

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA ANDRÉIA SCHUTZ LÍRIO PIAZZA

**A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NO CURSO DE DIREITO
DA UNESC: UM ESTUDO DE CASO NOS NÚCLEOS DE
PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr.
Gildo Volpato.

**CRICIÚMA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P584c Piazza, Márcia Andréia Schutz Lírio.

A construção da pesquisa no curso de direito da
UNESC : um estudo de caso nos núcleos de pesquisa /
Márcia Andréia Schutz Lírio Piazza ; orientador : Gildo
Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.
126 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2015.

1. Ensino superior - Pesquisa. 2. Pesquisa
universitária. 3. Professores universitários. 4. Curso de
Direito. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.178

MÁRCIA ANDRÉIA SCHUTZ LÍRIO PIAZZA

**“A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NO CURSO DE DIREITO
DA UNESC: UM ESTUDO DE CASO NOS NÚCLEOS DE
PESQUISA”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de março de 2015.

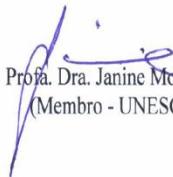
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Adalcio Machado dos Santos
(Membro - UNIARP)



Prof. Dra. Janine Moreira
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Márcia Andréia Schutz Lírio Piazza
Mestranda

Ao meu amor Sandro, pela
compreensão das ausências, por
sempre estar ao meu lado e a minha
família, eles são minha força para
caminhada diária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram para que continuasse até o fim.

Ao meu esposo e meus familiares, que sempre me incentivaram.

Ao meu orientador, professor Dr. Gildo Volpato, que mesmo com tantas atividades e compromissos na condução de uma Universidade encontrou espaço para me orientar nesta caminhada, sempre me auxiliando e incentivando a prosseguir, por todo caminho foi um verdadeiro mestre.

Aos professores, que participaram de minha qualificação, auxiliando-me nos aspectos que eram necessários. Aos professores que prontamente se dispuseram a estar presentes em minha banca examinadora desta dissertação.

Aos meus colegas do Curso de Direito, sem eles essa caminhada não seria a mesma.

A UNESC pelo apoio institucional.

A Deus, pela vida e pelo privilegio de chegar até aqui.

A todos, **MUITO OBRIGADO**

.

“Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje. Temos de saber o
que fomos, para saber o que seremos.”

Paulo Freire

RESUMO

A relação entre pesquisa e ensino tem sido palco de discussões e objeto de pesquisa, pois há um entendimento geral de que a pesquisa qualifica o ensino de graduação. Nesse sentido, o presente estudo teve como principal objetivo compreender a relação entre a pesquisa e o seu impacto no ensino do curso de Direito da UNESC, a partir dos Núcleos de Pesquisa, na percepção de estudantes e professores pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva que utilizou a entrevista, o questionário e análise documental como técnicas de coleta de dados. Os sujeitos pesquisados foram professores pesquisadores, integrantes dos Núcleos de Pesquisa e estudantes concluintes do curso de Direito da UNESC. Foram analisados planos de ensino, Projeto Pedagógico do Curso e relatório dos Núcleos de Pesquisa. O estudo demonstrou que os professores que integram os Núcleos tem uma trajetória com a pesquisa desde a graduação, porém como bolsistas de iniciação científica, o que talvez possa justificar uma compreensão da pesquisa desvinculada do espaço da sala de aula, sendo seu desenvolvimento restrito a espaços próprios. O estudo apontou que há pouca relação entre a pesquisa e o ensino no Curso, embora na percepção dos professores pesquisadores e dos estudantes essa relação existe. Os resultados das pesquisas realizadas nos Núcleos quase não chegam às salas de aula, e quando chegam, estão limitadas à socialização parcial de resultados pelo professor pesquisador. Os professores pesquisadores e os estudantes percebem a importância da pesquisa e a consideram como forma de ampliar o conhecimento, embora a contribuição da pesquisa no ensino do Curso de Direito enquanto princípio educativo e metodológico ainda não seja uma realidade.

Palavras-chave: Ensino; Direito; Pesquisa; Universidade; Professor Pesquisador.

ABSTRACT

The main object of this study was to identify the contribution of the research in Unesc's Law course through the research nucleus. In this sense, the study's methodology was based on the analyses of the data, documents, the realization of interviews, surveys and the analyses of the teaching plans, pedagogical project and research nucleus. To achieve the goals of this study, it was necessary, before the analyses, the study of the history of the university level education of law. The same way, a study about the system of the evaluation of the University's study and the research as an education method, had to be done. The study showed that teaching and researching, although inseparable, don't have a direct relationship. The study pointed out that the teachers and students realize the importance of the research and consider it as a way to expand the knowledge, nevertheless the contribution if the research in teaching at Unesc's Law course as an educational and methodological principle is still not a reality.

Keywords: Teaching, Law, Research, University, Professor Researcher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--------------------------------------|----|
| Figura 1 - Docência x pesquisa | 61 |
|--------------------------------------|----|

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1– Procedimientos metodológicos | 86 |
|---|----|

LISTA DE QUADRO

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Impacto da pesquisa no ensino..... | 108 |
|---|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CPJ | Centro de Prática Jurídica |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| GERES | Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| NUPEC | Núcleo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos |
| NUPED | Núcleo de Estudos em Política, Estado e Direito |
| PAIUB | Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras |
| PARU | Programa de Avaliação de Reforma Universitária |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEDH | Secretaria de Educação e Desenvolvimento Humano |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SNA | Sistema Nacional de Avaliação |

UNA CSA Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Aplicadas
UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO Organização das Nações Unidas para a
Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 27 |
| 2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ENSINO DE DIREITO..... | 31 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS..... | 31 |
| 2.2 O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL..... | 37 |
| 2.3 A PESQUISA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR..... | 42 |
| 3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E NOS CURSOS DE DIREITO..... | 51 |
| 3.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR..... | 54 |
| 3.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E METODOLÓGICO DE ENSINO..... | 59 |
| 4 CONHECENDO OS ESTUDOS ANTERIORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E PESQUISA..... | 64 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 75 |
| 5.1 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS..... | 76 |
| 5.2 SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 76 |
| 5.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS..... | 78 |
| 6 O PROJETO DO CURSO, OS NÚCLEOS DE PESQUISA E OS PLANOS DE ENSINO: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?..... | 80 |
| 7 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE PESQUISA: HÁ RELAÇÃO COM O ENSINO?..... | 91 |
| 8 A PESQUISA E O PROFESSOR PESQUISADOR NA PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES..... | 103 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 111 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |
| APÊNDICE(S)..... | 126 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UNESC, INTEGRANTES DOS NÚCLEOS DE PESQUISA..... | 127 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS ESTUDANTES DA OITAVA, NONA E DÉCIMA FASES DO CURSO DE DIREITO DA UNESC..... | 128 |

1 INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver o presente estudo surgiu a partir da minha trajetória profissional. Muito embora seja graduada no curso de Direito e exerça a atividade jurídica como advogada, desde Julho de 2002 integro o quadro de docentes do Curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, atuando em disciplinas e na gestão, coordenando o Centro de Prática Jurídica- CPJ, atuando como supervisora dos Estágios e projetos de extensão, além de ter auxiliado na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso.

Destaca-se que, desde o ingresso na Universidade houve identificação com a atividade docente, tendo essa pesquisadora participado ativamente no desenvolvimento e na melhoria da qualidade do Curso de Direito da UNESC, procurando aperfeiçoar os conhecimentos próprios, já que a formação inicial é jurídica e não docente.

A crescente indagação sobre o futuro do ensino jurídico, a necessidade da formação continuada e a concorrência, muitas vezes desleal, associadas ao crescente aumento no número de cursos de direito, inclusive na região de Criciúma/SC, me fez refletir e repensar sobre o papel e o perfil do professor do curso de Direito e suas implicações no aprendizado e na qualidade do mesmo.

A partir desta escolha pela docência, no ano de 2009 ingressei no Mestrado em Educação, como aluna especial, na disciplina “Elaboração e Formação Humana na Perspectiva Materialista História: implicações pedagógicas”, ministrada pelo Professor Vidalcir Ortigara, e também na disciplina “Teorias Contemporâneas sobre a formação de professores”, ministrada pelo Professor Gildo Volpato.

Com a realização das disciplinas, após a leitura de vários autores sobre a formação de professores, foi possível contextualizar a prática pessoal no curso de Direito e vislumbrar a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a docência e a prática pedagógica realizada.

A disciplina Teorias Contemporâneas foi fundamental para a problemática aqui abordada, porque trouxe a reflexão sobre a necessidade de uma boa formação dos professores universitários e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Lembro, ainda, de mais um fato que fez refletir sobre o curso de Direito da UNESC: em 02 de dezembro de 2011 o referido curso passou pela avaliação da Comissão Verificadora do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de Renovação de Reconhecimento.

Na ocasião citada, foi possível acompanhar diretamente todo o processo, inclusive a parte de verificação “in loco” de todas as instalações do Centro de Prática Jurídica (Unidade Judiciária de Cooperação, a Casa da Cidadania da Próspera, as salas de aula, os laboratórios de informática) e, durante este percurso uma constante era presente: o questionamento sobre os docentes, sua formação, suas atividades de pesquisa e de extensão seus impactos nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Também foi importante relacionar o Projeto Político Pedagógico (PPC) com o objetivo do curso de Direito, de formar profissionais habilitados tecnicamente, e da mesma forma profissionais reflexivos, e ao final refletir se, de fato, tem-se conseguido alcançá-lo com o quadro de docentes e as atividades cotidianas.

Após cumprir as cadeiras no Mestrado como aluna especial, em 2012 ingressei como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e, a partir daí, passei a estudar com maior profundidade a educação, por meio dos estudos realizados nas disciplinas do programa.

Desde então as preocupações e questionamentos só aumentaram a respeito desta tão importante atividade profissional. Tornaram-se frequentes as seguintes questões:

Qual a formação do profissional liberal que atua como docente?

Qual a importância da pesquisa na formação dos futuros profissionais e que impactos a pesquisa tem no ensino?

Será que tem sido desenvolvido a contento o espírito crítico, o princípio investigativo tão importante para a formação dos futuros profissionais do campo do direito?

Será que as pesquisas que os professores desenvolvem em seus grupos e núcleos chegam à sala de aula, e se chegam, como são trabalhadas, e que qualidades impõem à prática pedagógica e à formação?

Ao longo dos 18 (dezoito) anos de existência do curso de Direito da UNESC, algumas produções dos professores já se concretizaram em forma de livros, artigos científicos e trabalhos apresentados em eventos. Essas produções em sua maioria são originárias dos núcleos de pesquisas existentes no curso.

A partir dessas reflexões surgiu o seguinte problema de pesquisa: Há relação entre essas publicações dos núcleos e, das pesquisas que são desenvolvidas nos grupos de pesquisa, com o que se ensina e se desenvolve no curso de Direito? E essa pesquisa influencia no ensino e na formação do estudante?

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi conhecer e perceber a visão dos professores pesquisadores e estudantes quanto à pesquisa e, especificamente quanto à pesquisa realizada nos núcleos, se ela se relaciona com o ensino e se contribui na formação do estudante e na qualidade de ensino.

Os objetivos específicos foram:

a) Analisar a formação e as experiências na vida acadêmica dos professores pesquisadores;

b) Analisar a concepção e a importância da pesquisa para os professores pesquisadores e os estudantes;

c) Verificar se há relação entre o que os docentes dos núcleos pesquisam e os conteúdos ministrados em sala de aula;

d) Identificar se os estudantes percebem a relação entre a produção dos docentes dos núcleos de pesquisa e os conteúdos ministrados no curso e se os professores os inserem nas pesquisas ou socializam seus resultados;

e) Verificar em que impacta a pesquisa na qualidade da formação na perspectiva dos professores pesquisadores e dos estudantes;

Da necessidade de responder essas questões, para melhor compreender a formação dos docentes, a relação com a pesquisa e o impacto desta no ensino no Curso de Direito, foi que nasceu o projeto de pesquisa, que culminou na presente dissertação.

O trabalho se apresenta dividido em cinco capítulos.

No primeiro, apresentam-se os aspectos históricos, conceituais e legislativos da educação, da criação do ensino superior e dos cursos de Direito, para compreensão do contexto em que o mesmo se originou. Apresenta-se ainda, o atual sistema de avaliação do ensino superior e os instrumentos que apontam a pesquisa como indicador de qualidade.

No segundo capítulo, aborda-se a necessidade de formação do docente do ensino superior, para compreender o papel do professor e a postura necessária para mudança do ensino de Direito.

O terceiro capítulo trata de dar ênfase aos estudos já realizados sobre o mesmo tema, onde se apresentam os resultados dos estudos realizados acerca do assunto, objeto dessa dissertação.

No quarto capítulo, demonstra-se o caminho percorrido pela pesquisa, a abordagem utilizada, os instrumentos de coleta de dados, local e sujeitos da pesquisa, bem como a perspectiva de análise dos resultados.

No último capítulo são apresentados os resultados e a análise documental sobre os professores integrantes dos Núcleos de Pesquisa, dos estudantes do curso de Direito da UNESC, os planos de ensino dos

professores entrevistados e os dados disponíveis no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ dos núcleos de pesquisa, nos diretórios dos grupos de pesquisa.

No mesmo capítulo, apresentam-se ainda os resultados do estudo a partir da análise dos dados coletados por meio de entrevista e questionário, estabelecendo um diálogo interpretativo com os referenciais teóricos.

E, por último, as considerações finais sobre os estudos e as referências bibliográficas.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ENSINO DE DIREITO

O fenômeno da educação se desenrola no tempo e faz parte da história, sofrendo as influências do meio em que se insere e muda de sociedade para sociedade. (ARANHA, 2012).

A Educação, para Bento e Machado (2013, p.206) é: “a atividade organizada, praticada pelo Estado ou por entidades privadas, que objetiva promover o amplo desenvolvimento das capacidades da pessoa humana”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) define a educação como um direito:

Artigo 26 - Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação, portanto, é um direito baseado num sistema complexo que iniciou com a educação básica e compreende educação infantil, ensino fundamental, médio e termina com a educação superior. Neste capítulo apresento a evolução histórica e legislativa para compreensão do contexto em que se deu a criação do ensino superior e do curso de Direito, bem como as questões atuais que impactam o ensino e a formação.

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A educação superior no Brasil não pode ser desvinculada da vinda da Família Real, em 1808 (BELLO, 2001). Com a chegada da família real no Brasil nasce a necessidade de adequar a colônia com uma estrutura administrativa e instalação de imprensa, biblioteca e, também, a criação do ensino superior no modelo profissionalizante, para atender aos filhos da aristocracia colonial. A “Carta de Lei”, de 04/12/1810, criou a Academia Real Militar, considerada a base da formação em Engenharia, e os Decretos de 23/02/1808 e 12/10/1820, respectivamente criaram a formação em Ciência Econômica e a Real Academia de

Desenho, posteriormente conhecida como Academia de Artes.(SOUZA,1997).

Assim, o ensino superior iniciou pela necessidade de formar militares e engenheiros, posteriormente médicos, com a finalidade de atender a instalação da coroa portuguesa no Brasil.

Após a Independência, em 1822, foram criados os primeiros cursos, inclusive os jurídicos, pois até então os advogados eram formados em Coimbra, Portugal.

Durante o Império, o campo educacional do ensino superior não teve grandes transformações. Já no Período Republicano, iniciou-se a Reforma Geral do Ensino pela Lei n.º 2.356 de 1910 e também o Decreto n.º 8659 de 1911, buscando medidas para retirar do Estado o controle financeiro da Educação e livre ingresso ao ensino superior. Tais medidas também ampliaram o ensino superior, em relação à instalação e à oferta.

A Lei n.º 2.924 de 1915, trouxe a figura do professor catedrático que era vitalício e tinha que prestar concurso. Também nesse período várias outras universidades foram criadas no Brasil.

Pode-se verificar que desde o início a educação foi sendo regulamentada por leis, mas nem sempre essa regulamentação ocorreu através da disposição constitucional.

Conforme Souza (1997):

[...] Na história constitucional do Brasil, a educação só passou a merecer atenção, a partir da Carta de 1934, que se caracterizou pelas preocupações sociais que cultivou e só vigorou até 1937, quando Getúlio Vargas instaurou a ditadura do Estado Novo.

Nesse mesmo sentido destaca Aranha (2012, p.344), “que no Brasil o traço marcante foi a Revolução de 1930”, que produziu importantes transformações no campo educacional, tendo sido criado o Ministério da Educação, e pela Constituição de 1934 foi incorporado em seu texto um capítulo sobre a educação.

Nessa Constituição foram inseridas várias propostas de intelectuais sendo diferenciada para a época por trazer assuntos como o plano nacional de educação. (COSTA, 2002).

A diferença que pode ser atribuída à Constituição de 1934 foi a incorporação do pensamento liberal com a liberdade de ensino e a competência da União para legislar sobre a educação.

Já a Constituição de 1937 tinha uma seção destinada à Educação, mas com o efeito do golpe de Estado Novo, a constituição era ditatorial. Nela, se privilegiavam as escolas particulares e o ensino pré-vocacional, e o técnico era destinado às classes menos favorecidas. (COSTA, 2002).

Nesse período no Brasil, sob o comando de Getúlio Vargas, a organização didática dos cursos superiores passou a ser controlada pelo Estado, afetando a liberdade de ensino.

A Constituição de 1946 trouxe novamente os princípios educacionais democráticos da carta de 1934, perdidos com o Estado Novo, porque se estabeleceu o regime democrático no país. Essa Constituição também definiu como competência da União fixar as diretrizes básicas da educação e incluiu a criação de institutos de pesquisas junto ao ensino superior¹. (BRASIL, 1946).

Pela primeira vez a pesquisa aparece em documentos oficiais como importante para o desempenho e vinculada ao ensino superior.

A Lei n.º 4.024 de 1961 foi a primeira a tratar especificamente da educação nacional conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e foi a que estabeleceu a autonomia universitária.

Com o Golpe Militar de 1964 esta Lei sofreu alterações, mas o regime militar manteve a Constituição de 1964, com alterações decorrentes de Ato Institucional. A Constituição de 1967, sob o regime militar, institucionalizou o Golpe de 1964 e manteve nas disposições um título da Família, da Educação e Cultura, e sua política era de fomentar a educação tecnicista. (COSTA, 2002).

Em 1968, foi imposta a Lei n.º 5.540 para o ensino universitário. Essa lei ficou conhecida como a Reforma Universitária porque trouxe várias modificações para o ensino superior, como o fim da cátedra, adoção do vestibular unificado e classificatório e a criação da pós-graduação. (ARANHA, 2012).

A mesma lei promoveu mudanças na organização e no papel da educação em nível superior.

A expansão do ensino superior ocorreu principalmente na década de 70, em virtude da concentração da população urbana e a mudança na sociedade, que passava a ser industrial e necessitava de mão-de-obra.

