhecimento das mesmas por todos os docentes envolvidos, contemplando a temática geral e a sua relação com o conteúdo de cada área do conhecimento.

3) Teste de Aferição dos Conceitos Apreendidos (TACA): os professores construirão e aplicarão aos estudantes testes relacionados à atividade motivadora e às questões orientadoras. Esses testes serão respondidos individualmente e depois em grupos de estudantes obtendo-se duas pontuações que com pesos apropriados já comporão parte da avaliação da oficina. Os docentes discutirão os testes para os quais os estudantes apelarem baseados na literatura pertinente.

4) Resolução de Casos/Problemas (RCP): nessa etapa os conceitos aprendidos e apreendidos nos momentos anteriores serão aplicados a situações reais do Direito. Dessa forma os docentes da série escolherão casos ou problemas (de um a três) dentro da prática do Direito, que poderão ser reais ou fictícios, de caráter interdisciplinar, que serão escolhidos ou elaborados de forma conjunta pelos docentes de cada série. Cada caso ou problema deverá ter questões a ele relacionadas e ligadas às áreas do conhecimento envolvidas na oficina.

4. Impactos e resultados obtidos

A resistência inicial de docentes e discentes em relação à nova estratégia foi a dificuldade a ser vencida no início do processo. Em relação aos estudantes percebe-se que a formação tradicional, ainda predominante nos bancos escolares do ensino fundamental e médio no Brasil, que condiciona postura passiva do aluno frente ao conhecimento e outorga ao professor o papel ativo e de senhor absoluto do processo, faz com que eles se mostrem mais resistentes ao TBL, pois nessa estratégia deverão passar de espectadores a protagonistas, o que demanda trabalho e esforço, ao que esses estudantes não estão habituados.

Isso é explicitado pelos números encontrados dentro da Avaliação Institucional que tratou do tema de pedagogias ativas, demonstrando que a aceitação da proposta entre discentes não foi uniforme. Entre os estudantes das últimas séries do curso de Direito

45,5% deles avaliaram a experiência como integradora e motivadora, mas esse percentual caiu para 36% entre os estudantes das séries iniciais.

Esses dados permitiram duas conclusões. A primeira é que, apesar dos esforços da quebra do paradigma do ensino tradicional, os alunos das séries iniciais do curso de Direito, pela proximidade de suas experiências estudantis prévias (ensino fundamental e médio) baseadas em metodologia tradicional, que ao não privilegiar a ação e interação do aluno, tornou-o até refratário a novas abordagens educativas. Isso dificultou as primeiras ações em TBL, pois o estudante se sente confortável na posição passiva frente ao conhecimento, não tendo que se expor, mas, ao mesmo tempo, essa postura não assegura a aquisição de algum conhecimento prático para o seu exercício profissional.

Além disso, foi possível perceber que tal resistência é quebrada com a sequência das atividades, o que fica claro quando observamos os dados das séries finais, nas quais há uma melhor avaliação das atividades desenvolvidas por meio das oficinas. Outro ponto que merece destaque é que o aluno das séries finais, mesmo aqueles que não experimentaram atividades baseadas em problemas em outras séries, possui uma visão mais nítida de que os problemas/questões, que terá que enfrentar profissionalmente, não são em sua maioria, especializados, isto é, trabalhados por meio de conhecimentos apenas específicos e uni disciplinares, sendo necessário possuir uma visão integrada de vários ramos do Direito – algo que pelo sistema tradicional é difícilíssimo desenvolver, mas que com a ABE é possível obter-se.

A percepção por parte do discente de sua capacidade de solucionar questões práticas, muitas vezes difíceis, foi um dos principais aliados na quebra das resistências frente ao novo modelo, pois ao se conscientizarem da necessidade de papel ativo frente ao conhecimento, os educandos fortaleceram sua confiança em suas ações e desenvolveram autonomia para enfrentar o futuro mundo profissional.

