



A EXPERIÊNCIA DO ENSINO COM PESQUISA EM UMA NECESSÁRIA REVISITAÇÃO DO CONCEITO DE (SALA DE) AULA UNIVERSITÁRIA

THE TEACHING WITH RESEARCH EXPERIENCE IN A NECESSARY REVISITING OF UNIVERSITY CLASS (ROOM) CONCEPT

Tatiana Mareto Silva¹

RESUMO

O estudo aborda o conceito contemporâneo de sala de aula, pautado no fim da verticalização do ensino e na visão do aluno como peça importante no processo de ensino-aprendizagem, bem como na ampliação do conceito de sala de aula dentro do modelo de ensinagem que seria propício para o desenvolvimento do conhecimento crítico e a formação do profissional reflexivo. Apresenta como o ensino com pesquisa foi utilizado para estender a sala de aula e desenvolver a autonomia e a reflexão no aluno e que resultados foram obtidos com a estratégia para a ampliação da sala de aula em outras disciplinas.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Ensino superior; Sala de aula; Ensino com pesquisa.

ABSTRACT

The study deals with the contemporary concept of the classroom, based on the end of the school verticalization and the student view as an important part in the process of teaching and learning, as well as the expansion of classroom concept in the teaching and learning model that would conducive to the development of critical knowledge and the formation of the reflective practitioner. It shows how teaching with research was used to extend the classroom and develop autonomy and reflection on the student and what results were obtained with the strategy to expand the classroom in other disciplines.

Keywords: Teaching with research; University classroom; Law teaching.

¹ Doutoranda em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV, professora do Curso de Direito do Centro Universitário São Camilo e advogada. Espírito Santo (Brasil). E-mail: tmareto@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino superior está bastante viva no meio acadêmico e na sociedade, principalmente no tocante ao ensino jurídico e o crescimento desenfreado de cursos de Direito ocorrido no Brasil. Notícias dão conta que o Brasil, em 2010, tinha mais cursos de Direito do que todos os demais países do globo terrestre somados (OAB, 2010). Em 2012, o Brasil já tinha mais de 1,5 milhão de bacharéis em Direito e 750 mil advogados, em média (GIESELER, 2012). E, em 19 anos, o número de faculdades de Direito no Brasil cresceu aproximadamente 778%, sendo um salto de 165 faculdades em 1995 para 1.284 em 2014 - foi o apurado na XXII Conferência Nacional da OAB (GIESELER, 2014).

Esses números refletem excesso de profissionais jurídicos no mercado. Segundo a Ordem dos Advogados do Brasil, em levantamento realizado em 2008 éramos o país recordista em advogados por habitantes, tendo, em média, 1 advogado para cada 322 brasileiros (MIGALHAS, 2008). Com a proliferação de cursos de Direito e o grande número de bacharéis formados a cada ano, a preocupação com a qualidade do ensino jurídico está constantemente em foco, principalmente frente ao diagnóstico do fraco desempenho dos recém formados no Exame Unificado de Ordem. Os resultados ruins no exame de proficiência para a advocacia nacional levaram o Ministério da Educação a suspender a abertura de novos cursos em Direito no ano de 2013 e estudar modificações nos cursos já abertos para melhoria do ensino jurídico (BIAZZI, 2013).

Não entendo que o resultado do Exame de Ordem deva ser considerado o melhor indicador de qualidade do ensino jurídico, porém esse assunto é por demais extenso para se debater em uma introdução. Não posso desconsiderá-lo como indicador, no entanto, já que é rotineiro "medir-se" a qualidade de uma instituição de ensino superior em razão do seu índice de aprovação nos Exames de Ordem. Isso leva a outro problema, que é a padronização dos cursos de Direito visando meramente a aprovação do bacharel em concursos públicos, que realizam a seleção por meio de provas de memorização que prestigiam exclusivamente o conteúdo objetivo, sem qualquer valoração do senso e análise críticos do examinando (STRECK, 2014).

Essa breve análise da situação do ensino jurídico no Brasil apenas ilustra o cenário das academias do Direito no Século XXI - um debate constante entre qualidade e quantidade, entre formação e preparação; uma discussão permanente sobre os reais objetivos de um curso de Direito e o tipo de profissional que se espera saindo dos bancos das faculdades. Queremos



ledores e sabedores de leis e doutrinas e jurisprudências, que têm artigos dos mais vários diplomas legislativos na 'ponta da língua' ou queremos pensadores do Direito, que sejam capazes de refletir sobre as práticas jurídicas?

A resposta parece simples - desejamos o pensador. Desejamos o profissional reflexivo que é capaz de aplicar efetivamente a norma jurídica. Mas, a contrassenso, nossas academias estão talhadas para formar o oposto, o profissional que não foi preparado para pensar, mas para reproduzir normas como se a realidade fosse exclusivamente como aquela inventada pelos professores. Os motivos que levam a esse paradoxo são vários, e o presente estudo tem como objetivo analisar a sala de aula, sua dimensão e relevância para a formação do profissional esperado nos cursos de Direito.