Nesta década, conforme Souza (1997):

[...] deu-se no País a chamada explosão do ensino superior. Em dez anos, o número de matrículas

¹Art. 5º - Compete à União: [...] XV - legislar sobre: [...] d) diretrizes e bases da educação nacional;

subiu de um pouco mais de 300.000 (em 1970) para um milhão e meio (em 1980). As causas mais imediatas do fenômeno podem ser encontradas na concentração urbana da população, na exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços e na repercussão das explosões anteriores, havidas no ensino primário, na década de 40, no ensino ginásial, na década de 50, e no colegial, na década de 60.

Essa expansão afetou o ensino e levou inclusive o regime militar a tornar obrigatório o ensino profissionalizante, através da Lei n.º 5.692 de 1971, de forma a desestimular a procura pelo ensino superior.

Na década de 80, sem maiores alterações no ensino superior, pode-se destacar que havia um enfraquecimento do regime militar e a Lei n.º 7.044 de 1982 acabava com a obrigatoriedade de profissionalização nas escolas.

Em 1985, com o fim do regime militar, iniciou-se um período de discussões e reorganizações no ensino e, com a Constituição de 1988, as principais bases da educação foram estabelecidas, trazendo a educação como um direito social e a autonomia universitária de forma expressa no art. 207, com o *princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão*.

A Lei n.º 9.394 de 1996(LDB 9.394/96), também chamada de *Carta Magna da Educação* que foi defendida por Darcy Ribeiro², com base na Constituição de 1988 foi promulgada, representando, sem dúvida, uma nova concepção de ensino, pois permitiu mais flexibilidade e autonomia e também extinguiu a obrigatoriedade do exame vestibular como única forma de acesso aos cursos de graduação.

Essa nova diretriz educacional introduziu também o sistema de avaliação do ensino, representando o segundo momento que a pesquisa surge de forma clara vinculada ao ensino.

A LDB 9.394/96, em seu art.43 determina que o ensino superior passe a ter as seguintes finalidades:

[...]

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

² foi senador de 1991 a 1997 e durante seu mandato foi responsável pelo projeto que originou a Lei 9394/96.

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ao Ensino Superior, conforme Souza (1997, p.30) a nova diretriz atribui como características:

[...] criar os novos saberes mediante pesquisa, difundir a cultura organizada e sistêmica, mediante o uso de uma semântica apropriada, e repartir o seu conhecimento com a comunidade externa às faculdades e universidades, mediante a prática do extensionismo. O que marca o saber universitário é a complexidade intelectual do pensamento, em que assentam suas proposições.

Também na nova lei, o conceito e as exigências para uma instituição de ensino superior ser considerada Universidade estão previstos no artigo 52:

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A LDB, com tais disposições, de forma clara incorporou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a concepção de que o ensino tem como finalidade incentivar a pesquisa e a investigação científica.

Dessa forma ensino, pesquisa e extensão integram a aprendizagem e são fundamentais para qualquer instituição universitária que queira apresentar bons resultados e ter relevância social.

Também a Lei n.º 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação, que assim expressa:

As Universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país e da sociedade brasileira. A Universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. (BRASIL, 2001)

Assim, a Universidade define-se como o lugar que deve incentivar a pesquisa em todos os níveis do ensino superior: graduação, pós-graduação “lato sensu” e nos programas “stricto sensu”.

Dentro desse contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da expectativa das legislações de desenvolvimento da pesquisa em todos os níveis de ensino da educação superior é que

estão inseridos os cursos de graduação e especificamente o curso de Direito.

Por isso, importa compreender desde o seu surgimento o ensino de direito.

2.2 O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL

Com a Independência, o Brasil necessitava de uma ordem legislativa nacional, o que impulsionou a criação dos primeiros cursos de Direito. Na Assembléia Constituinte Imperial em 1823, a então elite brasileira, interessada nos cargos e no poder, tratou de promover a criação dos cursos. O projeto aprovado pela Assembléia não foi levado a efeito e, em 1825 foi criado um curso jurídico na Corte. (BASTOS, 2000).

Segundo Bastos (2000), depois de muitas discussões sobre o currículo jurídico a ser adotado, a localização dos cursos e a regulamentação dos mesmos, em 11 de agosto de 1827, foi promulgada com a rubrica do Imperador Pedro I a *Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil*, prevendo a criação de um curso em São Paulo e outro em Olinda.

Os cursos então criados foram regulados pelo *Estatuto de Visconde Cachoeira*, assim denominado pelo seu idealizador José Luís de Cachoeira e Melo, Bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra. Esse regulamento tinha como objetivo principal formar aqueles que ocupariam os principais cargos estatais; a formação tinha como objetivo a vocação política, para ocupar os cargos “do poder”. Os primeiros formados no Brasil se destacaram fortemente no meio político, como por exemplo, Rui Barbosa e José Alencar.

De acordo com Bastos (2000, p. 01):

A criação e a formação dos cursos jurídicos no Brasil está significativamente vinculada às exigências de consolidação do Estado Imperial e reflete as contradições e as expectativas das elites brasileiras comprometidas com o processo de independência.

Nesse sentido, para Wolkmer (2006, p. 80), a implantação dos primeiros cursos no Brasil refletiu:

[...] a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar

a independência político cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país. Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional. Tais centros de reprodução da legalidade oficial positiva destinavam-se muito mais a responder aos “interesses do Estado do que às expectativas judiciais da sociedade. Na verdade, sua finalidade básica não era formar advogados, mas isto sim, atender as prioridades burocráticas do Estado”.

As ideias inseridas nas faculdades de Direito eram com base em modelos de outros países e divorciados da realidade do Brasil, que era um país agrário.

Com essa concepção o ensino de direito nasceu distante da realidade social. Para Wolkmer (2006, p.99-100):

“Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, que valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.”

Nesse sentido o curso de Direito tinha como objetivo formar políticos que estariam a frente da nação, de forma a garantir o poder da elite e não atender as necessidades da população brasileira. Tal objetivo se refletiu na forma de ensino que se consistia apenas na reprodução do saber estabelecido.

Segundo Mello (2007, p.60) desses dois cursos criados em 1827:

[...] se originaram outros em todo o Brasil, sempre com o paradigma positivista da ciência do Direito e seu método lógico-formal, centrado no dever-se;

produzindo dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino do Direito em mera descrição do Direito Positivo em vigor.

Assim, com a implantação destes cursos houve a expansão e se verificou no ensino de Direito a reprodução da cultura jurídica de Portugal, o ensino do Direito baseado pelas aulas-conferência no estilo de Coimbra e desvinculado da realidade social.

Na visão de Colaço (2006, p.15):

O ensino do Direito no Brasil herdou o caráter conservador da Universidade de Coimbra, com suas aulas-conferência, ensino dogmático, mentalidade ortodoxa do corpo docente e discente, a serviço da manutenção da ordem estabelecida e transplantada da ex-metrópole, oportunizando aos profissionais por ele formados o prestígio local e ascensão social.

Portanto, a criação do ensino de Direito atendia aos interesses políticos e econômicos vigentes e o conteúdo integrante do ensino era definido pelo Estado.

Essa ideia inicial refletiu nas matérias e na forma de ensino que se estabelecia nos cursos jurídicos no Brasil e, pode-se dizer que aos poucos foi modificada pela preocupação de se formar juristas voltados à ideologia jurídico-política do Estado Nacional, sendo o período entre os anos de 1827 a 1879 marcado pelos primeiros movimentos que determinaram as sucessivas modificações do currículo jurídico, bem como as primeiras ideias alternativas ao ensino jurídico estabelecido pelo Estado.

Segundo Bastos (2000), em 1879 se discute o “ensino livre”, liberando o estudante da frequência às aulas, a inclusão da sociologia e da participação privada no ensino que foi aprovado pelo Decreto n.º 7.247 de 1879.

Com a República, em 1889 o Estado se torna federação e absorve a descentralização e abertura do ensino às instituições particulares, mantendo nos cursos de Direito a aula-conferência como regra geral de sistemática adotada.

Nesse período, o ensino de Direito passou por três mudanças, o Decreto n.º 1.030-A, de 1890 que mudou o currículo; o Decreto n.º 1.232-H, de 1891 que criou cursos livres e provocou a expansão dos

cursos pelo país, e a Lei n.º 314 de 1895, que reorganizou os cursos em cinco anos, sem alterar a forma de ensino estabelecida.

Bastos (2000, p.155) explica que:

Diferentemente da instalação dos cursos jurídicos no Brasil, e suas sucessivas reformas, o primeiro currículo republicano não traduz debates parlamentares nem discussões pedagógicas profundas. Não existe sequer uma exposição de motivos que permita uma compreensão suficiente de seus objetivos [...]

No ano de 1931 houve a Reforma Francisco Campos para atender questões econômicas, direcionando o ensino de Direito para ser profissionalizante. A reforma estabeleceu o Bacharelado e o Doutorado, sendo que o primeiro formava técnicos e o segundo, professores.

Ainda em termos históricos, em 1962 houve a fixação de um currículo mínimo e, no período de 1930 a 1972, os cursos de direito tiveram ampliação, mantendo a ideia de profissionalização, mas já se iniciavam os debates sobre a crise do ensino do Direito como um aspecto da crise do próprio Direito.

Em fevereiro de 1972 entra em vigor a Resolução n.º03, que institui um novo currículo para os cursos de Direito, com enfoque técnico, currículo mínimo e a necessidade do conhecimento interdisciplinar. Criou habilitação como proposta de ensino especializado, e introduziu a disciplina de Prática Forense, precursora dos estágios supervisionados de prática forense e organização judiciária, que permanece até hoje. (BASTOS, 2000).

Essa Resolução em nada alterou o panorama do ensino de Direito, que se limitava à sala de aula e aos códigos, adotando dessa maneira o mesmo sistema da época de sua criação e que vigorou por mais de cem anos. Nota-se, que a pesquisa ainda não aparece como um componente importante no currículo e na formação dos bacharéis em direito.

Rodrigues (1988, p.27) afirma que “a atividade de pesquisa e a análise crítica do fenômeno jurídico são totalmente abandonadas” a ideia predominante era de pura repetição de conteúdo.

A década de 1990 foi marcada pelas discussões sobre a qualidade do ensino de Direito e com a Portaria n.º 1.886/94 do Ministério da Educação – MEC passou o ensino jurídico a ter nova perspectiva, com a exigência de que o estudante de graduação apresentasse monografia de

final de curso, fazendo com o que o ensino jurídico tenha obrigatoriamente uma relação com pesquisa científica na área jurídica.

Essa Portaria determinou a necessidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo as atividades como interligadas e obrigatórias, para o desenvolvimento de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Com relação ao ensino adotado atualmente, mesmo depois de todo esse período, do ano de 1827 até os dias atuais, o que se percebe na prática é um ensino baseado na aula expositiva e que o corpo docente dos cursos de Direito, em geral, é formado por profissionais competentes na atuação profissional jurídica, porém sem formação para o exercício da docência.

Sendo assim, o ensino do Direito geralmente fica restrito às salas de aula, na forma expositiva, centrado na leitura de leis, sem problematização, não formando o estudante para lidar com a realidade e com as demandas da sociedade atual, nem tampouco pouco para pesquisa.

O ensino baseado na aula expositiva, onde o professor transmite o conteúdo e o estudante decora, se traduz numa prática ultrapassada, que não condiz com as atuais diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito e do profissional que a sociedade contemporânea necessita e quer formar.

Para Mello (2007, p.61):

[...] Pode-se dizer ainda que o direito que se ensina aparece como um dos instrumentos que, dentro de uma sociedade em crise, busca omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes, ou seja, o direito é utilizado para formalizar a existência de uma sociedade desigual, injusta e autoritária, fato esse que evidencia a relevância desta investigação, pois é preciso mudar esse modelo transmissor de conhecimento e supostas verdades.

Com a expansão que o Ensino Jurídico sofreu na última década, decorrente da ampliação no número de cursos jurídicos e do acesso das classes populares ao ensino superior, ele passa por transformações que exigem a mudança da formação tradicional e abrem caminho para uma formação diferente e complexa.

Essa formação exige outra postura do professor de direito e se

relaciona diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, que passa necessariamente pela pesquisa.

Dessa forma, cada vez mais a política adotada pelo Estado na avaliação tem a pesquisa como indicador de qualidade, trazendo em seus instrumentos de avaliação os indicadores desejados.

Nesse sentido, torna-se importante compreender a política pública de avaliação da educação superior e do ensino de direito e a pesquisa neste contexto.

2.3 A PESQUISA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O sistema de avaliação do ensino superior, em seus instrumentos, prevê como critério avaliativo a pesquisa. Por isso, faz-se necessário conhecer a origem do sistema de avaliação existente no país e o surgimento da pesquisa como indicador de qualidade neste contexto.

Conforme Santos e Cerqueira (2009), a avaliação está relacionada à expansão do ensino superior e a necessidade do governo de implantar políticas e ações públicas para o ensino superior, sob a orientação do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na década de 1960 foram produzidos vários documentos oficiais sobre a avaliação do ensino superior, dentre eles o *Plano Atcon*, que com o apoio do Banco Mundial, o governo determinou que Rudolph Atcon realizasse um plano de reestruturação das universidades brasileiras. (ZANDAVALLI, 2009).

Para Zandavalli (2009, p.392), o Plano Atcon carrega grande importância para a área da avaliação, pois constitui um dos primeiros processos avaliativos oficiais da estrutura da universidade brasileira”.

Nesse documento aparecem recomendações para adequar o ensino superior, e o destaque, dentre outros, da necessidade de rever a baixa qualidade de ensino e a falta de professores preparados para a atividade docente.

Em 1968, foi instituído pelo MEC através do Decreto n.º 62.937, de 02 de julho de 1968, um grupo de trabalho para analisar a crise da universidade, que tinha como objetivo estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. (ZANDAVALLI, 2009).

Desse grupo resultou um relatório que foi base para o Projeto de Lei (PL) nº 32 e as decisões da Comissão mista criada no Congresso Nacional para analisar o referido projeto, deram origem a *Lei da*

Reforma Universitária, de 1968, já citada.

Para Zandavalli (2009, p.400):

[...] boa parte das proposições do GT foi levada a cabo, a partir do final dos anos de 1960, e marca ainda hoje a organização da universidade brasileira. Elas não deixam de refletir o espírito dos Relatórios Atcon e Meira Mattos, na medida em que procuram estabelecer uma gestão mais eficiente dos recursos destinados à universidade, bem como otimizar o espaço e o tempo do campo universitário para atender à reclamação dos excedentes.

Na década de 1970 não houve grandes mudanças na avaliação do ensino superior.

Apenas em 1983, com o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU) houve mudanças na avaliação do Ensino Superior. (ZANDAVALLI, 2009).

No entendimento de Barreyro e Rothen (2008), os principais objetivos do PARU foram desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada Instituição de Ensino Superior (IES); a avaliação sobre as atividades administrativas e sua influência no ensino e a pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do público estudante e não estudante e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades.

Para Zandavalli (2009, p.407), o programa analisou os principais problemas da educação superior e concluiu com a necessidade de uma nova política educacional baseada na: a) responsabilidade do poder público em assegurar a manutenção e a expansão do ensino público em todos os níveis, inclusive o superior; b) adequação à realidade do país, c) aceitação da diversidade e pluralidade do ensino superior, **d) autonomia e democracia interna nas IES, na definição do ensino, da pesquisa e da extensão**; e) democratização do acesso; f) valorização do desempenho das IES conforme resultados obtidos, analisados em sua qualidade e quantidade; g) eliminação de aspectos corporativos e cartoriais das associações de classe, que incidem sobre as IES.

Da análise da crise da universidade aparece no PARU a necessidade de definição quanto ao ensino, a pesquisa e a extensão. Essa nova universidade tem os seguintes aspectos: a) reformular o Conselho Federal de Educação; b) consolidar a autonomia interna das universidades; c) alterar os mecanismos de financiamento; d)

democratizar o acesso ao ensino superior; **e) fortalecer a pesquisa científica** e a pós-graduação; f) ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País.

Em 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) pela Portaria n.º 100/1986 do MEC. O trabalho desse grupo acabou se caracterizando por ampliar os debates para a participação da comunidade científica, que não poupou críticas ao fato de se privilegiar na reforma anterior o ensino em detrimento da pesquisa, também pilar fundamental da Universidade. (ZANDAVALLI, 2009).

A avaliação do ensino superior foi tratada pelo GERES como uma questão de controle social a partir de um sistema de avaliação de desempenho, uma vez que o Estado, apesar de ter como papel a regulação da qualidade da educação, é financiador das atividades, principalmente nas instituições públicas. (ZANDAVALLI, 2009).

Em 1993 foi criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que pretendia: **a)** impulsionar a autoavaliação, como ferramenta de autocrítica e como forma de prestar contas à sociedade; **b)** compreender a relação entre ensino, pesquisa, extensão e administração universitária; **c)** reestabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes pedagógicas e permitindo a reavaliação a qualquer momento do próprio instrumento e das ações da Universidade; **d)** repensar objetivos, modos de atuação e resultados em uma Universidade inserida em uma realidade social; e, **e)** estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades da Universidade.

O PAIUB, considerado por muitos um modelo inovador de avaliação, acabou se perdendo quando foi criado o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como *Provão*, e o Sistema Nacional de Avaliação (SNA), em 1996.

O Provão foi instituído pela Lei n.º 9.131/96, com a proposta de realizar avaliações periódicas nos cursos de graduação, fazendo uso de procedimentos e critérios que buscavam determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o Provão acabou por valorizar somente os conhecimentos demonstrados pelos estudantes em provas específicas.

Segundo Volpato (2007, p.178):

[...]Essa forma de avaliação foi, na prática, mercadológica e midiática porque os resultados das provas de conhecimentos acabaram sendo

utilizadas como “notas” dos cursos e, por extensão, interpretadas como “nota” da universidade. A lógica do Provão permitia comunicar uma mensagem expressa na publicidade e no marketing.

Amplamente criticado pela exposição na mídia de seus resultados, foi boicotado e sofreu inúmeros protestos, obrigando o MEC a rever sua metodologia e a buscar critérios complementares para a avaliação, abrangendo os cursos e as instituições. (ZANDAVALLI, 2009).

Em 2004, em um novo contexto político, foi promulgada a Lei Federal nº. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(SINAES) com a ideia de instalação de um ciclo de avaliação que seria referencial para a regulação das instituições. (BARREYRO; ROTHEN, 2007).

O SINAES está estruturado em um sistema que envolve: a Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Ensino Superior; a avaliação externa, que é realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e a Avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).

Ele está embasado em oito dimensões previstas no art. 3 da Lei Federal nº. 10.861/2004 das quais se destaca o item II:

II - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; (BRASIL, 2004a).

Como se percebe, o SINAES na avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, procura contemplar o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Dos instrumentos utilizados atualmente para a realização do SINAES, enumera-se: **a)** Autoavaliação realizada pela própria IES; **b)** avaliação externa; **c)** Censo; coleta de informações e, **d)** Cadastro no INEP.