Os discentes também perceberam que a experiência aproximou-os dos docentes dentro da estratégia de aprendizagem ativa. Porém, faz-se necessário destacar que o processo de mudança foi realizado de forma gradual – da forma tradicional de ensino-aprendizagem para formatações mais ativas – com o objetivo de não provocar grandes rupturas. Caso a opção fosse por um processo mais radical, poderíamos criar uma barreira frente às novas metodologias, pois a nova abordagem andragógica cria insegurança que poderia ser interpretada pelo discente como uma incapacidade sua, trazendo reflexos negativos até sobre a sua autoestima.

Outro problema que também reforçou essa caminhada gradual foi que entre o corpo docente também a aceitação não foi uniforme. Alguns docentes se empolgaram e participaram ativamente, outros menos e alguns boicotaram o processo, o que mostra quanto difícil é a transição da educação tradicional para a problematizadora.

A principal questão também em relação aos docentes é que estes se sentem confortáveis com uma forma de trabalho que desenvolvem há anos e que eles acreditam ser bem sucedida. O discurso reinante no Brasil, quando do fracasso escolar, sempre aponta a falha para os discentes, o que é bastante confortável para os docentes. Portanto, problematizar o próprio sistema de ensinar já é uma questão delicada.

Al em disso, o discurso pedag ogico tem dificuldades em ser inserido no contexto universit ario brasileiro. Os professores, em sua grande maioria, não possuem qualquer forma o de caráter pedag ogico, baseando suas abordagens exclusivamente em suas experiências pessoais. Entretanto, a maioria dessas experiências se deu de forma tradicional e ele, como um profissional que se v e como bem sucedido (por poder inclusive lecionar para os demais aquilo que aprendeu), não percebe a necessidade de questionar o que ele está realizando.

Vale lembrar que o sistema universit ario brasileiro valoriza a forma o profissional na área de atua o, construindo um discurso de que profissionais de sucesso serão os melhores professores, o que não   verdade. Al em disso, a forma o tradicional para a docência superior estabelece a necessidade de forma o na área específica do que será ministrado, complementado com uma especializa o ou/e mestrado ou/e doutorado. Entretanto, essas especializa es estão centradas na perspectiva de ensino e pesquisa numa área do saber jurídico e na maioria das vezes não há espaço para o aprendizado da área pedagógica/andrag gica. Nesse sentido, problematizar o ensino   complexo, pois há falta de recursos para a reflexão e uma visão enviesada pelas experiências pessoais.

Dessa forma, percebeu-se que os professores que possuíam algum tipo de forma o pedagógica foram os que mais se aproximaram da ideia e acabaram desenvolvendo os melhores trabalhos, sendo, na maioria das vezes, os responsáveis pela condu o das oficinas. Assim, a Institui o achou por bem desenvolver a capacita o de seus docentes, não apenas no TBL, mas também em aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Com os resultados obtidos pela aplica o das oficinas e a própria forma o recebida, tem-se percebido um maior engajamento dos docentes na constru o e aplica o destas atividades. O uso de ferramentas tecnológicas em algumas atividades, por exemplo, corre o eletr nica dos testes e questionários, facilitou o processo de avalia o dos resultados e tem ajudado no desenvolvimento das a es e, também, motivado os professores a se aproximarem mais das oficinas.

Vale destacar que os professores são peças fundamentais, pois são os responsáveis pela constru o dos problemas, dos eixos de pesquisa e da conexão dos saberes. Obviamente que tal a o resulta, num primeiro momento, em um trabalho maior, mas que sem d vida faz parte da realidade docente, que sempre deve buscar desenvolver em seus alunos as competências fundamentais para a atividade profissional. A problematiza o da sua a o   sempre fundamental para a melhoria dos resultados obtidos.

A própria constru o do problema auxilia em outro ponto fundamental dos novos paradigmas do ensino, pois ao se conhecer o trabalho, a bibliografia, as temáticas dos colegas, os objetivos relacionados aos vieses da transdisciplinaridade e da multidisciplinariedade, os docentes aprendem uns com os outros e o corpo docente envolvido nessas a es alcança outro patamar de qualidade educacional.