Inicialmente, revisito a sala de aula e sua ambientação, para tentar traçar seus limites - se eles existem - e sua função, bem como quais são seus componentes, entre o que tradicionalmente se considera como aula e o que a pedagogia contemporânea define. Em seguida, analiso algumas atividades pedagógicas planejadas tendo em foco o conceito mais abrangente de sala de aula e da própria aula, bem como alguns de seus resultados que puderam ser verificados ao longo dos anos de 2014 e 2015, para concluir sobre a importância (ou não) de um planejamento que possibilite o desenvolver de aulas mais dinâmicas e menos dogmáticas, que permitam ao aluno ser o agente principal do aprendizado.

2 REVISITANDO A (SALA DE) AULA UNIVERSITÁRIA

Uma sala é inicialmente um espaço que pode ou não ser ocupado. Quando se trata da sala de aula, o espaço deve necessariamente ser ocupado.
(Pedro Geraldo Novelli)

Quando perguntada sobre o ambiente de sala de aula, comumente respondia ser aquele espaço cercado de paredes e repleto de cadeiras, onde o aluno e o professor se encontravam para a troca de saberes. Essa concepção formal e reduzida da sala de aula relaciona-se com o entendimento do que seja a aula. Como minha compreensão sobre a aula em si e sobre o papel do professor sempre foi centrada na exposição de conteúdos e na mitigação da atuação do aluno, não conseguia assimilar que a sala de aula pudesse extrapolar os limites do espaço fornecido por uma instituição para que a aula expositiva acontecesse. "Historicamente a sala de aula foi e tem sido localizada no perímetro da escola. Dificilmente se consegue pensar em sala de aula

separadamente da escola e vice-versa" (NOVELLI, 1997, p. 44).

Isso se deu em razão da ausência de uma formação especializada para o exercício da docência no ensino superior. Os cursos de Mestrado geralmente não oferecem a disciplina Metodologia do Ensino Superior como obrigatória (OLIVEIRA, 2010), dessa forma, grande maioria dos professores universitários nos cursos de graduação em Direito, mesmo titulados, não são formados adequadamente em metodologia e técnicas que lhes permitam ir além da intuição.

Essa não é uma visão apenas dos professores universitários, e implica na redução do que seja a aula, propriamente considerada. Como explica Marcos Masetto (2010, p. 18), "a cultura em que vivemos nos diz que a aula é um tempo e um espaço do professor que ele usa como melhor lhe apraz para 'passar a matéria' e 'cumprir o programa' [...]". A percepção de aula está culturalmente centrada na figura do professor, do 'mestre', da pessoa que detém o saber e que o transmitirá, quase que como em um passe de mágica, para os educandos. Não se deve desconsiderar a importância do professor para que a aula aconteça, já que ela é planejada e conduzida por ele, mas, ainda assim, "o processo de aprendizagem acontece pela interação dos aprendizes" (MASETTO, 2010, p. 18).

A aula a que estive acostumada desconsiderava os esforços dos alunos, pois eles só precisavam ouvir e assimilar para aprender. Ela - a aula - depositou no professor toda a responsabilidade pelo processo de ensino e fez com que a função do aluno fosse prestar atenção, tomar notas e memorizar os conteúdos passados, em uma verdadeira reprodução da aula-conferência ou aula palestra, sem que ele contribuísse com suas percepções e valorações sobre esse mesmo conteúdo (FRANCISCHETTO, 2010). Foi a aula que dispensa o próprio aluno, bastando que ele recebesse uma apostila que contivesse o material "passado" em aula para estudá-lo (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Para essa aula, a sala de aula ideal era mesmo o ambiente escolar limitado a quatro paredes, com recursos que possibilitassem ao seu professor a função de transmissor de conteúdos acrílicos, sem que a vivência, o debate e a construção do conhecimento novo pelo conhecimento prévio pudessem acontecer. Mas essa aula não é a ideal, como acreditei por quase toda a minha trajetória profissional até então. A universidade precisa acompanhar o movimento global que abala as suas bases e coloca em questão as suas práticas, como bem explica José Carlos Libâneo (2009, p. 09):

A atividade docente no ensino superior se defronta com dilemas frente a necessidades sociais e individuais de formação profissional num mundo em mudança. Estão em



curso, em nível global e local, transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, que, atuando em conjunto, repercutem em várias esferas da vida social como a organização do trabalho, as formas de produção, a formação profissional. Dessa forma, afetam, também, as escolas e o exercício profissional dos professores. Instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade.