De acordo com as orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), também serão levantadas

e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e seus respectivos cursos.

Tanto a avaliação interna quanto a externa em seus instrumentos consideram a pesquisa para fins de avaliação dos cursos. A avaliação interna é realizada pela comissão da própria instituição e os parâmetros de seus instrumentos, por sua vez, são muito similares aos da avaliação externa e traz a pesquisa como um dos itens a ser observado.

A avaliação externa, para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso é realizada por dois avaliadores cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores. Os avaliadores seguem parâmetros previstos em documento próprio que orienta as visitas, conhecidos como instrumentos para avaliação “in loco”. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Silva (2014, p.114) ao investigar os instrumentos de avaliação sobre a produção científica dos docentes afirma que:

[...] há uma preocupação com a efetividade dela, de forma a alcançar um número de docentes que de fato atuem com a pesquisa institucional. A interpretação do item leva a dois entendimentos complementares: o primeiro, de que a instituição deve incentivar a pesquisa institucionalizada e o segundo, de que o docente não deve apenas atuar como pesquisador, mas suas atividades devem estar alinhadas as políticas institucionais de pesquisa.

Para esse estudo importa os instrumentos utilizados para avaliação do ensino de Direito, tanto o instrumento para autorização como também o instrumento de reconhecimento do curso, porque dá a dimensão da importância da pesquisa para a qualidade do ensino no curso.

Na avaliação destinada à autorização do curso de Direito, a pesquisa e a produção científica aparecem no **item 2.3.2**, estabelecendo pontuação máxima para quando o projeto do curso tenha previsão do desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica) e os docentes do curso tenham em média, nos últimos 03 (três) anos, pelo menos 05 (cinco) produções, cada um.

O mesmo ocorre quando se verifica o instrumento de reconhecimento do curso que também apresenta a pesquisa e a produção

científica, no **item 2.3.3**, estabelecendo pontuação máxima quando há o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica), e quando os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos dez (10) produções por docente.

No instrumento destinado à renovação de reconhecimento do curso em seu **item 1.8**, apresenta a necessidade de coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso. Nesse instrumento a metodologia de ensino e os processos de avaliação implementados devem ser coerentes com a concepção do curso e refletem adequadamente o compromisso com a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.

Os indicadores estabelecidos pelo SINAES não deixam dúvida sobre a valorização da pesquisa e da produção científica, a tal ponto que a pesquisa, além de estar contida no tripé da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão ganha espaço destacado tornando-se obrigatória frente aos critérios de avaliação.

Com esses instrumentos, passa-se a considerar na avaliação a pesquisa e a produção científica decorrente da produção, entendida como publicações: artigos publicados em periódicos, livros ou capítulos de livros publicados, trabalhos publicados em anais (completos ou resumos) e também as produções intelectuais, técnicas, culturais e artísticas: propriedade intelectual depositada e registrada; obras técnicas, artísticas e culturais dos docentes; outras produções (softwares, filmes, vídeos, CD-ROM, etc.); produções didáticas relevantes. (SILVEIRA, 2013).

E, da mesma forma, torna-se relevante às atividades que vinculam essa produção como a orientação didática de estudantes, com orientação de estágio supervisionado, com orientação de monografia ou trabalho de conclusão de curso, com orientação de estudantes em iniciação científica, com orientação de monitor e também docentes com orientação de estudantes em atividade de extensão.

Da mesma forma, considera-se o ensino jurídico e sua relação com a pesquisa. Assim, a *Dimensão 2* do SINAES é um importante instrumento de análise quanto à pesquisa, sendo que o instrumento de avaliação de cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura) utiliza como critério específico de análise, a pesquisa e a produção científica realizada no âmbito do curso. E, seu **item 2.13**, estabelece a pesquisa como parte integrante da qualidade de um curso.

Essa dimensão avalia o desenvolvimento da pesquisa, seu estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das

atividades de extensão, demonstrando que a política legislativa da Educação em relação ao nível superior, especialmente após o SINAES é de avaliação permanente e com critérios específicos, quanto à pesquisa e a produção científica.

A Portaria n.º 1886/94 já mencionada define um perfil desejado para aquele que se forma em Direito, estabelecendo competências e habilidades necessárias que devem ser desenvolvidas na graduação. Nessa mesma linha de pensamento o Exame de Ordem, pela Resolução n.º. 81/96 do Conselho Federal de Educação (CFE) se torna obrigatório.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação – Direito aprovadas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior(CES) n.º. 0146/02, apresentam alguns desafios ao curso de Direito, os quais se referem à necessidade de rupturas e inovações que auxiliem no enfrentamento e na provocação de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, a partir da aplicação da ciência jurídica e dos diversos ramos do direito, envoltos em uma formação contextualizada e comprometida com uma postura reflexiva, bem como, com uma visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, que favoreça um processo de ensino-aprendizagem dinâmico que qualifique para a vida e para a vivência da cidadania. (MELLO, 2007).

Em 2004, reiniciaram as discussões para uma nova reforma curricular dos cursos de Direito, surgindo o Parecer CNE/CES n.º. 55/2004, que apontou o currículo na forma de eixos de formação e as competências e habilidades que os bacharéis deveriam possuir:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (CNE/CES, 2004a, p. 21) (BRASIL, 2004).

Esse parecer foi aprovado, e, estabelecida então a Resolução nº. 09/2004 que corresponde à última diretriz curricular vigente para o ensino de Direito.

Destaca-se no parecer, a pesquisa relacionada como habilidade necessária, o que exige mudança no ensino. A pesquisa como tal, deve estar inserida no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aliar teoria e prática e construir novo conhecimento e, por tal, a pesquisa não pode ser restrita a um momento específico no fim do curso, com a elaboração da Monografia.

A partir desse contexto avaliativo e da necessidade da sociedade, cabe aos professores assumirem um papel de protagonistas nesse processo de construção de uma docência que supera a tradicional transmissão de conhecimento, não somente pelo fato da avaliação do ensino superior apresentar a pesquisa como integrante dos parâmetros de avaliação, mas pelo que agrega na formação dos sujeitos.

Como afirma CUNHA (2012, p.) a pesquisa:

[...] Constitui-se num modo de pensar e de proceder frente ao conhecimento. Uma atitude epistemológica que atribui formatos à ação dos docentes, dos estudantes e dos egressos; aquilo que se costuma chamar de atitude investigadora que é parte de uma visão de mundo reforçada pela perspectiva do conhecimento em movimento, sempre provisório.

A pesquisa acaba por ser cada vez mais reconhecida como estratégia para melhoria da educação e do ensino, principalmente na educação superior.

Para Masetto (2003, p.103), “ Ensino com pesquisa se trata de

uma estratégia fundamental para melhoria da qualidade dos cursos de graduação, aceita e defendida por todas as instituições de ensino superior. Além disso, é uma técnica que permite varias aprendizagens”.

No ensino com pesquisa o estudante se torna protagonista no processo de aprender, e o objeto de estudo e de reflexão acaba se tornando ponto de partida e de chegada para apreensão da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa pode se traduzir como importante componente metodológico do ensino, por isso é importante que o professor no curso de direito assuma a pesquisa como princípio educativo e formativo.

3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E NOS CURSOS DE DIREITO

O Ensino jurídico vem passando por transformações. A crise que atravessa não é algo novo, uma vez que na obra do jurista Aurélio Wander Bastos (2000), tem-se que já na década de 1970 se falava na crise do ensino jurídico e da necessidade de repensar o ensino do direito, o que exige novas concepções e nova postura em relação ao ensino.

Rodrigues (2000) chega a afirmar que “a realidade do ensino de direito é que ele não forma, deforma, o que nos leva a reflexão sobre a necessidade de produção de novos conhecimentos que possam contribuir com a melhoria desta formação que implica tanto professor quanto estudante”.

Assim o ensino de direito tem se mantido, na sua maioria, como conservador e tradicional, com a leitura da codificação, baseada em ler e decorar leis, artigos e inciso.

A denominada "educação bancária" como afirma Paulo Freire, que tem por base o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado, geralmente por meio de aulas expositivas, para serem cobradas posteriormente na prova, deve ser enfrentada e modificada.

Essa preocupação aumenta se considerarmos que no Brasil estima-se ter mais de 700.000 (setecentos mil) estudantes de Direito conforme Relatório do Censo de 2012 do INEP.

O papel do professor no contexto atual deve ser outro. Como afirma Masetto (2003, p.24), “a atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz [...]”.

Volpato (2010), também apontou que ao assumir uma sala de aula o professor, além do seu conhecimento profissional, precisa do conhecimento da profissão de professor, precisa compreender os saberes próprios da profissão de professor.

No ensino superior a única exigência para docência universitária é a formação em Direito e a recomendação legal de preparação em nível de pós-graduação. Assim como as demais áreas o único requisito legal para a docência do ensino do Direito no Brasil é a posse de diploma de graduação e pós-graduação, de preferência em nível de mestrado e doutorado.

Dados do Relatório do Censo 2012, do INEP, apontam que dos 190.879 (cento e noventa mil, oitocentos e setenta e nove) professores universitários, 22,7% (vinte e dois vírgula sete por cento) são especialistas, 33,3%(trinta e três vírgula três por cento)são mestres e

44% (quarenta e quatro por cento) são doutores. Se considerar-se que mestrado e doutorado preparam para a pesquisa é possível afirmar que 73,3% (setenta e três vírgula três por cento) dos professores de ensino superior têm formação em pesquisa, mas não no ensino, na profissão de professor.

A LDB, no que se refere à educação superior, como já mencionado, dispõe expressamente em seu art.43 a finalidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica³.

A Diretriz Curricular para o curso de Direito presente na Resolução CNE/CES n.º 09/2004, em seu art. 2, fala do Projeto Pedagógico do curso nos seguintes termos:

[...]

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

³Art. 43º. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

A mesma Resolução, em seu art. 10⁴, estabelece a obrigatoriedade do trabalho monográfico, destacando o papel da pesquisa. Assim, a obrigação de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica nos cursos de graduação decorre de lei, tanto geral como específica.

No entanto, o ensino de Direito ainda hoje é em sua maior parte praticado com base na reprodução de teorias e na reprodução de normas, na forma de aula expositiva.

Rodrigues (2000, p.9), ao falar sobre o atual ensino de direito, aponta:

”O ensino jurídico existente hoje no país, pelo que se depreende das análises e pesquisas existentes, caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo.”

No mesmo sentido Capellari e Prando (2001, p.258):

[...] O objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.

Como já referido, a crise do ensino de direito tem gerado muitas discussões; sem dúvida há necessidade de um novo conhecimento jurídico, contextualizado e crítico, que passa necessariamente, por mudar o ensino de direito.

Na próxima seção será abordada a docência no ensino superior e os aspectos da universidade que devem ser refletivo nos cursos de

⁴Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. *Parágrafo único.* As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (Resolução CNE/CES n.º 09/2004).(BRASIL, 2004).

direito.

3.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os primeiros docentes do Brasil foram formados por Portugal e pelas universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores no Brasil houve a necessidade de docentes, e profissionais das mais diversas áreas foram convidados a “dar” aula.

A escolha para docência universitária era baseada na crença de que, quem sabe fazer, certamente, sabe ensinar. Sendo assim, durante muitas décadas, os profissionais buscados para exercer a docência eram aqueles que tinham sucesso na atividade/profissão relacionado ao curso que iriam dar aulas. (MASETTO, 1998)

Bastava ao professor ter domínio do conhecimento e passar sua experiência aos estudantes. (VOLPATO, 2010).

Segundo Masetto (1998, p.11), até a década de 1970 a única exigência do candidato ao ensino superior era o exercício competente de sua profissão.

A profissão docente de nível superior não tem uma regulamentação do Estado, específica quanto aos seus requisitos.

Da própria legislação já se extrai que a formação de docentes para o ensino superior não está regulamentada como nos demais níveis da educação, não sendo a preparação, para a lei, um requisito obrigatório.

Ainda hoje não há exigência de formação específica para os processos de ensino e aprendizagem; o professor universitário conhece sua área, mas não apreende a ensinar (PIMENTA; ALMEIDA, 2009). A consequência disso é que muitos professores possuem conhecimento técnico-profissional, mas têm dificuldade de lidar com a complexidade da sala de aula universitária.

Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2002, p.185) entendem que “[...] o professor deve ser um intelectual que desenvolve seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico)[...]”. Para as autoras, o docente tem como base a experiência e o questionamento teórico.

Pode-se considerar que a falta de regulamentação do ensino superior, se comparada a outras profissões ou até mesmo com a docência da educação básica, corresponde a um paradoxo, porque para atuar como docente no ensino médio é exigida a formação na área específica e para dar aula na universidade essa formação é dispensada, bastando a graduação na área específica.

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), ainda que os

professores tenham experiência na área, quanto ao ensino-aprendizagem prevalece o despreparo e o desconhecimento científico quanto ao processo, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Por outro lado, a previsão existente no art. 66 da LDB⁵ transferiu para a pós-graduação essa formação. Assim, o processo formativo de professores universitários fica limitado aos programas de pós-graduação, ocorre por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Também a forma de ingresso na universidade não contribuiu com o desenvolvimento pedagógico, uma vez que até pouco tempo, a forma de ingresso era basicamente por convite e não por um adequado processo seletivo, como se faz atualmente. (MASETTO,1998)

Essa situação tem sido alvo de críticas, porque fomenta a sistemática de “repasso” de informações pelo professor que não é compatível com o processo de ensino-aprendizagem e com a qualidade do ensino, porque esse repasse não produz autonomia, não constrói o conhecimento.

Frente às diretrizes do ensino e as necessidades da formação nesse contexto sócio cultural, político e econômico, o professor, além de conhecedor da matéria, passa a ser o mediador do conhecimento, o provocador de questionamentos e dúvidas sobre a realidade, o incentivador da pesquisa e da busca de novas respostas a velhos ou novos problemas.

Segundo Cunha (2010, p.25):

A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões.Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distânciam da lógica das especialidades, tão

⁵Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. *Parágrafo único.* O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título estudante. (BRASIL, 2004).

cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. [...].

Para Severino (2009, p. 130), na universidade: “a aprendizagem, a docência e o ensino só serão significativos se forem sustentadas por uma permanente construção de conhecimento.”

Assim, os educadores, desde o princípio da vida acadêmica devem se assumir, também, como sujeitos inerentes à produção do conhecimento.

Ensinar para Freire (2011):

“[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isto indica que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas sim, oportunizar ao discente que este possa construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores e crenças.

Na atualidade, o desafio do professor do ensino superior vai muito além de uma transmissão. A premissa para o professor é construir conhecimento, é integrar e envolver de forma ativa o estudante no processo ensino aprendizagem; é articular teoria e prática e utilizar como meio várias formas de acesso e produção do conhecimento, o que pode ser alcançado se considerarmos a relação do ensino com a pesquisa e extensão.

Não há como pensar em mudança sem vincular o professor a uma postura diferente, um professor preocupado com a transformação social e educacional.

Segundo Volpato (2010, p.21):

A perspectiva de estudar o professor como sujeito da ação pedagógica contribui para entendê-lo na sua condição técnica, profissional e pessoal. Os professores atuam como seres humanos, individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que estabelecem no desenvolvimento de seu trabalho são, portanto, relações humanas, individuais e sociais. Diferente de um objeto material, que pode ser reduzido às suas partes, o ser humano é complexo e só pode ser compreendido a partir de sua natureza física,

biológica, histórica, individual, social e simbólica, como totalidade.

Nesse sentido, a noção de professor precisa ser totalmente revista, sem deixar de se considerar que professor é em primeiro lugar um pesquisador, um socializador de conhecimentos, é quem participa de uma proposta emancipatória. (DEMO, 2011).

Em sala de aula, uma ação pedagógica efetiva está dividida em três polos distintos: 1) o conteúdo da área na qual o professor é especialista; 2) sua visão de educação, de homem e de mundo, e 3) sua formação didático-pedagógica. (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p.74)

A docência no ensino superior exige, então, que seja compreendida como um conjunto de ações que determinam o envolvimento dos sujeitos.

Em conformidade com Behrens (*apud* MELLO, 2007), observa-se que a qualificação deve levar em consideração que:

[...]

O *professor* precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber efetivamente as teorias que propõe a seus estudantes, vivendo assim a unidade teoria-prática;

O *estudante* precisa ser pesquisador por excelência, curioso, criativo e reflexivo, questionador, ser crítico e criar hábito da leitura;

Metodologia; a opção metodológica precisa vir assentada em novos pressupostos, que, nesse momento histórico, parecem indicar forte tendência para uma *abordagem progressista* (com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas) aliada ao *ensino com pesquisa* (visando à investigação para produção de conhecimento), que contemple uma *visão holística* (resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve à formação de um profissional humano, ético e competente), alicerçada numa *tecnologia inovadora* (com utilização de recursos informatizados).

O Professor tem como missão estimular o estudante a tornar-se intelectualmente independente, pensar sozinho, construindo o pensamento e o raciocínio necessário para o aprendizado.

Um bom professor, para Freire (2011, p.96):

É o que consegue, enquanto fala, trazer o estudante até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus estudantes cansam, não dormem. Cansam porque acompanharam as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas e incertezas.

Masetto (1998) aponta alguns direcionamentos que devem ser levados em conta pelos professores no processo de formação dos profissionais para sociedade, destacamos dentre eles proporcionar ao estudante se apropriar e também produzir conhecimento.

No mesmo sentido Volpato(2010, p.24-25), espera que um professor universitário seja capaz de fazer :[...] pesquisa em diversos níveis, desde a produção de seus estudos e reflexões críticas sobre aspectos teóricos ou experiências pessoais, para serem discutidos com seus estudantes, até a produção de novos conhecimentos científicos [...]

Em geral, os docentes de Direito exercem a atividade jurídica atuando como advogados, juízes, promotores, entre tantas outras profissões que decorrem da formação jurídica, sendo que a docência não é vista como atividade principal.

Além da falta de formação específica, muitas vezes a docência para estes profissionais é tratada como “secundária”, não sendo a sua principal fonte de renda. Também o professor de Direito não se interessa por eventos que possam mudar sua formação enquanto educador. (BASTOS, 2000).

Para Colaço (2006, p.23):

A maioria dos educadores do ensino do Direito são amadores e não profissionais, aprendem a ensinar ensinando, com a experiência do dia-a-dia em sala de aula, absorvendo e reproduzindo o que deu certo e rechaçando o que deu errado. Esta situação da falta de domínio das técnicas de ensino e da falta de conhecimento das teorias da educação causa uma perda de tempo em tentativas de acertos e erros que poderiam ser evitados.

Também Ribeiro Junior (2001, p.38) ao referir sobre a condição do professor de direito, destaca que: “[...]são professores horistas, que não permanecem no seu local de trabalho mais do que o tempo necessário para darem suas aulas. Não há, em grande parte dos casos, qualquer incentivo para o estudo e para vivência acadêmica.”