Outro aspecto que merece ser destacado, esse que já não possui vincula o com a institui o em si, são os instrumentos avaliativos levados a cabo por entidades externas. Os modelos dessas avalia es externas estão nos extremos, uma centrada no paradigma tradicional e outra em estratégias inovadoras, como   o caso no Brasil, do

Exame Nacional de Desenvolvimento Estudantil (ENADE) aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), que de certa forma contempla os novos eixos de ação do Ensino, valorizando o saber, o saber-fazer e outras competências, contemplando aspectos que não são restritos apenas a elementos normativos presos a textos legais que são cobrados em desconformidade com a realidade. Trata-se de exame que procura realmente avaliar segundo o paradigma da educação problematizadora.

Por outro lado há outra avaliação, essa levada a cabo pela Entidade de classe que regula a advocacia no Brasil, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), cujo instrumento avaliativo, obrigatório para o exercício profissional, ainda está preso aos ditames de um ensino tradicional, não contemplando a obtenção de competências, centrando-se em extenso rol de conteúdos memorizados de áreas específicas do conhecimento jurídico. Por ser exame de seleção sua exigência ultrapassa em muito a formação acadêmica generalista o que levou à proliferação de cursos preparatórios que procuram reproduzir a lógica e os cânones clássicos, com vistas à aprovação no exame da OAB.

Essa dicotomia avaliativa deixa as Faculdades de Direito no Brasil entre a cruz e a espada. Devem privilegiar uma cabeça feita ou uma cabeça cheia? A maioria das instituições não conseguem egressos de cabeça feita nem cheia.

A FADITU acredita que o saber pensar é o mais importante e que para isso a Educação Problematizadora é a mais adequada. No entanto, as forças externas – exame da OAB, concursos públicos para juizes e promotores – apontam para um modelo baseado na memorização e repetição, chancelando a Educação Tradicional. Trata-se de uma dificuldade específica do ensino jurídico brasileiro.

4. Comentários finais

A implantação da Educação Problematizadora no ensino superior, substituindo a Educação Tradicional “bancária”, é considerada um grande desafio para alunos, professores e gestores, conforme as dificuldades anteriormente elencadas.

Além disso, percebe-se que a falta de preparo pedagógico, é um elemento que precisa ser combatido, pois a transmissão de informações não produz o conhecimento, pois esse último é de caráter individual e necessita do esforço da pessoa que aprende para reorganizar a nova informação aos seus conhecimentos prévios e vice versa. Profissionalizar o docente de Direito capacitando-o andragogicamente e dando-lhe maior carga horária na instituição de ensino são pontos capazes de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho decente em grupo, na construção de currículos inovadores, poderá ao longo do tempo torna-los mais ecléticos, favorecendo assim a formação de graduandos mais generalistas.

As dificuldades apresentadas podem ser explicadas por diversos fatores, mas sem dúvida o mais destacado é o secular predomínio da Educação Tradicional, que por essa longa hegemonia tornou-se, no meio educacional brasileiro, uma formatação “natural” sendo, portanto, de difícil desconstrução.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Bordenave, J.D. & Pereira, A.M. (1999). Estratégias de ensino-aprendizagem. 20. Editorial Petrópolis: Vozes.

Delors, J. (2000). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatesouro/mostra_documento.

Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. 44. Editorial Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Martínez, S. R. (2010). <http://www1.jus.com.br/DOCTRINA/texto.asp?id=6613>.

Moraga, D. (2011). TBL - Aprendizaje Basado en Equipos: "Trabajo Grupal Efectivo". <http://www.ciesic.com/files/aprendizaje-equipos.pdf>.

Parmelee, D. X. & Michaelsen, L.K. (2010). Doze conselhos para tornar efetiva a estratégia da aprendizagem baseada em equipes (team based learning). *Medical Teacher* 32(2): 118-122.

Santos, J. F. (2010). http://jus.uol.com.br/revista/texto/18251/o-ensino-do-direito-no-brasil-e-as-alternativas-para-a-melhoria-de-sua-qualidade_

Pacievitch, Thais. Andragogia. <http://www.infoescola.com/educacao/andragogia/>

UNESCO - Forum Occasional Paper Series Paper No. 4. http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_5D4ECE5C077742D05E1606D5A1869B5BA1570200/filename/697c33597621cdab0b77507d31da8cf8Tunnerman+%28English%29.pdf