A aula universitária precisa ser condizente com o que se espera do profissional que a universidade pretende formar. Nos cursos de Direito, espera-se um pensador crítico, como já disse anteriormente, e esse profissional só sairá dos bancos universitários se o modelo tradicional for repensado – pois ele não é um simples reprodutor de normas jurídicas sem contexto, ele é reflexivo, ele é justo, ele é consciente do seu papel na sociedade. E o professor, também consciente do seu papel como mediador do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2006), deve atuar para que essa aula atenda aos objetivos propostos pelas instituições de ensino superior em seus projetos pedagógicos.

Como esclarece Marcos Masetto (2010, p. 21), "o momento aula é sumamente precioso pelo encontro entre professores e alunos, quando ambos trazendo suas colaborações criam condições de troca de pesquisa, de estudo, de debate, de perguntas e apresentação de dúvidas, de solução de problemas" - e isso é muito mais do que entendi como possível no meio universitário. A proposta tradicional de transmissão de conteúdos, que nem mesmo se mostra viável para a aprendizagem (FREIRE, 2011), não poderia ser capaz de atender aos objetivos de uma aula em que o aluno fosse o protagonista.

Léa Anastasiou e Leonir Alves (2006) sugerem uma aula baseada no método dialético, no qual a reflexão é condição básica para o processo de ensinagem, uma vez que a realidade não é diretamente apreendida pelos alunos. Esse processo ocorre no pensamento e pelo pensamento. Marcos Masetto (2010) entende que é impossível reduzir a aprendizagem a “ouvir algumas informações” e “assimilá-las para posterior reprodução”, que seria o momento da avaliação (também com foco em conteúdos objetivos). E Paulo Freire (2011, p. 26) defende que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”.

Apontando problemas da aula tradicional, José Carlos Libâneo (2009, p. 12) afirma que “muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino. Outros, não ajudam os alunos a vincular sua aprendizagem ao domínio dos procedimentos lógicos e investigativos da disciplina ensinada”.



Ou seja, a revisitação do modelo de aula para o ensino superior é fundamental para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Mas, se a aula não pode ser reduzida a um momento de monólogo com fins de passar conteúdos e a sala de aula não se resume a um ambiente físico previamente disponibilizado para que alunos e professores tenham encontros periódicos, seria possível, então, defini-la ou delimitá-la? Ou delimitar a sala de aula seria um tipo de aprisionamento de professores e alunos, reduzindo o aprendizado a alguns espaços e excluindo outros?

Marcos Masetto (2010, p. 19) define que "onde quer que se possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos de formação profissional definidos, aí encontramos uma 'aula universitária'". Nesse sentido, a aula acontece em qualquer lugar, desde que ali possa acontecer a construção do conhecimento. Qualquer lugar pode ser uma sala de aula, desde que haja planejamento prévio e organizado para que a aprendizagem ali se dê de forma a atingir os objetivos pretendidos.

Torna-se praticamente impossível revisitar a aula universitária sem uma simultânea ressignificação da sala de aula. A limitação – espacial e temporal - imposta pelo ambiente institucional não pode sugerir que apenas ali aconteça a aprendizagem ou a troca de conhecimentos entre professores e alunos. É fundamental que o processo de ensinagem ocorra em outros ambientes e em momentos diversos, pois os alunos precisam se preparar para a aula (assim considerada como o momento de encontro com o professor) e precisam aplicar efetivamente aquilo que apreenderam durante a aula.

Isso não significa que os encontros entre alunos e professores devam ser eliminados ou minimizados. Apesar da tecnologia possibilitar formas diferentes de aulas, como as vídeo-aulas, os cursos semi-presenciais e a educação à distância (EAD), o que opto por não debater nesse momento para não perder o foco do trabalho, a troca direta entre professor e aluno ainda é fundamental para o processo de ensinagem. “Em uma aula, professor e aluno aprendem, e aprendem num processo de interação entre eles. [...] Sempre que aprendemos, aprendemos numa interação com o outro” (MASETTO, 2010, p. 24).

Mesmo que a sala de aula precise também ser repensada, os ambientes de aprendizagem precisam se relacionar com a estratégia pretendida pelo professor, pois ele é o condutor da aula, até quando não está presente. Com o objetivo de realizar aulas mais eficientes e que possibilitariam a troca de conhecimento, além de trabalhar habilidades pouco relevadas nos alunos de Direito, escolhi o ensino com pesquisa como estratégia principal para expandir o espaço de sala de aula e fomentar a investigação científica e a curiosidade nos alunos. Afinal,



para se aprender é preciso ser curioso e demonstrar interesse no objeto de estudo! (FREIRE, 2011).

3 O ENSINO COM PESQUISA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

A aula expositiva-conferência, como já abordei no tópico anterior, não se mostra suficiente para a formação de um profissional crítico-reflexivo e para atender a todos os objetivos pretendidos pelas universidades, principalmente no curso de Direito. O estereótipo do “aluno esponja”, que apenas absorve conteúdos objetivos para poder reproduzi-los em avaliações que prestigiam a memorização de informações, apresenta-se ultrapassado quando entendemos que aprender é mais do que simplesmente assimilar dados (FREIRE, 2011). Se o processo de ensinagem precisa estar além desse formato tradicional de aula-palestra, é fundamental que o professor desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas em suas aulas.