Essa condição não é compatível com a política educacional vigente, que exige a capacitação do corpo docente nas instituições de ensino superior, inclusive como critério de avaliação pelo MEC, sendo que o professor passa a ser sujeito ativo no processo de formação e desenvolvimento de sua atividade.

As novas exigências, tanto na carreira de professor como para avaliação dos cursos em, impõem para o professor universitário que ele busque a sua qualificação; se antes bastava ser um profissional da área relacionada a sua atuação como docente, hoje precisa de formação específica e permanente.

Mas tal forma por si só não traz a pesquisa como instrumento de ensino para a graduação; por isso, é preciso analisar o professor, a pesquisa e a contribuição dessa última para o ensino.

3.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E METODOLÓGICO DE ENSINO

O Ensino, para Freire (2011), obrigatoriamente passa pela pesquisa, um não existe sem o outro. No contexto educacional, como já mencionado, a pesquisa é indicadora de qualidade.

A pesquisa se relaciona com o conhecimento e como tal deve ser princípio científico, princípio educativo e emancipatório, conforme afirma Demo (2011).

Moraes e Lima (2012,p.49) falam que a aprendizagem autêntica supõe processo reconstrutivo individual e coletivo dos estudantes.

Conforme os mesmos autores, na educação, pela pesquisa os estudantes passam de objetos a sujeitos da relação pedagógica. Afirma o autor que “a utilização dos princípios da educação pela pesquisa possibilita transformar os estudantes de objetos da relação pedagógica, que são na pedagogia tradicional, em sujeitos do processo de sua aprendizagem”. (MORAES e LIMA, 2012)

Com a exigência de uma nova postura do docente não se pode imaginar que isso ocorra sem oposição ao ensino tradicional, com estímulo à capacidade de pensar, a curiosidade, o questionamento e a pesquisa é um instrumento de ensino. (DEMO, 2011).

Partindo dessa premissa, da pesquisa como instrumento de

ensino, a pesquisa pode ser compreendida como um princípio científico e princípio educativo. O princípio científico diz respeito à formação do estudante na universidade, na qual a pesquisa assume um importante papel tanto para o docente como para o discente.

Destaca-se que para realizar uma pesquisa é necessário aprender a criar, pois quem pesquisa precisa demonstrar um posicionamento crítico e criativo. Este é o “valor educativo da pesquisa, e vai além da descoberta científica” (DEMO, 2011, p.18).

Além de criar e descobrir, “pesquisar é também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro” (DEMO, 2011, p.39).

A pesquisa como princípio científico e educativo, uma prática consciente do professor e o compromisso formal do conhecimento, exige uma condição de docente pesquisador. Ocorre uma mudança nos atores envolvidos no processo; o ensino pela pesquisa permite que ocorra participação ativa do professor e estudante.

Essa é a ideia de que a pesquisa é uma ação fundamental na universidade porque ajuda professores e estudantes a pensar, e essa é uma condição intrínseca ao intelectual que se espera que eles sejam. (CUNHA, 2012).

A importância do ensino está em produzir novos saberes. A importância da pesquisa está na forma de ampliar o conhecimento e adaptá-lo às situações concretas. Nesse sentido, para Lampert (2008, p.138):

A pesquisa é dos requisitos metodológicos indispensáveis para qualquer profissional em uma sociedade global, competitiva, complexa, programática, utilitarista, imediatista, pluralista, subjetiva, onde há saturação de informações fragmentadas, uma decadência do Estado e um descrédito em relação à educação.

Pesquisa se trata de um processo com ritos especiais, dos quais fazem parte a trajetória acadêmica, domínio de sofisticações técnicas e manejo estatístico e de informática e deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo. (DEMO, 2011).

A pesquisa faz parte de uma condição fundamental para o professor e o estudante, tendo em vista o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, sendo considerada imprescindível na função de qualquer profissional; dela advém a que a construção do conhecimento é

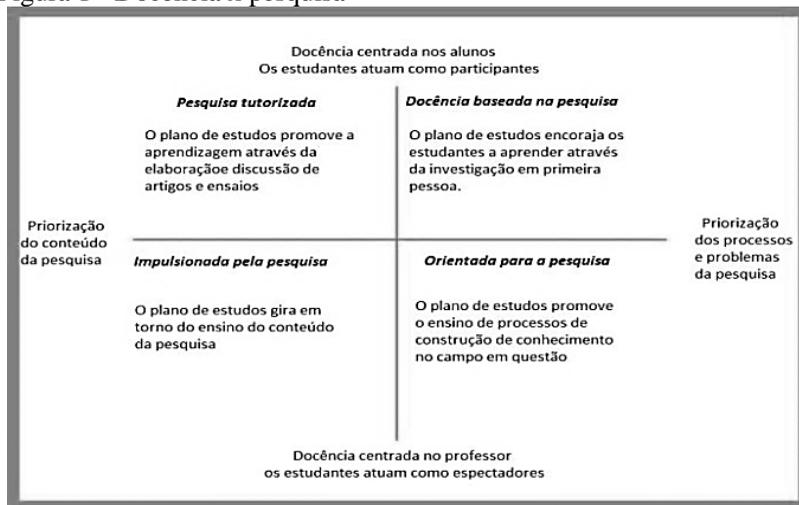
uma coisa aberta, pois a ciência nunca se fecha, está em constante reformulação. (CUNHA, 2012).

A pesquisa é condição fatal da educação. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria o doutor que apenas, ou, sobretudo, produz pesquisa científica. Mas, precisa ser como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do estudante (DEMO, 2011).

Para Ribeiro Junior (2003), na atualidade se pode associar o ensino a pesquisa se o professor se assumir como educador, evitando o ensino tradicional.

A pesquisa, para Healey(2008),tem uma repercussão positiva no ensino e sua relação com a docência pode ser sintetizada no quadro abaixo:

Figura 1 - Docência x pesquisa



Fonte: Healey (2008).

Nesse pensamento existem várias maneiras de se conceber a relação entre ensino e pesquisa na universidade. Na docência impulsionada pela investigação, o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa, através da apresentação aos estudantes de resultados de estudos realizados mediante processos de pesquisa.

Na docência orientada para a investigação, os estudantes

aprendem os processos utilizados na pesquisa e o plano de estudos dá importância tanto ao processo de aprendizagem como a aprendizagem em si (HEALEY, 2008). Nos dois casos os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

As abordagens com foco nos estudantes, ou seja, aquelas em que os estudantes são sujeitos ativos na pesquisa miram, a investigação tutorizada, na qual os estudantes desenvolvem pesquisas sob a orientação do tutor e são desafiados a elaborar artigos com os resultados de seus estudos.

Existe também a docência baseada na investigação, na qual os estudantes são também investigadores e o plano consta principalmente de atividades baseadas na indagação. A fronteira entre o papel do professor e do estudante é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor.

Para Healey (2008), as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas fomentam a aprendizagem profunda.

O professor deve ter o compromisso com a pesquisa. Para Demo (2011b, p.87): “[...]O ‘professor’ (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude do pesquisador, e para tanto, perseguir estratégias adequadas”.

O professor como pesquisador tem cinco desafios: (re)construir projeto pedagógico próprio; (re)construir textos científicos próprios; (re)fazer material didático próprio; inovar a prática didática; e recuperar constantemente a competência. (DEMO, 2011a).

Dessa forma, o professor e sua condição profissional ocupam papel central no ensino com pesquisa, porque a ele compete inovação didática, atualização permanente, pesquisar e elaborar/formular textos próprios e unir teoria e prática (DEMO, 2011a).

Mello (2007, p.29) acredita:

Que a pesquisa mais do que componente da prática pedagógica crítica e revolucionária, é um imperativo à descoberta do professor-estudante enquanto sujeito aprendente, inacabado e ingênuo, que pela dúvida, pelo questionamento e pela problematização se faz sujeito do mundo, (re)significando seus saberes, constrói conhecimentos, desenvolve-se criticamente e supera o então pensar ingênuo para torná-lo crítico e iniciar uma nova busca, uma nova superação.

A pesquisa auxilia o professor a ter uma melhor fundamentação teórica de sua prática pedagógica, auxiliando-o, também, a conhecer e contextualizar a realidade escolar, local e social. Assim, a pesquisa assume uma dimensão revitalizadora da prática. (MELLO, 2007).

Para tanto, o professor precisa conceber-se um sujeito pesquisador, em que, desde sua formação, tenha espaços/tempos de reflexões, discussão e questionamentos, em uma perspectiva crítico-criativa, no processo de ação-reflexão-ação, orientado pela pesquisa.

Conforme Demo (2009, p.78): “para o estudante aprender, tem de pesquisar, principalmente, para se formar de maneira adequada. Pesquisa não se reduz a conhecimento de ponta, mas é, antes de tudo, ambiente de aprendizagem”.

Ao pesquisar se estabelece o manejo do conhecimento. Para Galiazzi (2003) pesquisar é “aprender a observar, a duvidar, a interrogar sobre as coisas, porém não é só isso. É aprender a argumentar com competência, e para tanto é preciso saber escrever de mão própria, é preciso aprender a ler”.

Aliar ensino com pesquisa é trazer condições para o conhecimento.

Para Volpato e Pinto (2012, p.66): “Os professores podem incorporar como conteúdos de suas aulas resultados de pesquisas suas ou de outros pesquisadores, ou ainda podem adotar praticas pedagógicas baseadas na problematização e indagação”.

Em consonância com esse pensamento, a própria Diretriz Curricular do ensino de Direito fala na necessidade de inovações, para mudança do ensino do Direito, sendo condição essencial dessa mudança ao docente adotar a pesquisa, para qualificar o ensino.

Conhecer as produções a respeito desta relação do ensino com pesquisa, também se faz necessário para quem pretender estudar este objeto. Por isso passamos a conhecer os resultados de estudos anteriores que trouxeram a pesquisa como componente fundamental para qualificar o ensino.

4 CONHECENDO OS ESTUDOS ANTERIORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E PESQUISA

A maioria das obras e pesquisas encontradas que se relacionam com o presente estudo trata da formação de professores, de forma geral, e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificou-se a existência de diversas pesquisas científicas sobre ensino, pesquisa, ensino jurídico e formação de professores.

Contudo, sobre ensino de Direito e a contribuição da pesquisa não há material específico, o que tornou necessária a utilização de alguns recortes que se relacionam com o tema pesquisado, mesmo se tratando de outra área de formação.

Um dos trabalhos encontrados relacionado ao tema, intitulado “Ensino com Pesquisa: A prática do professor universitário” foi publicado por Cunha (1996), com base em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com o objetivo de estudar o professor que está fazendo alguma ruptura com a proposta tradicional de ensino. O estudo foi realizado com 13(treze) professores das mais diversas áreas do conhecimento.

Na pesquisa Cunha (1996, p.45) analisou a indissociabilidade do ensino e pesquisa, trazendo como panorama atual dos cursos de graduação a negativa do ensino com pesquisa, prevalecendo:

[...] a concepção positivista da ciência marcada pela prescrição e certezas tais como: O Conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente;A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;Há um privilegio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”;Dá-se destaque ao pensamento convergente, a resposta única e verdadeira;No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada;O professor é a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;A **pesquisa é vista como atividade para iniciados fora do alcance dos estudantes**

de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certeza se sobrepõem a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.(grifo nosso).

A autora constatou, desse panorama, a necessidade de um novo paradigma para se estabelecer a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, paradigma esse baseado nas concepções da obra de Santos⁶ (2003), que admite a não neutralidade, a necessidade de participação dos sujeitos e concebe a ciência como um ato humano.

Da análise dos depoimentos a autora concluiu que os professores se preocupam com articulação de suas atividades de ensino e pesquisa e que essas experiências inovadoras estão acontecendo na Universidade, permitindo a autora naquele momento entender essas práticas como evidências de uma transição do paradigma dominante para o emergente.

Da continuidade dessa pesquisa resultou a obra publicada em 1998 da mesma autora, denominada: “O Professor Universitário na transição de paradigmas”.

Os professores pesquisados por Cunha (1998), em sua maioria, reconheceram que em suas práticas inicialmente repetiam o que tinham vivenciado enquanto estudantes e que a insatisfação pessoal foi o que os levou a buscarem novas alternativas para aprendizagem. Nessa trajetória esses professores se preocuparam com a experiência e participação dos estudantes.

Para Cunha (1998), embora o caminho apresente dificuldades para os professores pesquisados, o prazer de tal prática é a motivação para as inovações.

O estudo revelou que para esses professores a relação ensino e pesquisa é permanente, pois buscam a construção e a sistematização de conhecimento, realizam trabalhos de pesquisa e utilizam a pesquisa como recurso de aprendizagem, incentivando a dúvida e a curiosidade científica.

Também no referido estudo foi considerada a opinião de 183 (cento e oitenta e três) estudantes que tiveram aula com os professores pesquisados, através da aplicação de questionário, onde ratificaram a fala dos professores sobre prazer da atividade de ensino, na construção do conhecimento. Do estudo resultou que aprendizagem é ação, evidenciando a pesquisa como indissociável do ensino.

Em dissertação de mestrado, Roza (2004) realizou pesquisa no

⁶ Um discurso sobre as ciências.

Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Campus Canoas) com o objetivo de verificar como estudantes e professores concebem e vivenciam o ensino com pesquisa. A pesquisadora entrevistou 07 (sete) professores e estudantes do último semestre do curso de pedagogia e concluiu que diante do número total de professores do curso, ainda são poucos os que trabalham com pesquisa.

Roza (2004) destaca que a pesquisa demonstrou que o ensino com pesquisa é compreendido pelos entrevistados como um movimento de ressignificar a própria prática pedagógica. A autora conclui pela necessidade de repensar as práticas, produzir novos conhecimentos e que o atual momento exige o paradigma da dúvida.

Lampert (2008) apresenta o ensino com pesquisa como proposta metodológica inovadora e com repercussão na qualidade do ensino. Segundo ele:

A pesquisa está ou deveria estar em todas as universidades que aspiram a oferecer melhores condições de vida à sociedade, pois ela abre novas possibilidades, novos horizontes, novas descobertas e novos caminhos, além de propiciar um ensino com qualidade. (LAMPERT, 2008, p.31).

Conforme o mesmo autor, o ensino “com” e “para” a pesquisa seria uma reação ao ensino conservador, uma ferramenta para introduzir o estudante na iniciação científica que, embora não represente uma relação direta com o ensino e com a pesquisa, fomenta a pesquisa entre os estudantes e é uma das melhores formas de aprendizagem.

O estudo de Lampert (2008, p.42) procurou responder qual a importância e os desafios da pesquisa para o ensino e concluiu que “a metodologia do ensino com pesquisa pode criar um ambiente inovador e participativo à construção de conhecimentos, através da utilização de diferentes fontes”.

O ensino com pesquisa para Lampert (2008) proporciona um ensino de qualidade e forma cidadãos com habilidade para o mundo atual, mas exige do professor e do estudante o preparo para essa modalidade de trabalho, onde professores e estudantes são sujeitos na construção ou reconstrução do conhecimento.

Também Volpato (2010) pesquisou os profissionais liberais que se tornaram referência na educação superior, na perspectiva dos

estudantes, tendo como local de estudo 03 (três) instituições comunitárias catarinenses. Os cursos investigados foram: Direito, Engenharia Civil e Medicina. Dentre outras questões, a investigação buscou compreender o que contribui para que profissionais liberais se constituíssem como docentes bem avaliados no ensino superior. Da mesma forma, buscou compreender que parâmetros os estudantes utilizam para avaliar a docência e a prática pedagógica? Que características apontam para avaliar positivamente um professor? Quais características e aspectos dessa docência se constituem como valor para eles?

O estudo concluiu que os aspectos relacionados ao domínio de conhecimento, as metodologias e técnicas de ensino se constituem como valor na docência, tanto quanto as atitudes e posturas pessoais do professor.

Nas universidades investigadas, a pesquisa aparece como um valor apenas para alguns estudantes, desde que a titulação e a carga horária sejam compatíveis com as exigências dessa atividade. No contexto investigado, a formação em nível de mestrado ou doutorado, que objetiva a formação para pesquisa, não garantiu as qualidades necessárias de ensino, uma vez que muitos dos professores escolhidos não tinham essa titulação.

Para o autor essa constatação indica que, sem desqualificar a importância da pesquisa, pela necessidade da indissociabilidade com o ensino e a extensão e pela possibilidade de qualificar a formação, na visão dos estudantes dos cursos de profissões liberais há outras questões mais valorizadas do que a pesquisa, principalmente as decorrentes da prática profissional.

O estudo conclui também que a ruptura com as práticas tradicionais resulta em mudança de concepção de aprendizagem e postura frente ao ensino e os professores bem avaliados tem prazer em atuar como docente e estabelecem uma relação afetiva com os estudantes. Mesmo não sendo pesquisados os professores apontados pelos estudantes como “bons professores”, são aqueles que mesmo sem formação pedagógica realizam práticas que se tornaram referência no ensino, desde que se comprometa com a qualidade do ensino e com a participação ativa do estudante.

Também em tese intitulada “O Professor reflexivo e o Professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos Cursos de Direito da Grande Florianópolis”, Rocha (2011) investigou os professores com o objetivo de verificar se o professor de Direito reflete sobre seu papel pedagógico. A pesquisa foi de campo e realizada no segundo semestre

de 2009 e abarcou todos os professores ativos dos cursos de Direito em funcionamento na grande Florianópolis, com aplicação de questionários e diário de campo.

A pesquisa de Rocha (2011) concluiu que não há trabalhos direcionados especificamente para a compreensão do perfil docente do professor de Direito e nem pesquisas que visem descrever esse professor ou sua realidade pedagógica.

Segundo a mesma, os professores de Direito não refletem sobre sua prática e sua ação pedagógica, não avaliam se seus objetivos foram alcançados e essa situação influencia diretamente na falta de qualidade do ensino. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores, na sua maioria, reproduzem o que vivenciaram enquanto estudante e que predomina no ensino a aula expositiva. (ROCHA, 2011).

A autora também destaca que muitos professores e pensadores dedicados à educação em Direito estão incomodados com o ensino do Direito, com sua massificação e crescente desqualificação e conclui que há necessidade de se descobrir novas maneiras de superar e encarar a atividade docente. (ROCHA, 2011).

Da mesma forma, com o fim de compreender essa temática, um grupo de pesquisadores de várias universidades brasileiras, no período de 2009 a 2011, desenvolveu um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, que resultou na obra: “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, organizada por Cunha (2012).

O objetivo da pesquisa foi investigar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a repercussão disso na qualidade da educação superior. O estudo foi dividido em 08 (oito) eixos com diferentes focos e diversos autores; no entanto, 05 (cinco) deles aqui são apresentados pela pertinência.