Uma revisitação do conceito de sala de aula, como proposto acima, também deverá passar pela utilização dessas práticas diferenciadas. Se o professor apenas discursa para que os alunos copiem dados, a sua própria aula se tornaria desnecessária, pois os encontros entre alunos e professores não acrescentariam mais do que a leitura de uma apostila (MASETTO, 2010).

Dentre algumas estratégias trabalhadas como inovadoras e diferenciadas para ultrapassar o conceito de aula tradicional está o ensino com pesquisa, que possibilita aos estudantes maior autonomia no processo de aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2006), sendo considerada uma “técnica para que os alunos aprendam a adquirir e fixar informações” (MASETTO, 2010, p. 91). O ensino com pesquisa possibilita tanto a iniciativa do aluno em relação à aprendizagem quanto o desenvolvimento de suas atividades cognitivas, uma vez que esse deva ser o o foco do ensino (LIBÂNEO, 2009).

Para o desenvolvimento do ensino com pesquisa é necessário utilizar tempo além daquele oferecido para os encontros entre professores e alunos, tendo o professor função orientadora dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes fora da sala de aula tradicional. Ela requer, portanto, grande envolvimento do professor com a dinâmica, pois é fundamental o acompanhamento das tarefas e suas etapas (MASETTO, 2010).

As etapas mínimas sugeridas por Lea Anastasiou e Leonir Alves (2006) e Marcos Masetto (2010) para a atividade são: i) Motivação/desafio aos alunos para que atuem como



investigadores e a importância da investigação científica para a formação do pensamento crítico; ii) delimitação de uma problemática a ser pesquisada/investigada; e iii) organização de um plano de pesquisa, com metodologia e procedimentos de investigação. Essas etapas se desdobram em diversas outras, como, por exemplo, a definição dos dados que serão coletados ou das obras que serão pesquisadas, e todas devem ser discutidas com os alunos. A participação do aluno no procedimento de elaboração da atividade proporcionará a ele maior envolvimento com a pesquisa, principalmente no tocante à delimitação do tema.

O papel do aluno é de protagonismo, pois ele desenvolverá a atividade a maior parte fora do tempo tradicional de aula, muitas vezes sem a presença física do professor, daí o desenvolvimento de sua autonomia na construção do conhecimento. Como explica Marcos Masetto (2010, p. 97), “o tempo de aula usado será, algumas vezes, para orientar o trabalho de pesquisa e para a comunicação final”, porém a investigação propriamente dita não utilizará esse tempo.

O professor terá uma atividade orientadora, porém não deverá omitir-se para não colocar em risco o processo do ensino com pesquisa. Marcos Masetto (2010, p. 97) enfatiza que o professor deve “orientar para o objetivo da pesquisa e analisar o caminho percorrido, as dificuldades encontradas, propostas de continuação, o tempo que vem sendo empregado”. Dessa forma, ele precisa acompanhar constantemente o desenvolvimento das tarefas e das investigações para poder interferir, caso precise, e manter os alunos direcionados para o foco da atividade. Afinal, parte-se do pressuposto que “em princípio, os alunos não sabem pesquisar” (MASETTO, 2010, p. 97).

Para José Carlos Libâneo (2009, p. 21), a estratégia do ensino com pesquisa é diferenciada e importante para desenvolver as habilidades e competências esperadas no profissional do Direito pois,

o melhor resultado do ensino é quando o professor consegue ajudar o aluno a compreender o caminho da investigação que se percorre para a definição de um objeto de estudo e internalizar as ações mentais correspondentes. Para isso, um procedimento privilegiado é o ensino baseado em problemas.

Dessa forma, tem-se que o ensino com pesquisa atende a uma perspectiva pedagógica contemporânea para o ensino superior, principalmente em relação à tendência de se expandir os espaços de ensinagem para além do espaço físico da sala de aula escolar e de trabalhar uma diversidade de habilidades e competências. Ainda, o ensino com pesquisa proporciona o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do senso crítico e reflexivo dos discentes.



Em uma visão do ensino jurídico, a pesquisa tem papel relevante em se considerar que, durante a história dos cursos de Direito, a descontextualização dominou os ambientes de sala de aula (OLIVEIRA, 2009; STRECK, 2007). Historicamente, os cursos de Direito tendem a focar na análise das leis positivas com situações hipotéticas, e acabam por formar alunos que não vivenciam o Direito na realidade que os cerca. Para Juliana Ferrari Oliveira (2009), “esta formação, dissociada da prática, leva os egressos desses cursos a se depararem com uma realidade desconhecida. Isso dificulta a sua possibilidade de ação no sentido de transformar a realidade”.