No estudo, Cunha (2012) abre o debate sobre a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, como referente da qualidade na universidade brasileira, onde destaca que há um discurso em tensão. Apresenta o conceito de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes perspectivas: **visão epistemológica e as capacidades acadêmicas** (a pesquisa é imprescindível porque ajuda professores e estudantes a pensar); **visão institucional e distribuição de conhecimento** (o tripé da indissociabilidade não se aplicaria a todos os professores e estudantes, mas o benefício dessas atividades seria público e universal); **visão metodológica das formas de produção do conhecimento** (a pesquisa vista como princípio metodológico) e **visão**

política e de impacto social (indissociabilidade como premissa para uma sociedade mais justa e igualitária).

Em um dos estudos, Citolin *et al* (2012), sob o título “A Relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação?”, apresentam o resultado da pesquisa realizada com 18 (dezoito) professores pesquisadores consolidados, com reconhecida produção científica de 07 (sete) diferentes universidades públicas e privadas situadas nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia.

O objetivo do estudo foi investigar a relação entre ensino e pesquisa com professores pesquisadores que atuam, simultaneamente, na graduação e em pesquisa, a fim de colocar em tensão uma percepção já bastante naturalizada no meio estudante, no Brasil e alhures, de que a pesquisa qualifica o ensino e que a experiência em pesquisa se traduz automaticamente na competência para ensinar. (CITOLIN *et al*, 2012).

Embora o termo indissociabilidade esteja configurado como algo que possui a qualidade de não ser separável, apresentam inúmeros estudos, como os de Cunha (2010), Tauchen (2009), Pinto (2009), Sousa Santos (1995), Morosini (2006), Mancebo e Fávero (2004) e Mazzili (1996), que têm apontado fragilidades no cenário universitário referente a esse processo, estejam elas centradas nas concepções ou nas práticas acerca da articulação do ensino, pesquisa e extensão e suas formas de efetiva. (CITOLIN *et al*, 2012).

Para as autoras, a pesquisa se configura como a ação mais valorizada no contexto universitário, pois ocupa privilegiado espaço institucional e é dela que emanam os critérios de avaliação da produtividade do professor, como quantidade de publicações e de projetos financiados pelos órgãos de fomento. (CITOLIN *et al*, 2012).

As autoras consideram que pela diversidade de sujeitos na pesquisa, foi necessário considerar que: I) há uma pretensa qualidade de que se reveste a docência através da pesquisa; II) há implantação, atualização e revisão constante de conhecimentos, através da pesquisa, que chegam às salas da graduação: os docentes reconhecem a pesquisa como fonte raiz primaz de atualização, de acompanhamento de tendências de pesquisa, de mercado, de tecnologias; III) há qualificação da ação de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e outros: uma interlocutora da área de comunicação destaca que a orientação também é pesquisa e que, neste momento, ensina-se o estudante a pesquisar, o que nem sempre ocorre no espaço da sala; IV) há aproximação dos dados discutidos em aula, oriundos da pesquisa do professor, com a realidade local, muitas vezes não discutida em

bibliografias internacionais utilizadas na graduação. (CITOLIN *et al*, 2012).

Para as autoras a pesquisa nas práticas dos professores, dentre tantas concepções diferentes, apresenta duas distinções centrais: a visão do ensino com pesquisa (para o desenvolvimento de habilidades fundamentais) e a do ensino para pesquisa (para formação do pesquisador, vinculado a pós-graduação). (CITOLIN *et al*, 2012).

Na observação das autoras, os professores pesquisadores destacaram que as habilidades desenvolvidas através do exercício de suas pesquisas, como a indagação, a crítica, a criatividade e a flexibilidade influenciam aquelas ligadas à docência. Nas suas ponderações, independentemente da área de conhecimento, a pesquisa tende a influenciar na qualidade do ensino de graduação. (CITOLIN *et al*, 2012).

Com outro estudo do grupo, de autoria de Chaigar *et al* (2012), com o título “Docentes não pesquisadores: construtos e contribuições na qualidade do ensino de graduação”, os autores apresentam os resultados da investigação realizada com 11 (onze) professores não pesquisadores, por meio de entrevistas semiestruturadas, pertencentes a sete instituições públicas e privadas.

O objetivo do estudo foi compreender, a partir de suas experiências e trajetórias, o pressuposto da qualidade alicerçado na relação de pesquisa e ensino. As conclusões foram que os docentes criticam a excessiva valorização da pesquisa acadêmica em detrimento do ensino, sendo que todos os professores entrevistados realizam pesquisa e acreditam que essas ações de investigação foram significativas para a docência, mas não consideram a pesquisa mais importante do que o ensino. (CHAIGAR *et al*, 2012).

Os docentes entrevistados compreendem que as ações de ensinar e pesquisar são distintas e que, necessariamente, um bom pesquisador não se converte num “bom professor”, conforme os excertos anteriores estão a apontar. (CHAIGAR *et al*, 2012).

Outro grupo estudou os profissionais iniciantes e apresentou resultados da pesquisa realizada com 27 (vinte e sete) professores iniciantes, de diferentes universidades e de diferentes cursos, em duas partes.

Para Zanchet *et al* (2012, p.141), os professores iniciantes consideram as experiências com os professores que tiveram e foram marcantes e que a carreira docente está alicerçada em suas trajetórias de estudante. Para os docentes iniciantes a pesquisa, enquanto estudante, proporcionou uma vinculação direta com o ensino.

A investigação observou que os docentes reconhecem que a pesquisa ajuda a aprender a pensar e a observar os fenômenos sob outros ângulos, que acabam gerando novos conhecimentos.

Zanchet *et al* (2012), Parte II, a partir da mesma pesquisa procurou compreender as visões de qualidade, relação com os estudantes e preparação para a docência, e como se inserem na carreira universitária.

Sobre a formação e a relação com a pesquisa, assim se referiram:

Nossos respondentes perceberam que sua formação na pós-graduação se dirigiu à pesquisa havendo pouca preocupação com a docência e com o enfrentamento das complexidades da aula universitária. Ainda que não generalizada, essa foi uma crítica recorrente e, portanto, aponta para uma condição que merece atenção. Disse-nos um entrevistado que o desafio da prática docente não é nem de longe abordado em programas de pós-graduação, pelo menos da área da qual vim. Trabalhamos pesquisa e a publicação de teses e artigos. Em minha opinião, há um buraco enorme nessa formação. (ZANCHET *et al*, 2012, p.169).

O estudo concluiu que não existiu também a preocupação em relacionar ensino e pesquisa nos cursos de pós-graduação que realizaram e, por isso não foi possível, nas respostas dos professores iniciantes, estabelecer-se relação entre ensino e pesquisa desenvolvida em suas práticas pedagógicas.

Outro grupo estudou a percepção dos estudantes sobre a qualidade da prática em sala de aula e pesquisou 116 (cento e dezesseis) estudantes dos últimos semestres de diversas instituições públicas e privadas de diversos estados brasileiros. Dividiram em duas partes, sendo que na primeira delas, Volpato e Ribeiro (2012) abordam sobre as “Representações dos estudantes universitários sobre a qualidade na educação superior”. O objetivo do estudo foi conhecer a visão dos estudantes sobre a qualidade do ensino superior e a relação ensino com pesquisa e o desenvolvimento profissional docente.

O estudo demonstrou que os estudantes destacam a necessidade da profissionalização do professor universitário. Enfatizam como imprescindível o planejamento e a avaliação centrada na aprendizagem dos estudantes e a capacidade de articular teoria e prática para a qualidade do ensino. Destaca também, o compromisso, a dedicação, o

gostar pelo que faz, as posturas afetivas, o respeito mútuo e também a pesquisa como fundamental na qualidade no ensino. (VOLPATO; RIBEIRO, 2012).

A pesquisa aparece como aspecto que pode agregar qualidade ao ensino superior. Os estudantes consideram os professores que pesquisam e atribuem a eles maiores condições de realizar um ensino de qualidade, desde que se identifiquem e se comprometam com o ensino de graduação. (VOLPATO; RIBEIRO, 2012).

Para os estudantes, embora os professores pesquisadores tenham mais condições técnicas e conhecimento, nem sempre este conhecimento proveniente da pesquisa e sua condição de pesquisador qualificam o ensino de graduação. Eles precisam se aliar a outras tantas condições para serem potencializadas positivamente. (VOLPATO; RIBEIRO, 2012).

Neste mesmo estudo, parte II, denominado “O referente da qualidade do ensino de graduação”, Souza, Medeiros e Guntzel (2012), levantaram as seguintes questões orientadoras: a dimensão baseada na relação ensino e pesquisa é significativa para os estudantes? Os estudantes percebem a condição do professor pesquisador como uma dimensão que qualifica o ensino que ministra? Como a condição é percebida nas práticas cotidianas da sala de aula? Que indicadores são percebidos para tal?

As autoras concluíram, dentre outras questões, que: a) não há um conceito claro sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a relação com a qualidade do ensino superior, b) há pouca reflexão sobre o papel da pesquisa na graduação, e; c) há docentes que mesmo sem o exercício regular da pesquisa, tem êxito como professores. (SOUZA; MEDEIROS; GUNTZEL, 2012).

O estudo demonstra que é necessário também investir na condição de pesquisador dos professores, bem como na formação pedagógica.

A pesquisa ainda indica que, na visão dos estudantes, nem sempre os melhores professores são os pesquisadores, estes nem sempre aliam teoria e prática e muitas vezes o professor pesquisador provoca uma espécie de distanciamento dos alunos. (SOUZA; MEDEIROS; GUNTZEL, 2012).

Ao final, ao dialogar com os resultados de todos os estudos dos grupos, Cunha (2012) conclui que o conceito de indissociabilidade do ensino e pesquisa no discurso é reconhecido como referente da qualidade da educação superior; no entanto, não existe uma visão clara da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão entre os

docentes, nem dos docentes pesquisadores.

A investigação demonstrou que a relação de ensino e pesquisa é compreendida como difícil de alcançar pelos professores pesquisadores, e que a identidade do professor é ambígua, oscilando entre a profissão de origem e a função de pesquisador.

Para Cunha (2012), o reconhecimento do valor da pesquisa na universidade é recorrente; “entretanto, quando se assume o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como caracterizador da ação universitária, está se tomando sua aplicabilidade em todas as ações acadêmicas, das quais a graduação assume o significativo impacto”.

Também Moraes (2012) apresentou estudo que corrobora com a ideia de que educar pela pesquisa propõe que os sujeitos assumam o comando da aprendizagem, entendida como uma viagem sem destino específico, relacionando educação, pesquisa, argumentação e autonomia.

O estudo foi baseado em experiências e observações realizadas com professores em vários níveis de ensino; no entanto, para efeito desse estudo se considerou a análise realizada a partir de uma professora do ensino superior, chamada Berenice. Em suas observações em aula constatou que a professora ao invés de falar sobre como se faz pesquisa, iniciou uma atividade coletiva, com escolha do tema, coleta de dados e que, ao final, gerou um relatório concebido coletivamente, representando uma ruptura com o modelo tradicional. (MORAES, 2012).

Também Robl Filho e Frota (2013) fizeram um estudo de revisão sobre a qualidade e a quantidade de pesquisa nos Cursos de Direito, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação. Buscaram relacionar a pesquisa com a qualidade formal e também com o papel dela na sociedade e na educação a partir da obra de Pedro Demo. Esse estudo objetivou refletir sobre a pesquisa e seu papel na educação jurídica.

Os autores apontaram que a pesquisa e os trabalhos de conclusão de curso são obrigatórios e necessários, tanto na pós-graduação como na graduação, reconhecendo que na pós-graduação a pesquisa é mais presente, por conta dos critérios de avaliação adotados pela CAPES⁷ para mestrado e doutorado. Robl Filho e Frota (2013, p.249) concluem

⁷Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior criou em 1976 um sistema de avaliação para contribuir para regulamentação da ciência e da pesquisa, estabelecendo padrões de qualidade para o mestrado e doutorado, através da atribuição de notas.

“A pesquisa se trata de atividade essencial na formação da cidadania, na construção da democracia e na educação formal e informal nos diversos níveis [...]”.

Todos os estudos verificados, ainda que não especificamente em relação ao ensino de direito, têm em comum que é impossível desvincular a pesquisa dos indicadores de qualidade do ensino superior e também que a pesquisa é determinante para a construção da autonomia e da emancipação, tendo princípios éticos como pilar e a argumentação como ferramenta da cultura.

No entanto, nem sempre a pesquisa está presente na sala de aula, e esta relação não acontece naturalmente, pois a grande maioria dos docentes não possui formação para desenvolver com qualidade esse princípio pedagógico e metodológico.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo é necessário a escolha de um método que propicie obtenção de dados, análise e comparativo de documentos, posto que seja necessário utilizar referencial teórico, documental e qualitativo sobre o tema. (LAKATOS, MARCONI, 1995, p.40).

No presente caso foi desenvolvida a *pesquisa descritiva*, uma vez que se pretendeu observar e relacionar fatos e fenômenos de um determinado grupo. A pesquisa descritiva trabalha com dados ou fatos colhidos da realidade. Para Gil (2008, p.28), a mesma “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Da mesma forma, para Andrade (2010) a pesquisa descritiva ocorre quando os fatos serão observados, registrados, avaliados, classificados e também interpretados.

A pesquisa descritiva tem como característica o estudo de grupos específicos e, neste caso, tratou-se de pesquisar professores que participam dos núcleos de pesquisa do curso de Direito da UNESC.

A abordagem utilizada nessa pesquisa foi a qualitativa. De acordo com Mezzaroba e Monteiro (2009, p.110): “[...] o que vai preponderar sempre é o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis sobre o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador”.

Bogdan e Biklen (1994, p.48), relatam que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.

Por se tratar de um estudo que focou a compreensão do trabalho em dois núcleos de pesquisa e os professores a eles pertencentes, entendeu-se se tratar de um estudo de caso.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p.62), estudo de caso é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variáveis de sua vida.

Lüdke e André (1986, p.17), argumentam que o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

5.1 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiaberta com os professores integrantes dos núcleos de pesquisa, e questionário pelo sistema *online*(Google) com os estudantes de oitava e décima fase do curso de Direito da UNESC.

Segundo Minayo (2002, p.267) a entrevista semiaberta:

[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo, aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa.

As entrevistas e os questionários foram realizados no período de julho a novembro de 2014.

Destaca Gil (2008, p.124) que “o questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para obtenção de dados para pesquisas sociais”.

Ainda, quanto aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a pesquisa documental para levantar os registros e dados referentes aos planos de ensino, PPC e dados dos grupos no CNPQ e as relações destas com o ensino no Curso de Direito.

Para Gil(2008,p.73):

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliografia. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda não podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

5.2 SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O curso de Direito da UNESC foi autorizado a funcionar em 07.08.1996 pela Portaria Ministerial n°. 802/96, sendo que o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) aloca o curso de Direito na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA.

O curso de Direito desenvolve suas atividades no *campus* da UNESC e atualmente oferece 150 (cento e cinquenta) vagas por semestre, sendo 50 (cinquenta) vagas no período matutino e 100 (cem) vagas no período noturno, totalizando 300 (trezentas) vagas anuais.

O curso tem seu currículo distribuído em disciplinas do eixo de formação, eixo profissional e do eixo prático e desenvolve atividade de extensão e de pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada nos dois núcleos de pesquisa do referido curso, o Núcleo de Estudos em Política, Estado e Direito (NUPED) e Núcleo de Pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos (NUPEC), e com os estudantes da oitava e décima fase.

O curso de Direito da UNESC, conforme PPC visa habilitar profissionais a atuarem com consciência jurídica crítica, habilitados não só para o exercício da técnica jurídica, mas também para pensar o Direito em seus aspectos científico, filosófico, histórico, sociológico e político, visando, por fim, formar profissionais conscientes do seu papel de cidadão e de sua função social de formadores de opinião, capazes de difundir a construção da cidadania em todos os segmentos da sociedade.(PPP,2004)

Segundo o PPC o objetivo geral do curso de Direito é: formar cidadãos e operadores conscientes dos valores éticos, sociais e humanísticos possibilitando a vivência que alie a teoria à prática e permita uma reflexão crítico-histórico do fenômeno jurídico, contextualizada em seus aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, políticos, éticos e epistemológicos, a partir dos quais a aprendizagem fomente o eficiente exercício da técnica e raciocínio jurídicos, comprometendo-os com uma atuação cidadã, norteados pelos Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade socioambiental.

Nas Diretrizes do PPP o curso tem como compromisso a busca e valoração da qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Participaram da pesquisa os 06 (seis) professores pesquisadores que efetivamente atuam na graduação do curso de Direito e são integrantes dos Núcleos de Pesquisa assim denominados: NUPEC e NUPED, e 17 (dezessete) discentes do referido curso, matriculados na oitava e décima fase, escolhidos aleatoriamente.

O estudo teve como principal objetivo conhecer e perceber a visão dos professores pesquisadores e estudantes quanto à pesquisa e, especificamente quanto à pesquisa realizada nos núcleos, se ela se relaciona com o ensino e se contribui na formação do estudante e na

qualidade de ensino.

Com os professores foram realizadas entrevistas nos locais de trabalho, em locais reservados. Todos os professores contatados foram solícitos em participar e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas realizadas foram semiabertas e iniciadas depois de breve conversa com os professores.

Em relação aos estudantes foram aplicados questionários presenciais em sala de aula, no intervalo das aulas, e ainda, pelo sistema *Google drive*.

Para preservar os participantes da pesquisa eles estão representados no presente estudo por letra e numeração. Para representar os professores, foi utilizada a letra “P” e a numeração de 01 a 06; para identificar os alunos, a letra “E” e a numeração de 01 a 17.

5.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados foi realizada a transcrição das entrevistas, organizadas as falas dos sujeitos, e elaborado os quadros de análise.

Foi utilizada a análise de conteúdo, definida por Bardin (2004) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Minayo (2002, p.74), a análise de conteúdo é compreendida muito mais como um conjunto de técnicas. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Essa análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN;

BIKLEN, 1994, p.205).

A partir destas considerações e muitos diálogos, passa-se a apresentar os resultados da pesquisa.

6 O PROJETO DO CURSO, OS NÚCLEOS DE PESQUISA E OS PLANOS DE ENSINO: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?

Nesse capítulo, inicia-se a apresentação dos resultados da pesquisa a partir da análise, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), dos relatórios anuais de atividades dos Núcleos, dos planos de ensino dos professores entrevistados, dos dados disponíveis no CNPQ dos núcleos de pesquisa e dos dados coletados junto aos professores integrantes dos Núcleos de pesquisa e dos estudantes do curso de Direito.

Desde o projeto original, que embasou a autorização para o seu funcionamento, o objetivo do curso de Direito da UNESC é:

Formação de profissionais com consciência jurídica crítica, habilitados não só para o exercício da técnica-jurídica como para pensar o Direito em seus aspectos científico, filosófico, histórico, sociológico e político.(PPC,2004).