O ensino com pesquisa como estratégia pedagógica para o ensino jurídico tem como objetivo principal levar o discente a contrastar o Direito com o mundo em que estão inseridos e, ainda, a vivenciar o Direito por meio do conhecimento dos mundos de outras pessoas. O pesquisador jurídico sai da academia para perseguir dados e situações concretas que possam ser utilizadas para construir o conhecimento jurídico, e essa atividade é criadora, crítica, contextualizada – exatamente o que se espera de um futuro jurista.

4 ENSINO COM PESQUISA E EXTENSÃO DA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS REAIS.

O professor que, após anos de docência no ensino superior sem desenvolver estudos pedagógicos, depara-se com a oportunidade de participar de um curso de formação docente, vê o colapso de suas verdades e suas práticas. No ensino jurídico, a maioria dos professores realiza também outras profissões jurídicas - são advogados, juízes, promotores, procuradores, etc, e, sem a necessidade expressa de passarem por cursos de formação, não se preocupam com esse “detalhe”. Basta-lhes a titulação e a experiência, adquirida na profissão jurídica. Basta-lhes desenvolver a mesma aula que tiveram na universidade. Afinal, se funcionou quando eram alunos, por que não funcionaria agora?

O conflito surge quando somos questionados a refletir sobre e a perceber que, na verdade, não funcionou. Que a aula-conferência não foi suficiente e que os espaços físicos apertados e lotados não nos permitiram ir tão além da análise jurídica pela análise jurídica, sem que a realidade pudesse interferir no nosso processo de aprendizagem. E que reproduzir essa aula pode ser mais fácil, mas não é o ideal e não estaremos formando o profissional que esperamos formar.



Foi exatamente com essa perspectiva que iniciei o ano de 2013 para mudar minha aula e meu espaço de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2006). Para isso, foi necessário um planejamento especial que prestigiasse mais as metodologias de ensino do que o conteúdo a ser trabalhado, sem que esse último fosse esquecido ou minimizado. A pesquisa tinha objetos simples e pouco sofisticadas, mas sugeriam que o aluno precisaria desenvolver tarefas fora do espaço físico institucional e de forma autônoma, sem o acompanhamento constante do professor.

A pesquisa de campo teve especial atenção no desenvolvimento da metodologia, com foco na coleta de dados e entrevistas, inicialmente vinculadas à disciplina de Teoria Geral do Processo Civil, ministrada para duas turmas de terceiro período. O tema escolhido, para 2013, foi acesso à justiça e os alunos desenvolveram questionários para entrevista à população. As etapas iniciais da pesquisa podem ser discriminadas como:

(a) Seleção de temas e problemas referentes ao assunto principal – acesso à justiça, realizada em sala de aula, com acompanhamento do professor e orientação metodológica. Os alunos de terceiro período tinham parca noção de metodologia científica, praticamente resumida a conhecimentos técnicos de formatação de trabalhos, o que levou à necessidade de intervenção docente para a problematização e hipotetização das pesquisas, bem como organização metodológica.

Nessa primeira parte, os alunos também definiram toda a metodologia de trabalho, que deveria incluir, dentre as estratégias de pesquisa, as entrevistas estruturadas. A obrigatoriedade da entrevista estruturada deu-se em razão do prestígio às técnicas de pesquisa de campo, que os alunos pouco tinham conhecimento.

(b) Elaboração de questionários para entrevista estruturada, com supervisão docente. Os alunos, em grupos de quatro integrantes, deveriam formular perguntas referentes à temática da pesquisa, objetivando responder à problemática desenvolvida. Todos os questionários deveriam ter perguntas claras e objetivas, que pudessem ser respondidas pelos entrevistados sem a necessidade de muitas intervenções do entrevistador.

(c) Seleção da amostra, considerando critérios de representatividade e significatividade. Para todos os grupos de trabalho foram selecionadas amostras para a entrevista, tendo ficado definido o número mínimo de 100 entrevistados.

Essas três etapas foram desenvolvidas em sala de aula, ambiente tradicional, e em outros espaços, como a biblioteca e a casa dos alunos. A elaboração do questionário foi apenas supervisionada, não tendo interferência direta do professor durante a escolha das perguntas. Os



alunos eram orientados metodologicamente para que as perguntas atendessem a critérios científicos. Além da necessidade de estudo do objeto da pesquisa, para que as perguntas formuladas levassem a respostas capazes de interagir com o problema de pesquisa, dos alunos também foi exigido o estudo de metodologia, para obtenção de resultados satisfatórios para fins científicos.

(d) Em um sábado de maio realizamos uma aula na Praça Jerônimo Monteiro, na região central de Cachoeiro de Itapemirim, momento em que as entrevistas seriam realizadas. A escolha do local deu-se em razão do intenso fluxo de pessoas de várias regiões vizinhas durante o período matutino. O objetivo principal da aula era a coleta de dados para análise e resultado, porém esperava-se que os alunos desenvolvessem algumas habilidades afetivas, relacionadas à abordagem do público e à oratória.

A aula durou aproximadamente cinco horas, e os alunos se dispersaram para buscar atingir suas metas de amostragem. Como professora, apenas acompanhei o desenvolvimento dos trabalhos, tendo interferido o mínimo possível na dinâmica escolhida por cada grupo para realização das entrevistas. A autonomia era meu foco principal, naquele momento.

(e) Após entrevistas, os alunos tabularam os dados dos questionários, utilizando a ferramenta Excel, e elaboraram gráficos com os resultados obtidos, para instrumentalizar os trabalhos a serem desenvolvidos.

É importante ressaltar que todo o procedimento de pesquisa externa supervisionada foi acompanhado de pesquisa documental bibliográfica, com prévia seleção de autores e textos que serviriam para o embasamento teórico dos trabalhos. A estratégia do ensino com pesquisa teve como propósito proporcionar aos alunos leituras e estudo de teorias que não são comumente debatidas na sala de aula tradicional e, com isso, ampliar e contextualizar o estudo do Direito.

Os dados tabulados foram discutidos em sala de aula, pois alguns resultados foram considerados inesperados – como foi o caso da resposta à pergunta sobre satisfação com o serviço judiciário, que obteve 53% de respostas positivas, indicando que mais da metade dos entrevistados estava satisfeita com a prestação jurisdicional recebida.

Alguns trabalhos se destacaram e um deles foi selecionado para submissão na V Expociência Universitária Sul Capixaba do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo: “A Legitimação do Estado como Facilitador da Paz Social”, que foi aprovado e apresentado na modalidade pôster, tendo como expositoras as alunas Simone Soares Chagas, Paloma Alves e Verônica Serpa.



Em 2014, o ensino com pesquisa envolveu a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, ministrada para turmas de primeiro período, e fez parte da Atividade Interdisciplinar, que objetivava reduzir a distância entre as disciplinas na matriz curricular e permitir que os professores trabalhassem em conjunto para o desenvolvimento de uma pesquisa única. Com isso, a sala de aula se estendeu por fóruns, delegacias, presídios, assembleias legislativas, casas de apoio a deficientes e idosos, etc, locais que os alunos visitaram para investigar sobre temas relacionados à bioética, aos direitos fundamentais e às políticas públicas. Acompanhei novamente uma aula desenvolvida na praça central da cidade para que os alunos pudessem realizar entrevistas com a população local e preencher os questionários que seriam posteriormente utilizados para discussão e contabilização de dados.

A estratégia originou diversos trabalhos que foram apresentados na VI Expociência Universitária Sul Capixaba do Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo no formato pôster, todos com temáticas voltadas para o acesso à justiça, métodos extrajudiciais de resolução de conflitos, bioética, vulnerabilidade, relações familiares, entre outros. O envolvimento dos discentes nas pesquisas foi além do esperado, principalmente no interesse em participar da mostra dos trabalhos para o público geral, evidenciando a autonomia e o empoderamento dos estudantes com o desenvolvimento das atividades.

Em 2015, a estratégia de desenvolver pesquisas de campo já estava consolidada em minhas aulas, já tendo sido inserida no plano de ensino como metodologia de ensinagem, modificando a perspectiva de uma aula “fechada” e de um conteúdo estático delimitado por manuais jurídicos. O conteúdo das aulas estava fluido e modificável por acontecimentos do dia-a-dia e de acordo com a contribuição dos alunos, que passaram a se envolver mais nos debates, principalmente em razão das pesquisas que realizavam - estudos prévios que possibilitavam mais envolvimento com os assuntos tratados durante os encontros aluno-professor.

A aula de campo na Praça Jerônimo Monteiro aconteceu, em 2015, com as presenças minha e da professora Aline Giuri Araújo, acompanhando a turma do segundo período na disciplina de Teoria da Constituição. Os alunos realizaram diversas entrevistas sobre acesso à justiça, patrimônio histórico e cultural, acessibilidade, bioética, entre outros, por meio de questionários que já tinham sido elaborados por eles mesmos. A maior parte dessa atividade foi realizada fora dos espaços regulares culturalmente denominados sala de aula, envolvendo a biblioteca, o pátio do centro universitário, fóruns, e a própria praça pública.

A utilização da pesquisa como estratégia de ensinagem foi nosso mais ambicioso esforço de expansão do conceito e do espaço da sala de aula, tanto para facilitar o processo ensino-



aprendizagem quanto para trabalhar a autonomia do aluno e possibilitar que ele utilizasse seus conhecimentos prévios para a (re)construção de conhecimento novo. Os trabalhos produzidos pelo segundo período em 2015 originaram uma exposição denominada “corredor pedagógico”, momento no qual os alunos tiveram a oportunidade de expor o resultado de suas pesquisas para a comunidade acadêmica. Eles montaram espaços de exposição diferenciados, sem preocupação com as tradicionais regras para o trabalho científico, pois buscamos prestigiar a criatividade de cada grupo com liberdade de definição da estratégia que utilizariam na apresentação.