Para Masetto (2003), o projeto pedagógico é a organização interna da instituição de ensino superior e que se apresenta como um todo orgânico e articulado, sendo esta sua característica fundamental.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) constitui-se como elemento indispensável nos cursos de graduação, pois “o projeto pedagógico envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. Ele extrapola a simples confecção de um instrumento”. (MASETTO, 2003, p.61).

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC estabelece detalhadamente a sua proposta pedagógica, tendo sofrido a última alteração em 2011.

O Projeto também estabeleceu que o trabalho deve ser organizado por Planos de Ensino/Projetos de Trabalho, que constem os objetivos do curso e da disciplina, ementa, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação e referências.

Diante disso, vale destacar que dentre os objetivos específicos do curso está:

a)**Formar cidadãos críticos e conscientes** do seu papel social e profissional e que estejam aptos para entender o contexto econômico-social e

político-jurídico para que atendam as demandas sociais, vez que o Direito é produto da sociedade e instrumento transformador;

b) Proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do **pensamento reflexivo** que atenda aos anseios dos conflitos vinculados ao Direito Público e Privado e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, para que tenham como finalidade a realização plena da democracia, do bem comum e do desenvolvimento econômico sustentável;

e) Permitir que os estudantes **possam refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas**, em seus vários aspectos, numa perspectiva interna e global do sistema jurídico;

f) Promover a interdisciplinaridade, tanto em relação às disciplinas da matriz curricular, quanto na **realização das atividades de pesquisa** e extensão, como pressuposto base para a formação e atuação político-jurídica, para compreender e atuar no mundo globalizado, abrangendo a compreensão do processo dinâmico que abrange as relações entre sociedade e natureza, possibilitando a intervenção do Direito nos problemas e conflitos sociais, em qualquer esfera, vislumbrando a função transformadora e educativa que é própria do universo jurídico em interação com as demais ciências envolvidas.(grifos meu) (PPC, 2011)

O PPC do curso é compreendido como um documento “vivo”, sendo necessária sua atualização e discussão, o que ocorre desde o ano de 2002.

Uma das questões discutidas no PPC em 2004 foi a Metodologia de Ensino. O documento apontou no item 4.3.1 que a maioria dos professores está filiada aos modelos tradicionais de ensino, mais especificamente à aula expositiva.

O modelo tradicional evidenciado pelo PPC de 2004 contrariava a base do Curso que já era, desde sua criação, o ensino crítico como já mencionado. O ensino crítico exige proporcionar ao estudante situações de desafio, de pesquisa, de investigação e de novas descobertas. Somente a transmissão de informações ou conteúdos não é capaz de

desenvolver tais habilidades no estudante.

Nessa linha de raciocínio, o professor não pode apenas ser reprodutor de conhecimento. Deve mudar sua postura de “auleiro” para orientador e com participação ativa do estudante na construção do conhecimento. (DEMO, 2004, p.59).

No mesmo PPC, no item 4.3.2, identificado como a metodologia que queremos (Marco Ideal) e o que precisamos fazer (Marco Operativo) tem-se: “A ação pedagógica deve ser norteada pelo método ativo, que mantenha o estudo com uma permanente “reflexão-ação-reflexão”. A apropriação ou construção do conhecimento deve ser desenvolvida pela opção de ousar, de buscar o novo”.

Nessa discussão se constatou a necessidade de diversificar a forma de trabalhar os conteúdos, ou seja, métodos diferentes daquele em que o professor fala e os estudantes só escutam. O PPC apontou que:

É necessário manter a preocupação com o ensino jurídico crítico, construindo um curso de Direito crítico e reflexivo, com análise das instituições vigentes e da estrutura de reprodução da exclusão social com foco na importância em se verificar o contexto no Mundo - a estrutura global de exclusão social. Não se deve abrir mão da qualidade social e o domínio técnico, criativo, da boa pesquisa. Busca-se a formação de um profissional que domine de maneira completa e eficiente o manejo dos conceitos e técnicas jurídicas, sem esgotar sua visão do Direito numa abordagem tecnicista. O fato do curso apontar uma visão crítica, traz novos elementos complexificadores do processo de aprendizagem. Algo que deve constar da preocupação da proposta pedagógica é a não dogmatização do discurso crítico, onde o professor impõe sua visão de mundo, de forma enviesada, aos estudantes que, tradicionalmente, apresentam propensão a aceitarem a-criticamente qualquer conteúdo, na perspectiva imediatista da devolução daquele conteúdo na próxima avaliação. (PPC,2004).

O PPC também tratou da pesquisa, e estabeleceu, em relação aos projetos de pesquisa, a necessidade de se atingir um maior número de estudantes e a necessidade de divulgação dos resultados das atividades dos grupos de pesquisa como forma de fortalecer a aprendizagem.

O item 4.4.que fala de Ensino, pesquisa e extensão apontou que o foco principal do curso de Direito é a atividade de ensino, sendo que a maioria do corpo docente se dedica exclusivamente à atividade de ensino, sem realizar ou participar de atividades de pesquisa e extensão.

O estudo também apontou que um dos problemas limitadores da atividade de pesquisa seria a carência de doutores em Direito e no Curso.

Entendimento contrário em relação à necessidade ou a competência que resulta da titulação, tem Mello(2007, p.20), quanto ao conhecimento:

O aprimoramento do conhecimento estudante adquirido pela titulação de especialista, de mestre e de doutor não garante por si mesmo uma formação pedagógica, sequer a qualidade que se espera de um professor universitário no exercício de suas funções. Muitos docentes titulados das universidades detêm o conhecimento teórico, no entanto, não sabem repassá-lo, A “aptidão acadêmica não é, e nem deve ser, sinônimo automático de competência didática”.

Naquele tempo, 1994, já existia o NUPEC e se identificou a necessidade de fortalecer outra linha de pesquisa com a formação de outro núcleo, que mais tarde viria a se constituir no NUPED.

Como pode se perceber, o curso de Direito da UNESC tem a pesquisa presente desde sua criação, haja vista a formação do NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania) em 1997.

O NUPEC iniciou como um grupo de estudos que funcionava nas dependências do próprio curso de Direito. Os estudantes de graduação interessados na temática participavam de estudos promovidos por um professor responsável pelo Núcleo. Com o intuito de assegurar a pluralidade de visões e o aprofundamento teórico, as atividades foram regidas por quatro professores, que se sucederam após três semestres de trabalho cada. (Histórico do NUPEC, 2011).

Em 2005 foi criado outro grupo de pesquisa que passou a se chamar de Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito – NUPED.

Conforme consta no PPC de 2011, os núcleos de pesquisa foram criados, embora em momentos diferentes, no curso de Direito com a finalidade de fomentar a pesquisa.

Em 2003, teve início na UNESC, o Programa de Grupos de Pesquisas (PGP). Ao ser selecionado como um dos grupos financiados

pela Instituição, o primeiro da área de ciências sociais aplicadas, o NUPEC se emancipou da relação direta com o curso de Direito e assumiu a identidade de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, ligado à instituição, como outros de outras áreas.

O NUPEC, desde sua criação, estabeleceu como eixo central de suas atividades dois temas interligados: os Direitos Humanos e a Cidadania. Com base nesta orientação temática geral, as linhas de pesquisa do Núcleo foram se estruturando a partir dos interesses próprios dos pesquisadores, os quais foram se incorporando ao Núcleo paulatinamente. (Histórico do Grupo, 2011).

A produção bibliográfica do NUPEC, no início, ficou restrita à produção individual de livros e artigos científicos de cada pesquisador, conforme sua linha de pesquisa, resultando em três livros. Mais tarde, a produção foi conjunta, não apenas resultante de artigos científicos em coautoria, mas no desafio de integrar em um só livro, sob o tema único dos direitos fundamentais, nos seus distintos vieses, toda a produção científica do Núcleo em um dado período. Assim nasceu a coletânea “Estudos Contemporâneos de Direitos Fundamentais”, que atualmente está na edição de seu terceiro volume. (Histórico do Grupo, 2011).

O Núcleo, além da publicação dos livros, foi organizador, junto a outras entidades, da “Iª Conferência Sul Catarinense de Direitos Humanos” e da “Conferência Estadual de Direitos Humanos de Santa Catarina”, atendendo à convocatória da Secretaria de Educação e Desenvolvimento Humano - SEDH para preparação da “Conferência Nacional de Direitos Humanos” (2005). Neste mesmo ano organizou os “Colóquios de Direitos Humanos”, realizados no Fórum da Comarca de Criciúma.

Conforme o mesmo Histórico do Grupo (NUPEC, 2011), co-organizou em 2007 a “Iª Jornada de Produção Científica em Direitos Fundamentais e Estado”, que contou com a participação de palestrantes estrangeiros e inscrições de trabalhos oriundos de mais de oito estados da federação. Participou de várias edições do evento “Maio Negro”, promovido por organizações do Movimento Negro com apoio da UNESCO. Além disso, os membros do NUPEC participaram de diversos eventos e cursos, como Jornadas de Iniciação Científica e em eventos de Produção Científica nas seguintes Instituições: UFRGS; UFSC; PUC/RS; UNIJUÍ; UEPG; dentre outras.

O NUPED foi criado em 2005, resultou das pesquisas iniciadas no NUPEC, mas com enfoque concentrado no Estado e na Política.

Passou a ser certificado em 2005 pelo CNPq e integrou o PGP da UNESCO. O principal destaque do NUPED foi a realização da “Iª Jornada

de Produção Científica” na UNESCO, em 2007.

Nos relatórios de atividade dos núcleos foi possível perceber que a produção dos núcleos está concentrada na produção individual de seus integrantes.

Com objetivo de verificar se a pesquisa aparecia na metodologia do ensino e se a pesquisa realizada nos Núcleos era utilizada em sala de aula, foram analisados os Planos de Ensino dos professores entrevistados.

Ao ler o plano de ensino das disciplinas, num primeiro momento procurou-se identificar a estrutura dos mesmos, constatando que atende o PPC quanto ao aspecto formal e todos os planos contém: ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, procedimento de avaliação e referências bibliográficas.

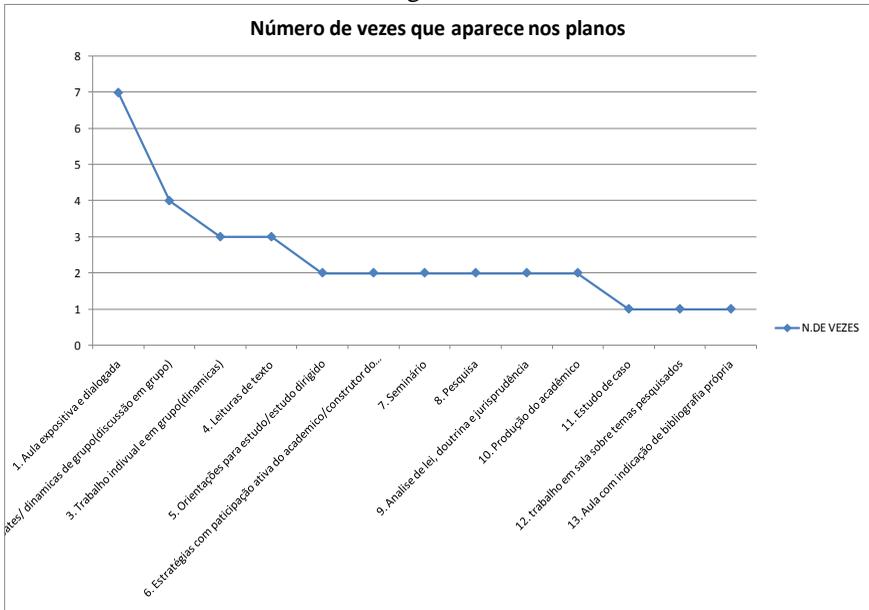
Os planos analisados foram os do segundo semestre de 2013 e do primeiro semestre de 2014, e foram observados especificamente em relação à metodologia e as referências bibliográficas utilizadas pelos professores entrevistados, uma vez que se entende que é por meio destas que poderia identificar a presença ou não da pesquisa e a relação com as produções de cada um deles.

Para essa análise, toma-se por base a afirmação de Severino (2009) de que o plano “deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê uma visão integral do curso pensando com vistas ao desenvolvimento do estudante mediado pelos processos de aprendizagem”.

Da análise feita dos planos de ensino foi possível perceber os seguintes procedimentos metodológicos utilizados: aula expositiva e dialogada, debates, dinâmicas de grupo, trabalho individual e em grupo, leitura de texto, estudo dirigido, seminário, pesquisa, análise de lei, doutrina e jurisprudência, produção escrita do estudante e estudo de caso.

O número de ocorrências destas metodologias nos planos de ensino podem ser observados no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1– Procedimentos metodológicos



Fonte: Dados da Autora (2014).

A primeira constatação em relação à metodologia adotada pelos professores integrantes dos núcleos de pesquisa foi de que em todos os planos consta a aula expositiva dialogada.

Dessa forma, a utilização em todos os planos da aula expositiva evidencia que a aula expositiva, centrada no professor é muito presente no ensino de Direito. A aula expositiva se adotada exclusivamente centrada no professor, caracteriza educação no “estilo coimbrão”, conhecida também como “educação bancária” ainda é muito presente no ensino de Direito.

Pode-se verificar ainda, que há uma diversidade de metodologias nos planos de ensino, mas somente em 02 (dois) deles aparece explicitamente a pesquisa como metodologia em sala de aula.

Um dos professores, ao falar sobre a pesquisa em sala, confirma que a utiliza assim se referindo:

[...] tem tido resultado muito positivo essas metodologias de pensar, de fazer o estudante procurar, você dá as questões “pra” eles, estimula a busca, o conhecimento. Para que possam

pesquisar, principalmente quando você vincula questões práticas na segunda fase, que é o gostinho pelo Direito. (P2).

Percebe-se que o *Professor 2* (P2) procura possibilitar ao estudante não somente o conhecimento teórico, mas relacioná-lo com a realidade prática por meio da pesquisa. Pelo que tudo indica, este professor faz da sua pesquisa parte do ensino.

Nesse sentido, Moraes – Galiazzi e Ramos (2002, p.12) assim se expressam:

A pesquisa em sala de aula ainda pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo.

A postura deste professor faz lembrar as palavras de Demo (2004, p.103) quando diz que: “a competência essencial do professor será ser pesquisador e orientador, englobando capacidade construtiva e participativa”.

A ausência da pesquisa como princípio metodológico já foi percebida na fala dos professores, nas entrevistas que assumem esta condição, pois ao serem questionados sobre a utilização desta em sala de aula a maioria deles afirmou que não realiza, mas somente indicam textos e direcionam os estudantes para os núcleos de pesquisa ou iniciação científica.

Mesmo no plano do professor que indica a pesquisa como metodologia, este afirmou na entrevista que não realiza pesquisa em sala de aula e que direciona o estudante que tem interesse na pesquisa para a iniciação científica, exemplificando vários casos.

Cabe ressaltar que a pesquisa realizada fora da sala de aula, em grupos de pesquisa, mesmo sendo relevante, proporciona o acesso somente a alguns estudantes que “demonstram interesse pela pesquisa”, não contemplando todos os estudantes da disciplina.

Um professor assim menciona:

Não, é por uma opção de ter feito no passado, e nem todos queriam e faziam como obrigação, e aí teve muitos trabalhos plagiados, muito trabalho “pra” fingir que foram feitos; então por uma questão de opção, hoje eu trabalho com quem

deseja, muito claramente eu dou a opção de produzir um texto, depois produzir inclusive uma iniciação científica. (P5).

Esse professor atribui sua opção de não realizar pesquisa em sala de aula ao desinteresse dos estudantes e ao número de estudantes da disciplina, embora considere indispensável para suas aulas a leitura prévia de textos e utilize como metodologia a produção de textos. Parece que o professor está se referindo as pesquisas bibliográficas apenas.

Em quatro dos seis planos observados se vislumbra a previsão na metodologia de uma participação ativa do estudante. O que pressupõe que os professores percebem sua atuação como mediador da aprendizagem e não transmissor de conhecimento, embora utilizem muitas vezes a expressão “transmitir”.

O plano do *Professor 2* (P2) se diferencia na metodologia porque, embora outros planos tenham referenciado a participação ativa do estudante, esse é o único que traz expressamente como metodologia a utilização de estratégias que envolvem e comprometam o estudante diretamente com o processo de aprendizagem, como construtor do conhecimento.

Para Freire (2011, p. 30):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, enquanto ensino contínuo buscando, reprovando, de que pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido Demo (2011b, p.56) fala que:

A função da aula é, sobretudo, a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão. Em seguida vem o principal: motivar o estudante a pesquisar no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração própria.

O *Professor 4* (P4) coloca em seu plano a importância do

estudante na construção do conhecimento; e a pesquisa como construção de conhecimento é um processo que deve aparecer em todo o processo de formação, como princípio educativo, sendo que embora esteja no plano não foi possível identificar isso na prática em relação ao professor.

Para Demo (2011b, p.17) este princípio deve estar presente “na base de qualquer proposta emancipadora, pois educar é, sobretudo, motivar a criatividade do estudante, afim de que surja o novo mestre e não o discípulo”.

Ainda na análise dos planos, procurou-se relacionar a bibliografia utilizada pelos professores com as pesquisas que realizam nos núcleos objetivando, encontrar bibliografia própria dos professores ou dos núcleos.

Dos seis planos analisados, em nenhum deles foram encontradas referências bibliográficas dos núcleos e, somente em dois aparecem na bibliografia própria dos professores, embora nas entrevistas eles tenham afirmado que utilizam suas referências bibliográficas ou do núcleo na sala de aula. No entanto nenhum dos planos traz produção do núcleo e a maioria não traz produção própria.

O plano do *Professor 4* (P4) apresentou na sua metodologia que utilizaria bibliografia própria; contudo, observou-se que no plano não consta nenhuma bibliografia própria conforme havia proposto. O mesmo professor também indica que relaciona a pesquisa dos núcleos com a disciplina, mas não há nas referências do plano qualquer indicativo nesse sentido.

O *Professor 6* (P6) em seu plano não apresenta bibliografia própria ou do núcleo; contudo, o nome deste professor aparece nas referências de outro professor, havendo descompasso na relação professor, disciplina e produção.

No plano desse mesmo professor fica evidente sua preocupação com a participação ativa do estudante, pois tem no plano a intenção para construção do conhecimento, o que remete a docência reconhecida por Healey (2008), como orientada para a pesquisa. Nela os estudantes aprendem os processos usados na pesquisa, e o plano de estudos dá tanta importância para os processos de aprendizagem quanto para a aprendizagem em si. Os professores tentam gerar um *ethos* pesquisador através de seus ensinamentos.

Como exceção, o *Professor 2* (P2) apresenta nas referências bibliográficas básicas, obra própria, o que se percebe como coerência entre a fala do professor e o plano de ensino.

Muito embora com algumas contribuições diferenciadas por parte de alguns professores, da análise dos planos se extrai o predomínio da

aula expositiva, onde o foco é o conteúdo a ser transmitido.