A proposta visou não apenas atender aos nossos ideais para uma revisitação do conceito da sala de aula, mas também conectar os alunos com a academia, incentivá-los a se tornarem críticos e pesquisadores no âmbito das ciências sociais. “O ensino com pesquisa oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades, desenvolvam disciplina, tomada como habilidade de se manter o tempo necessário na busca da solução de problemas até o esgotamento das informações [...]” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 98).

A estratégia de ensino com pesquisa também foi desenvolvida em 2015, na disciplina de Ética Profissional e Estatuto da OAB, porém em formato diferente da aula de campo com entrevistas. Nessa dinâmica, os alunos foram orientados a buscar, e trazer para a sala de aula institucional, elementos que pudessem contribuir para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, os alunos pesquisaram sobre casos concretos de infrações disciplinares cometidas por advogados da cidade de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo. Essa pesquisa instrumentalizou as aulas sobre infrações disciplinares e processo disciplinar. Os exemplos e materiais trazidos pelos alunos foram todos utilizados para compor as aulas e para a construção do conhecimento novo, além do conhecimento objetivo, que foi estudado para que os exemplos pudessem ser trabalhados.

4 RESULTADOS (IN)ESPERADOS DA EXPANSÃO DA AULA PARA ESPAÇOS NÃO TRADICIONALMENTE ESTRUTURADOS

Antes, estratégias como essas eram trabalhadas como eventos de extensão, ou como métodos de avaliação, exclusivamente. Os conteúdos eram passados em aulas expositivas, em sua maioria, mesmo que se tentasse uma aula expositiva-dialogada (ANASTASIOU; ALVES, 2006) e avaliados da forma tradicional, por meio da repetição de conteúdos objetivos



previamente memorizados. Repensar a aula para ampliar a sala de aula gerou alguns resultados esperados e outros inesperados, que me fizeram repensar também a conduta do professor de forma genérica e o quanto o aluno está consciente do seu papel na universidade.

A primeira diferença da aula expositiva tradicional foi a avaliação. Trabalhar conteúdos e desenvolvê-los fora do ambiente comum de sala de aula em conjugação com os espaços institucionais estabelecidos tornou a avaliação uma via de mão dupla, pois, nesse contexto, eu também precisava me avaliar e avaliar a aula. Não era suficiente avaliar o aluno, só se saberia se houve uma evolução em relação ao modelo tradicional se a aula e sua realização também se submetessem a uma análise quanto aos objetivos atingidos. E o aluno não poderia ser avaliado por meio de uma prova, pois a atividade pressupunha a apresentação dos resultados de forma diferenciada, fosse ela científica ou artística.

O trabalho de investigação e pesquisa não consistiu apenas em um momento desconectado em sala de aula, mas durou um semestre inteiro. As etapas da atividade envolveram estudos de caso, leituras sugeridas por mim e descobertas pelos alunos, encontros aos finais de semana, encontros antes das aulas, discussões entre os membros dos grupos, análise de dados, elaboração do produto para apresentação, entre outras. Houve prestígio do diálogo e da autonomia, o que proporcionou aos alunos mais convivência acadêmica e convivência pessoal, conectando-os e possibilitando o surgimento de laços que não se formariam no contexto educacional tradicional.

O produto que foi apresentado – e consequentemente avaliado – trabalhou tanto a cientificidade e a disciplina, pois submetidos a regras de editais e regras das ABNT, além de normas específicas de apresentação do evento Experiência Universitária Sul Capixaba (que é anualmente realizado pelo Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo), quanto a criatividade, pois, em 2015, os alunos tiveram a liberdade de escolher a forma de apresentação de seus trabalhos. Vídeos, pôsteres e murais foram os modelos de apresentação mais comuns.

Com essa dinâmica, os alunos frequentaram espaços institucionais pouco utilizados por eles, e conheceram alunos de outras turmas com quem não se relacionavam academicamente. Os estudantes menos participativos em uma aula expositiva tradicional tiveram oportunidade para falar e mostrar seu potencial, inclusive artístico, com desenhos, música e atuação. O envolvimento com os conteúdos e tarefas foi positivo e ampliado, levando muitos alunos a demonstrarem interesse em continuar pesquisando sobre os temas selecionados, até mesmo a desenvolverem projetos de iniciação científica. As discussões em ambiente estruturado de sala



de aula tiveram maior participação dos alunos e a adesão a esses momentos era de praticamente 100% (cem por cento) das turmas.