Apesar das mudanças conceituais sobre o processo ensino-aprendizagem os procedimentos metodológicos centrados na aula expositiva ainda parecem ser predominantes.

Percebe-se que o ensino com pesquisa ainda não é uma realidade no ensino de Direito, apresentando-se como um desafio para os professores, conforme leitura e análise dos documentos apresentados.

Após a análise dos documentos, faz-se necessário compreender o perfil dos professores pesquisados e suas concepções sobre a pesquisa e sua relação com o ensino.

7 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES DE PESQUISA: HÁ RELAÇÃO COM O ENSINO?

Procurou-se identificar a formação e o tempo de docência dos professores entrevistados, saber a razão de integrarem grupos/núcleos de pesquisa, como se dá a participação nos projetos de pesquisa e a relação entre as disciplinas que eles atuam e a pesquisa realizada nos núcleos.

A maioria dos professores entrevistados tem tempo de atuação no ensino superior de mais de 10(dez) anos.

Quanto à formação, dentre os entrevistados, 02 (dois) professores são doutores e 04 (quatro) têm mestrado. E dentre os que têm mestrado, 01 (um) deles está cursando doutorado e os que não estão cursando, demonstram interesse em buscar, nos próximos anos, o doutorado.

Os professores deixaram claro que compreendem a importância da titulação na carreira acadêmica e que desde a graduação procuram se inserir na atividade de pesquisa.

Os achados de Volpato (2010,p.82) convergem no mesmo sentido:

“Talvez a necessidade e a percepção da importância de cursar mestrado e doutorado tenham surgido nos últimos anos por imperativo da LDB. Também porque é a titulação que traz prestígio na universidade. Os cursos pesquisados ou foram criados nestes últimos anos, tendo de passar por avaliações externas, ou já existem há mais tempo e tiveram de passar pela renovação de credenciamento. A partir de então, essa discussão passou a fazer parte de reuniões com docentes, talvez até sendo expostos a comparações. Os profissionais que têm uma titulação maior percebem o valor que têm a pesquisa, a publicação e a veiculação no âmbito da universidade e estendem esse valor ao campo profissional, algo que também vem se fortalecendo com o correr dos anos, em especial em razão das avaliações externas.”

Também com as respostas dos professores foi possível identificar que não há uma única formação ou uma formação específica para a

docência e que, em nível de especialização e mestrado existem disciplinas direcionadas para a docência como a didática do ensino superior e a metodologia da pesquisa, conforme relataram.

Todos os entrevistados ressaltaram a importância da metodologia da pesquisa e do ensino, como pode ser observado a partir desse depoimento:

[...] Quando ingressei no mestrado ainda permanecia a exigência da metodologia científica, que se trabalhasse a metodologia do ensino superior. (P3).

Em relação à sua formação, esse mesmo professor complementa:

Aquilo que aprendi no passado foi muito importante, porque “a gente” percebe o quanto as pessoas buscam esses cursos justamente porque não tem um preparo para lidar com a questão do ensino, que “tá” vinculado com a pesquisa. Hoje você, tem que ser um bom professor, até “pra” ser um bom pesquisador. (P3).

Também um professor na entrevista afirmou:

Sem a pesquisa certamente não criaria este despertar para o programa de mestrado. Então, logo em seguida da conclusão do último ano de graduação, já fui aprovado no mestrado na UFSC, com um excelente currículo avaliado pelos professores, tendo em vista que a UNESC e os grupos de pesquisas do curso de Direito me proporcionaram a produção acadêmica. (P2).

Para esse professor a pesquisa foi uma descoberta, um caminho da sua formação que possibilitou seguir a carreira acadêmica.

Assim, nas respostas dos professores foi possível perceber que as disciplinas de metodologia do ensino e da pesquisa foram tratadas separadas e que há ausência de uma formação pedagógica que trata a pesquisa como princípio metodológico que não pode ser dissociado do ensino.

A ausência de uma formação mais abrangente foi destacada por Masetto (2003, p.37) ao falar dos professores universitários: “[...] deles

ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e a perspectiva político social”. E nem dos princípios metodológicos da pesquisa.

Quanto ao motivo dos professores ingressarem ou mesmo criarem o núcleo de pesquisa, os dados revelam que não foi ao acaso, pois na trajetória de todos os professores entrevistados a pesquisa foi identificada como presente desde a graduação.

Inclusive, 02 (dois) professores entrevistados são egressos do Curso de Direito da UNESC e, enquanto estudantes, participaram de projetos de iniciação científica e como bolsistas dos núcleos de pesquisa. Pelo que tudo indica, a condição de professor pesquisador atual foi proporcionada, em certa medida, pela participação em projetos de pesquisa na graduação.

Em pesquisa realizada junto aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina Bazzo (*apud* COLAÇO, 2006) verificou que os professores consideram a importância de fazer pesquisa em sua decisão de ingressarem na carreira docente na universidade.

Quanto à participação dos professores entrevistados em pesquisas foi possível identificar que, atualmente, eles participam de pesquisas no âmbito dos núcleos e também em outras pesquisas.

A preocupação em manter a produção acadêmica em função da carreira e da visibilidade no currículo foi constante durante os depoimentos. Esta preocupação pode estar sendo potencializada pelos instrumentos de avaliação do SINAES e pelo prestígio ou valorização dada à pesquisa e ao professor pesquisador, tanto pelos órgãos de fomento, quanto pela comunidade acadêmica.

Segundo Demo (2011a, p.111):

[...] o professor é solicitado e respeitado por sua produção própria; afasta-se com isto a tentação de fazer qualquer coisa, de dar qualquer curso, de zanzar por espaços excessivamente diversificados, como se existisse a obrigação de responder a tudo com a mesma propriedade; um professor faz seu perfil profissional, não porque dá aula, mas porque tem produção própria.

Embora reconheça a importância da pesquisa, da autoria pela produção própria, pensa-se que um professor faz seu perfil, além disso, porque dá “boa” aula, no sentido de rigor e qualidade.

Na entrevista realizada os professores foram indagados se

percebem relação entre a disciplina que atuam e a pesquisa realizada nos núcleos de pesquisa. Embora as falas sejam distintas todos os professores entrevistados acreditam que relacionam a pesquisa que desenvolvem no Núcleo com a disciplina que ministram; no entanto, isso não pôde ser observado nos planos de ensino. Dois entrevistados corroboram com análise ao fazerem um alerta sobre a falta de relação, conforme pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

Eu acho que esse é dos grandes problemas. Eu acredito que quando se tem núcleos de pesquisa numa Instituição, num curso, por mais que esses núcleos tenham focos específicos, eles deveriam interagir, entre os núcleos e fazer com que isso, de fato, também adentre nas disciplinas, mas percebo que isso não acontece. Tenho pouco tempo de casa, então não tenho um olhar muito preciso sobre isso, mas acredito que o que é estudado no núcleo, o que é pensado enquanto objetivo, enquanto estratégia, ainda não chegou em todas as disciplinas.(P3)

Ela chega às disciplinas ainda de forma um pouco incipiente, se procura convidar, se procura trabalhar, mas ainda é incipiente.Dá“pra” alcançar um pouco mais. As organizações dos eventos acabam sendo momentos desses contatos. E os núcleos de pesquisa vêm trazendo muitos pesquisadores, palestrantes e outras instituições de referência para socializar seus conhecimentos; isso acaba refletindo, concretamente, inclusive na própria associação ao conhecimento.Os núcleos também possibilitam isso através de suas publicações, acho que quando fazem publicações seja via eletrônica, *e-books* ou livros impressos de artigos científicos e a divulgação deles, isso acaba dando uma possibilidade ao estudante ter contato com esses tipos de conhecimentos de pesquisa, que reflete no ensino, reflete inclusive nos trabalhos estudantes de final de curso. (P5)

A partir da fala dos professores, pode-se considerar que as pesquisas realizadas pelos núcleos somente se relacionam com o ensino de forma pontual e indiretamente, o que demonstra que o ensino com

pesquisa não é uma realidade nem para os professores pesquisadores vinculados aos núcleos de pesquisa, pois a pesquisa para os professores entrevistados aparece sempre vinculada à iniciação científica, a eventos e aos núcleos de pesquisa.

Todos os referenciais que fundamentam essa pesquisa, tais como CUNHA (1998), DEMO(2011), PIMENTA (2009), dentre outros, têm em comum que é impossível desvincular a pesquisa dos indicadores de qualidade do ensino superior, e também, que a pesquisa é determinante para a construção do conhecimento, desenvolvimento e autonomia do estudante.

Nesse sentido, um dos objetivos do estudo foi conhecer o conceito de pesquisa para os professores entrevistados, pois se entende que é a partir dele que os professores desenvolvem suas atividades acadêmicas, interagem com os estudantes e produzem seus conhecimentos.

Todos os professores demonstraram compreender a pesquisa como processo de investigação, de estudo e de aprofundamento.

A partir das respostas obtidas, pode-se perceber que a pesquisa é vista pela maioria dos professores pesquisados como uma forma de preparação para o ensino. O depoimento abaixo é o material empírico que ratifica essa interpretação:

A pesquisa é uma espécie de preparo teórico para o ensino, até mesmo pra extensão. Acho que é algo que “a gente” talvez precisa aprender melhor. Embora exista pesquisadores que buscam resultados específicos “pra” determinadas áreas, nas nossas áreas em especial, que é humanas e sociais aplicadas, a pesquisa precisa ter uma vinculação com o ensino. É um preparo para uma melhor qualificação do ensino e dar melhores resultados para aquela Instituição, para o curso e para preparar também novos profissionais, novos pesquisadores, estudantes que então percebam a vinculação necessária entre essas áreas, entre a pesquisa entre a extensão. **Eu entendo isso. Inclusive eu realizo pesquisas para o meu próprio aperfeiçoamento e que significa, automaticamente, o aperfeiçoamento do que eu vou ensinar.**(grifo nosso)(P3).

Esse professor lembra o destaque de Citolin *et al*(2012, p.86), de

que a pesquisa serve para alguns como “fonte de resultados a serem transmitidos aos estudantes em sala”.

Nessa direção, a pesquisa estaria vinculada à visão de ensino para a pesquisa. Nela o professor, ao fazer pesquisa, tem a possibilidade de aplicar/transmitir em sala os resultados e realizar análises com maior autonomia diante dos dados da sua própria investigação.

É importante ressaltar o termo “automaticamente” utilizado pelo professor, pois tudo indica que pesquisa e ensino são complementos, mas não a mesma coisa, e que a relação não é um processo automático.

Haley (2008) identifica essa postura como integrante daquela que classifica como “Impulsionada pela pesquisa”, onde os estudantes recebem informações sobre os resultados das pesquisas, o teor de currículo é dominado por interesses de investigação dos estudantes e a transmissão de informação é o modo de ensino principal;

Na mesma linha de raciocínio, o *Professor 4* (P4) aponta a pesquisa como forma de atualização e possibilidade de interdisciplinaridade:

[...] através de várias técnicas a gente busca, o aprender e também se manter atualizado; não, não quero dizer que só pesquisa em obras novas, mas inclusive conhecer a história também é importante, é e também faz com que abra novos horizontes, novos caminhos para até uma interdisciplinaridade, ela assim como, ela também alimenta o nosso saber também não só para aprender, mas para ensinar também. (P4).

Destaca-se a declaração da *Professora 5* (P5) quanto ao professor pesquisador: “[...] tem um conhecimento próprio, pois traz para sala dados de sua pesquisa realizada, que não está disponível em lugar nenhum”.

No entanto, não foi possível observar nos documentos pesquisados a presença de dados de pesquisas ou de produção dos próprios professores, caracterizando-se também como um ensino implementado pela pesquisa, conforme identificou Healey (2008).

Nesta forma de conceber o ensino com pesquisa, ao apresentar sua pesquisa o professor se posiciona como investigador e traz para a sala de aula resultados dos seus estudos.(CUNHA, 1998)

Volpato (2011, p.137), em sua investigação também menciona:

[...] o professor é autor de certa descoberta

científica, em situações de ensino, o máximo que ele pode fazer é colocar os estudantes em contato com o conhecimento por ele produzido por meio de artigos ou outras publicações e falar de suas experiências na produção do conhecimento.

O que não é a proposta do ensino com pesquisa, conforme explica Cunha (1998): “Quase sempre o ensino continua sendo de resultados e não raras vezes o professor-pesquisador tende a ser mais dogmático, defendendo a sua verdade, uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta”.

Conforme o entrevistado:

A pesquisa é todo processo de estudo aprofundado da temática de trabalho, dentro das suas áreas, mas ela é a necessidade articulada com o ensino, principalmente, não deixando a extensão. A pesquisa, ela é um complemento daquele teu trabalho de estudos e aprofundamento especial aos professores, para que na sua sala de aula possa fazer esse momento de ligação, de concepção teórica.(P2).

Mais uma vez, este depoimento ratifica o entendimento de que há uma percepção de pesquisa para o ensino e não de pesquisa e ensino ou de ensino com pesquisa.

Para Ramos (2012, p.36):

Educar pela pesquisa propõe que os sujeitos assumam o comando da viagem. Isso significa assumir o comando da aprendizagem. Por isso é importante relacionar educação, pesquisa, argumentação e autonomia.

E isso, pela análise dos depoimentos e pelos documentos analisados, não está acontecendo.

O *Professor 5* (P5) no entanto, mesmo não trazendo a discussão da relação com o ensino, aponta a relevância social da pesquisa:

A pesquisa dentro de uma universidade é um momento de construção de um conhecimento, a partir de algo que possa contribuir inclusive socialmente, então a pesquisa é um momento de

construir um conhecimento, um procedimento, a partir de elementos empíricos, a partir de levantamento de dados bibliográficos, estudo de caso, estudo teóricos que possam refletir em construção de novos conhecimentos, que possam contribuir com outras pessoas, na própria prática formativa de alguém. Ela contribui pra melhorar a qualidade de vida, o ambiente regional, como um todo, pois penso que a pesquisa tem que ter este papel. (P5).

O professor reconhece a pesquisa como construção do conhecimento, numa perspectiva de Demo (2011).

Também por meio das entrevistas, buscou-se compreender como os professores percebem a contribuição da pesquisa para formação do estudante e para a qualidade de ensino.

Todos os professores entrevistados entendem que a pesquisa contribui para formação do estudante de forma positiva, porque o estudante desenvolve habilidades como mencionam:

O ensino sem a pesquisa, o estudante sairá com algumas falhas na sua formação; então a pesquisa, e é necessária à formação do estudante; [...], não há ensino sem falar em pesquisa.(P2).

Ele aprende a não decorar conhecimento, mas aprende a produzir, a construir, a ter uma visão mais ampla da realidade social que pode ser muito importante na atuação profissional, dos vários ângulos de atuação, porque ele vai ter um olhar diferenciado para o objeto de atuação dele, não um olhar único, mas um olhar de pesquisador. Ele vai querer pesquisar o que está por trás daquele objeto, quais são as razões do problema. Vai pesquisar, e procurar, adquirir o saber. (P6).

Duas dimensões, uma dimensão intelectual, então é um estudante que ele consegue expressar além das ideias da disciplina comum, ele consegue ir além; fazer um debate mais “pro” teórico e profundo de que a questão da prática, do dia-a-dia, ele abre outros caminhos e outras portas. Então nós temos aí, como falava anteriormente estudantes que tiveram opções em fazer mestrado

ou ir pra docência, outros que fizeram concursos. (P2).

Da mesma forma, das respostas obtidas e abaixo transcritas, reconhecem os professores habilidades para o futuro do estudante quando do desenvolvimento de sua atividade profissional:

Ele vai descobrindo e novas oportunidades e a pesquisa, ela não é direcionada também só pra aquele estudante que ele quer uma vida acadêmica. Ele pode ser um pesquisador sem necessariamente estar ligado a uma instituição de Ensino, ele pode ser um profissional no mercado e estar desenvolvendo com pesquisa, até pra aperfeiçoar a área dele de trabalho. Dá pra se pesquisar enquanto advogado novas teses. (P4).

Esses depoimentos parecem apontar para entendimento de que a pesquisa possui um papel essencial na educação, na ciência, no desenvolvimento da sociedade e no exercício da cidadania e da profissão. Uma pessoa, para ser sujeito de sua própria vida e de sua história, influenciando a realidade por meio de ações e de discussões necessita possuir competência construtiva e participativa (DEMO, 2011a).

Com a pesquisa, o estudante tem mais condições de desenvolver outra postura de argumentação e reflexão e tem participação ativa no processo de construção do conhecimento, que passa a ser do próprio estudante.

Nesse mesmo sentido, Healey (2008) reconhece que os estudantes envolvidos em investigações com base em pesquisas desenvolvem níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual.

Cunha (1998, p.88), se posiciona frente ao conhecimento e a aprendizagem da seguinte forma: “Aprender é aprender a criar e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através da elaboração pessoal”.

Nas entrevistas, todos os professores reconheceram que há uma formação mais completa e de melhor qualidade se os estudantes aprendem a pesquisar já na graduação, mas dificilmente conseguem fazer esta relação com o ensino que acontece em sala de aula.

Dos seis professores pesquisados, quatro deles não trabalham com a pesquisa em aula porque entendem que o número de estudantes

da graduação não comporta o trabalho dessa natureza. Porém dois professores foram divergentes em relação à experiência com a pesquisa em sala de aula, mesmo apresentando algumas dificuldades.

Dependendo do tipo de leitura, do tipo de pesquisa que você leva “pra” sala de aula tem receptividade. Não é muito fácil pelo fato de você ser professor-pesquisador, que vai chegar na sala de aula trazer uma perspectiva técnica, a leitura de pesquisador, que vai ter receptividade, porque depende muito do público que você tem. (P3).

Este mesmo professor falou de uma experiência que considerou positiva:

Percebi que talvez fosse necessário, fazer alguns laboratórios, algumas experiências. E no semestre anterior, eu fiz uma experiência de trabalhar os conteúdos técnicos do Direito Constitucional e propus que uma das avaliações fosse a elaboração de um artigo científico. (P3).

Da mesma forma, o *Professor 2* (P2) falou que adota todo o semestre a pesquisa, na tentativa de relacionar teoria e prática e despertar o interesse do estudante para pesquisa.

Segundo Demo (2011b, p.27): “teoria e prática detém a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só”.

O ensino com pesquisa pode proporcionar a relação teoria e prática, na medida em que o estudante levanta dúvidas, investiga o assunto, propõe soluções, produzindo conhecimento.

Das declarações dos professores, do conteúdo de suas falas, pode-se afirmar que percebem a importância da pesquisa na formação e que esta impacta na qualidade da formação. Para os professores, a pesquisa produz benefícios tanto para o docente quanto para o discente; no entanto, os registros nos planos não apontam isso e os depoimentos ficam um tanto contraditórios.