Ainda seguindo o pensamento de Paulo Freire (2011), se a curiosidade e o interesse investigativo são imprescindíveis para a aprendizagem, as atividades narradas possibilitaram um envolvimento prático dos alunos com os temas e objetos das pesquisas, fazendo com que muitos buscassem respostas para problemas próprios, ou espelhassem as respostas em situações conhecidas, que lhes eram familiares, facilitando, dessa forma, a apreensão e criação de novos conhecimentos.

Objetivamente, o que pude levantar como metas atingidas pela revisitação da aula e do ambiente de sala de aula foram: i) ampliação da leitura dos alunos, que foram apresentados e descobriram autores e textos que não são comumente utilizados como referência bibliográfica dos planos de ensino; ii) fortalecimento do vínculo entre os alunos e do vínculo aluno-professor, no que tange à confiança e busca pelo conhecimento novo; iii) fortalecimento da autonomia dos alunos, instigados a realizar investigações por si mesmos, sem a presença do professor para guiar totalmente os trabalhos e descobertas; iv) melhoria da escrita dos alunos, sendo que muitos produziram textos para publicação; v) maior presença dos alunos às aulas institucionais, principalmente àquelas de discussão, debate e construção dos temas e resultados levantados com as pesquisas; vi) envolvimento dos alunos com os conteúdos jurídicos objetivos e maior compreensão destes, que foram “desvendados” pelos próprios alunos e conectados com suas realidades; e vii) protagonismo do aluno, que se colocou como peça principal da busca pelo conhecimento novo.

Outros resultados podem ter sido atingidos, porém não estavam especificamente como metas e objetivos da realização das estratégias do ensino com pesquisa. Considerando a proposta inicial, que era o rompimento com a aula expositiva tradicional, no modelo conferência ou palestra, e a revisitação do espaço da sala de aula, visando possibilitar que a aprendizagem acontecesse em momentos e locais diversos daqueles estabelecidos pelas universidades como “horário de aula”, os objetivos foram atingidos com êxito, cabendo-me, agora, continuar avaliando o planejamento para que outras disciplinas e outros conteúdos possam ser utilizados.

REFERÊNCIAS



ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2006. Capítulo 1.

BIAZZI, R. *MEC suspende abertura de cursos de Direito e estuda estágio obrigatório.* In **Bom Dia Brasil** [online]. Disponível em <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/03/mec-suspende-abertura-de-cursos-de-direito-e-estuda-estagio-obrigatorio.html>. Acesso em 30 nov 2015.

FRANCISCHETTO, G. P. P. *Em busca de novos saberes: uma aproximação entre o ensino jurídico e a pedagogia.* In FRANCISCHETTO, G. P. P. (org). **Ensino jurídico e pedagogia: em busca de novos saberes.** Curitiba: CRV, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIESLER, M. *Segundo OAB, Brasil tem 750 mil advogados e mais de 1,5 milhão de bacharéis em Direito.* In **Portal Exame de Ordem** [online]. Disponível em <http://blog.portalexamedeordem.com.br/blog/2012/09/segundo-oab-brasil-tem-750-mil-advogados-e-mais-de-1-5-milhao-de-bachareis-em-direito>. Acesso em 30 nov 2015.

_____. *XXII Conferência Nacional da OAB: em 19 anos, número de faculdades de Direito no Brasil cresceu 778%.* In **Portal Exame de Ordem** [online]. Disponível em <http://blog.portalexamedeordem.com.br/blog/2014/10/xxii-conferencia-nacional-da-oab-em-19-anos-numero-de-faculdades-de-direito-no-brasil-cresceu-778>. Acesso em 30 nov 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** In *Cadernos de Pedagogia Universitária*. N. 11. São Paulo: USP, 2009.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010. Capítulo 1.

MIGALHAS. **Brasil é recordista em número de advogados por habitantes.** Disponível em <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI54981,91041-Brasil+e+recordista+em+numero+de+advogados+por+habitantes>. Acesso em 30 nov 2015.

NOVELLI, P. G. *A sala de aula como espaço de comunicação.* In **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. vol. 1, n. 1. Botucatu: Fundação UNI, 1997.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países.** Disponível em <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em 30 nov 2015.

OLIVEIRA, J. F. **A formação dos professores dos cursos de Direito do Brasil: a pós-graduação *strictu sensu*.** Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

_____. **Ensino com pesquisa: relato de uma experiência no magistério jurídico.** *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da PUC/SP*. V.02. São Paulo: Pontifícia Universidade



Católica de São Paulo, 2009. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/red/article/view/1720>.

STRECK. L. L. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná** [online]. V.46, n.0. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495/9508>.

_____. *Thays, 18, passa na OAB: o rei está nu! Fracassamos!* In **Consultor Jurídico**. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2014-mai-01/senso-incomum-thays-18-passa-oab-rei-nu-fracassamos>. Acesso em 01 dez 2015.