Um dos professores reconhece que:

A pesquisa nos mantém atualizados, nos traz novas formas, novos olhares para aqueles temas. Pesquisando, estaremos com o conteúdo mais sedimentado, sabendo elaborar questionamentos,

contextualizar. Quem é pesquisador é curioso por natureza, não se contenta com uma simples resposta, até porque o direito ele não é uma forma, ele não é certo, a gente diz assim que ele “tá” sempre em construção, em formação. Então, sempre tem que ter pesquisas no Direito, porque a sociedade muda o Direito, o Direito muda, e é isso que vai ajudar a manter a sociedade organizada. As leis nunca são estáticas, nunca estão prontas, sempre tem algo a melhorar e a pesquisa que vai auxiliar, nesse ponto o Direito. (P4).

Novamente, a importância é reconhecida, mas de forma geral, ampla, não adentrando no aspecto didático pedagógico.

Há convergência com os dados obtidos por Citolin *et al* (2012, p.79), especialmente, quanto: I) a uma qualidade de que se reveste a docência através da pesquisa: todos reconhecem a validade da pesquisa enquanto elemento qualificador da docência e também do ensino de graduação; II) à ampliação, atualização e revisão constante de conhecimentos, através da pesquisa, que chegam às salas da graduação.

Outra questão evidenciada nas respostas dos *Professores 5* (P5) e 6 (P6) é de que preferem a pesquisa à sala de aula:

A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da atividade docente. Se me perguntarem qual atividade que mais gosto, vou responder que é pesquisar. Não é que eu não gosto da sala de aula, mas a sala de aula tem toda uma problemática que nos acompanha como tudo na vida, tem o seu lado bom e o seu lado ruim, mas a pesquisa é uma atividade mais prazerosa relativa à docência no ensino superior, é onde me realizo como docente. (P5).

Sempre me chamou atenção a possibilidade de fazer pesquisa e extensão e não ficar somente em sala de aula, porque acho que isso faz parte do tripé da universidade e tem reflexo na prática pedagógica em sala de aula. A pesquisa me atraiu para a docência. Gosto de ser professor, gosto de estar em sala de aula, gosto de ser extensionista, mas gosto muito mais de ser pesquisador. Não há como trabalhar em universidade, como docente no

ensino superior, sem trabalhar pesquisa conjuntamente, principalmente, quando você faz o mestrado e doutorado a consequência é a pesquisa.(P6).

Esses depoimentos ratificam a interpretação feita por Bazzo (*apud* COLAÇO, 2006) em pesquisa realizada com os professores da UFSC, conforme já mencionado.

Para DEMO (2011b, p.53): “[...] a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. Entretanto, isto não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica”.

Os professores, ao se expressarem revelaram suas percepções acerca do entendimento e de como se relacionam com ela no espaço da sala de aula.

E o que acontece no espaço da sala de aula passa necessariamente pela percepção dos estudantes e, é com eles que ocorrerá o diálogo a partir dos dados extraídos dos questionários.

8 A PESQUISA E O PROFESSOR PESQUISADOR NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

No ensino superior um importante objetivo é a construção do conhecimento por parte do estudante. Nesse sentido o ensino com pesquisa, como princípio educativo, figura como indispensável em uma prática pedagógica que se propõe romper com o ensino tradicional e ir além da mera transmissão de conteúdos.

Os estudantes ao serem questionados sobre o que é pesquisa, foram unânimes em relacioná-la à construção de conhecimento, como pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

É uma ferramenta muito importante que visa a descoberta de vários conhecimentos em uma determinada área. (E9).

É o processo de construção do conhecimento. (E11).

As respostas apresentadas pelos estudantes indicam a compreensão de pesquisa como sinônimo de conhecimento e de aprofundamento sobre determinado tema ou área; porém, as respostas indicam somente um processo de apropriação do conhecimento e não produção científica elaborada.

A partir das respostas obtidas, procurou-se analisar o que os estudantes compreendem como um professor pesquisador e foi possível identificar que o professor pesquisador é quem busca novos conhecimentos, e é aquele que:

[...] vai além do que necessita em sala de aula para apresentar um conteúdo mais amplo, e mais interessado. (E5).

Alguém que utiliza a pesquisa para expandir seu conhecimento e assim transmiti-lo. (E13).

Da análise das respostas, extrai-se que a maioria dos estudantes concebe o professor pesquisador como atualizado, qualificado e com domínio de conhecimento.

Percebe-se nessas respostas o distanciamento dos estudantes da compreensão da pesquisa como princípio educativo, pois a relação com a atualização e qualificação do professor está relacionada à identificação

como pesquisador, e não a sua prática em sala de aula.

Foi possível identificar, também, a vinculação de professor pesquisador com produção e participação em projetos e grupos de pesquisa, como se verifica neste depoimento:

[...] se dedica à pesquisa acadêmica e está envolvido com os projetos de pesquisa da universidade. (E16).

Assim na compreensão dos estudantes o professor pesquisador é aquele que se atualiza, tem domínio de conteúdo, tem conhecimento aprofundado e participa de projetos e grupos de pesquisa. Os estudantes reconhecem a importância da pesquisa e as habilidades que tem o professor pesquisador que se aprofunda no tema, o que é fundamental para um professor universitário. No entanto, nos depoimentos a esta pergunta foi possível observar que não há relação direta com a participação deles como protagonistas neste processo de formação.

Para Demo (2011b, p.20): “o pesquisador não é só alguém que sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”.

Essa percepção fica ainda mais evidente quanto o estudante diz:

[...] aquele que não se dedica exclusivamente às atividades inerentes ao ensino, mas também produz trabalhos científicos e os publica. (E13).

Percebe-se que este estudante, que também participa de pesquisa institucional⁸, separa claramente a atividade de ensino, da pesquisa e da produção científica.

Ao serem questionados sobre sua percepção em relação à diferença que um professor pesquisador faz em sala da aula, dos 17 (dezessete) estudantes pesquisados, 16 (dezesseis) responderam que percebem diferença em sala de aula.

Alguns estudantes assim se manifestam:

[...] Ele proporciona um entusiasmo aos estudantes, para que os mesmos realizem pesquisas; conciliam a teoria com a prática. (E11).

⁸O referido estudante faz pesquisa junto ao programa de mestrado.

[...] Com certeza, porque ajuda a esclarecer melhor o assunto, enriquecendo o conteúdo ministrado. (E7).

[...] Sim. Possibilita uma reflexão da teoria e prática, trazendo indagações sobre determinados temas. (E8).

Os depoimentos acima reforçam a ideia já interpretada no questionamento anterior de que o professor pesquisador faz diferença porque detém mais conhecimento para socializar em sala de aula.

Apenas um estudante destacou que na sua percepção não faz diferença em sala de aula se o professor é pesquisador ou não, como segue:

Há professores que não pesquisam que são tão competentes quanto aos que pesquisam no que são exigidos em sala de aula. (E9)

Volpato (2010, p.91), quando pesquisou profissionais liberais em universidades comunitárias que se tornaram referência na docência, também identificou que “parece, nesse contexto, ser de pouca importância para os estudantes se o professor é ou não pesquisador. Como já observado anteriormente”.

Tal linha de pensamento também é compartilhada por Balzan (2000), que embora defenda a articulação ensino-pesquisa como necessária para que se alcance um ensino de qualidade, afirma que é possível atingir um ensino de boa qualidade sem que o professor seja pesquisador.

Para Balzan (2000, p.116):

Trata-se dos casos raros em que o docente é dotado de capacidade invejável de comunicar-se com seus estudantes. Leitor assíduo de jornais e revistas, atualizado em sua própria área de conhecimentos, discursa em tom apaixonado sobre um determinado tema, relaciona conceitos e fatos, faz perguntas, responde à maioria delas e deixa algumas em aberto. Fala com o corpo todo, estimula a curiosidade científica, recorre à história para motivar seus estudantes de engenharia, por exemplo, sobre uma disciplina que lhes parece

pouco relevante, quer em termos de curso, quer em termos de futuro profissional.

Para Balzan (2000), essas são as exceções.

No presente estudo a grande maioria dos entrevistados vinculou a qualidade do professor com a pesquisa. Essas respostas reconhecem a importância da pesquisa, que é parte do papel do professor. Contudo, esse reconhecimento sobre a importância da pesquisa para o aprendizado não ocorre pelo que vivenciam em sala de aula, ou até mesmo fora de sala, considerando que a maioria dos entrevistados não realiza ou participa de pesquisa.

Cunha (1998) já apontou como um valor no contexto da educação superior a pesquisa.

Ramsden e Moses (apud CUNHA, 2012 p.17) argumentam que:

[...] há poucas crenças no mundo que suscitem defesas tão apaixonadas, como a opinião de que a docência e a investigação são atividades complementares e que mutuamente se beneficiam. Mas há poucos estudos empíricos realizados acerca desse vínculo.

Com o objetivo de estabelecer uma relação com a pergunta anterior, perguntou-se também se os estudantes percebiam se o professor realiza pesquisa e como identificam.

Observou-se que para maioria dos estudantes o comportamento do professor revela se o mesmo desenvolve ou não pesquisa. Para os estudantes a exigência feita em sala de aula, atualização dos conteúdos, os dados de pesquisa e o domínio de conteúdo são características mais evidentes no professor que realiza pesquisa.

Assim se expressa um dos estudantes:

Sim. Pois o professor que realiza pesquisa sempre busca ir além do que já está dado. Ele sugere livros, produz artigos, publica e apresenta trabalhos em eventos, além de estimular os estudantes a ingressarem no mundo da pesquisa.(E8).

A partir desse depoimento é possível identificar a separação da pesquisa da sala de aula, e a percepção de que o professor que realiza pesquisa aborda os assuntos de forma diferente, tem maior domínio de

conteúdo e não se "prende" a códigos, jurisprudências etc.

Outra característica apresentada por alguns estudantes foi de que os professores citam as suas pesquisas em alguns momentos em sala de aula, trazendo maior profundidade ao tema, sendo possível ainda identificar se o professor pesquisa pelo seu referencial teórico.

O depoimento abaixo ratifica tal compreensão quando menciona:

Sim. Por intermédio da divulgação da produção pelo próprio professor no seu plano de ensino (referências).(E7).

Esse depoimento pode ser relacionado ao pensamento de Healey (2008) de que “é possível desenhar planos de estudo que desenvolvam o vínculo entre pesquisa e docência”, embora nos planos de trabalho dos professores analisados a produção própria ou dos núcleos pouco aparece, conforme já mencionado.

Ao serem questionados se realizam pesquisa, a maioria dos estudantes respondeu que sim; porém a pesquisa que se referem corresponde a outras atividades acadêmicas, não relacionadas à pesquisa, como princípio metodológico e educativo em sala.

Dos 17(dezessete) estudantes questionados, 09 (nove) responderam que realizam pesquisa e destes, 02(dois) afirmaram realizar em sala, 05(cinco) na instituição (iniciação científica) ou PIBIC e 02(dois) em grupos de pesquisa, demonstrando que o ensino com pesquisa não é uma realidade para a maioria. Demonstra-se também que a pesquisa relacionada com outras atividades diverge da pesquisa enquanto princípio educativo em sala de aula.

Considerando que somente 02(dois) estudantes se referiram à sala de aula, os depoimentos indicam uma clara separação entre professor e pesquisa e mais admiração pelo PESQUISADOR do que pelo PROFESSOR em si.

Essa mesma posição foi antes apresentada pelo *Professor 6*, ao afirmar que “ o professor que pesquisa tem conhecimentos específicos, que não esta disponível a todos”. (P6).

Em estudos anteriores, Cunha (1998, p.196) apontava que “[...] alguns consideram que uma boa aula, um ensino de qualidade é feito quanto o professor pesquisa e influencia seus estudantes a pesquisarem”.

Um dos estudantes fez uma ressalva, afirmando que:

Tudo depende se o professor tem didática para dar aula. Às vezes um professor sabe muito, é rico em

conteúdo através da pesquisa, porém, não sabe passar isso para os estudantes, Mas quando possui didática, fica claro quando o mesmo é pesquisador. (E6).

Para esse estudante a relação conhecimento e sala de aula depende da didática⁹, ou seja, a forma como o professor conduz sua aula é mais importante do que ser ou não pesquisador.

Com as perguntas elaboradas ao corpo discente, buscou-se identificar qual o impacto da pesquisa no ensino dos estudantes, sendo que a partir de suas respostas, mais uma vez verificou-se que os mesmos percebem a pesquisa como fundamental para a aprendizagem.

Para melhor visualizar as respostas dos questionados, de como relacionam o impacto no ensino, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 1 - Impacto da pesquisa no ensino

| | |
|------------|--|
| E6 | A pesquisa é um meio extremamente importante para a formação acadêmica, pois ajuda a aprimorar o conhecimento. |
| E7 | Permite um conhecimento mais aprofundado acerca dos conteúdos no ensino, bem como utilizar estes conhecimentos no exercício da advocacia, o que contribui para uma prática mais qualificada. |
| E11 | Enriquece a formação teórica e proporciona maior profundidade de estudos em áreas afins. |
| E12 | Um impacto muito positivo, quanto mais pesquisa, melhor a formação. |
| E13 | Quem pesquisa amplia o conhecimento. |
| E15 | Importante da pesquisa é que proporciona um melhor entendimento dos conteúdos. |
| E16 | Acrescenta conhecimento e faz com que dominemos com mais clarezas os assuntos. |

Fonte: Dados da Autora (2014).

Todos os estudantes compreendem como positivo o impacto da pesquisa no ensino.No presente estudo, mesmo sem vivenciarem ensino

⁹ Aqui compreendida como método ou técnica de ensino aprendizagem utilizada em sala pelo professor

e pesquisa em sala de aula, para maioria dos estudantes a pesquisa e o professor pesquisador já são valorizados.

A partir dos dados coletados foi possível identificar, também, que alguns estudantes relacionam a pesquisa com a formação reflexiva e crítica, como se pode perceber no depoimento abaixo:

[...] permite sair do senso comum. Quando se pesquisa determinado assunto, podemos enxergar as coisas de modo diferente, vendo as coisas como elas são de fato e não como são apresentadas para a sociedade no geral. (E4).

Nesse sentido, há uma convergência no pensamento de professores e estudantes, de que a pesquisa proporciona o desenvolvimento de habilidades e uma visão mais aprofundada e crítica da realidade.

Lampert (2010), em trabalho de dissertação, concluiu que o ensino com pesquisa torna professor e estudante envolvidos como sujeitos do processo, numa perspectiva de formação de cidadãos críticos que são capazes de entender e transformar a realidade, pois aprender com pesquisa é um processo dialógico que envolve a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua perspectiva validação. Aspectos esses importantes na formação do operador de direito.

Outra relação observada nos depoimentos foi a relação entre qualidade na formação e pesquisa. Os depoimentos mostram que os estudantes questionados consideram mais preparados para o mercado de trabalho, para a atividade profissional, aquele que realiza pesquisa.

Os depoimentos abaixo são dados empíricos que demonstram essa relação:

Uma maior compreensão e aprendizado dos assuntos abordados, podendo até servir de incentivo aos estudantes para realizar pesquisas mesmo na vida profissional e não apenas na vida acadêmica. Esse incentivo torna o estudante um profissional qualificado, pois a maior parte deles tem como referência("espelho") seus professores. (E5).

Enriquecimento ao conhecimento sobre certo tema, facultando a vida de o profissional lidar com algum problema. (E17).

Também foi possível perceber nos dados coletados, que alguns estudantes apontam a pesquisa como forma de ruptura do ensino tradicional, conforme depoimentos abaixo:

Acho que o impacto é enorme. Deixei de ser acomodado, no sentido de buscar outros olhares nas disciplinas, não me prendendo somente ao conteúdo ministrado em sala de aula pelos professores; ampliando dessa forma minha consciência crítica e reflexiva durante o curso.(E9).

Pude aprender construindo conhecimento e não apenas repetindo os outros. (E2).

Demo (2011) atribui também como função do professor ser um socializador de conhecimentos, mas desde que tenha bagagem própria, a qual desperta no estudante a mesma noção de pesquisa. E, por fim, destaca que o professor é aquele capaz de motivar o novo pesquisador no estudante, evitando reduzi-lo a um simples discípulo.

Essa compreensão de que a pesquisa permite romper com o ensino tradicional foi apontada por Demo (2011): “A educação pela pesquisa possibilita superar a aula tradicional copiada, cópia da cópia”.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a proposta da presente investigação baseada na minha própria vivência profissional. Embora tenha me graduado em Direito e exerça a atividade jurídica como Advogada, foi a partir da docência, o interesse pela pesquisa e sua relação com o ensino.

Nesse sentido que surgiu, parti do objetivo de compreender a contribuição da pesquisa no ensino a partir dos núcleos de pesquisa, na percepção de professores pesquisadores e estudantes do curso de Direito da UNESC.

A relação entre o que os professores dos núcleos pesquisam e os conteúdos ministrados nas disciplinas; a percepção dos estudantes em relação ao professor pesquisador e sua prática em sala de aula; se os professores inserem os estudantes em pesquisas ou nas discussões dos resultados e por fim verificar se impacta a pesquisa realizada nos núcleos na qualidade da formação na perspectiva dos professores pesquisadores e estudantes.

A discussão atual é em torno de uma “crise” que permeia tanto o Direito em si como o modo que se dá seu ensino. Mas a pesquisa relacionada ao ensino de Direito ainda é pouco debatida; há poucos estudos e obras que fazem referência a esse assunto.

A própria pesquisa no campo jurídico ainda é pouco reconhecida, pois não existe tradição na área. No entanto, o debate sobre a necessidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa já é uma realidade, além de haver normativas e ser um dos quesitos da avaliação do ensino superior.

Muitos professores dos cursos de direito, principalmente nas instituições privadas, exercem também a atividade jurídica paralela, atuando como advogados, juízes, promotores, entre outras profissões; mas, na docência aprendem a ensinar, ensinando, pois não há obrigatoriedade de uma formação pedagógica, embora a legislação indique que a formação ocorra, preferencialmente, em nível de mestrado e doutorado, que privilegia mais a pesquisa do que o ensino.

Na realidade educacional também há que se considerar que há exigência da capacitação do corpo docente nas instituições de ensino superior, inclusive como critério de avaliação pelo MEC, que considera a titulação e a pesquisa como indicador de qualidade.

Nesse cenário, o professor passa a ser sujeito ativo no processo de sua formação e desenvolvimento de suas atividades, o que por si só não garante que a pesquisa seja compreendida como um importante princípio educativo e metodológico do ensino de graduação.

É pertinente observar que nos instrumentos de avaliação a pesquisa aparece como critério específico, não havendo mais espaço para pensar no ensino e não relacionar com a pesquisa; a própria indissociabilidade é reconhecida constitucionalmente.

Foi possível identificar que todos os professores pesquisadores entrevistados têm mestrado e exercem a atividade docente já há certo tempo; nenhum dos entrevistados é professor iniciante. Dos dados obtidos, verificou-se que os professores pesquisadores integrantes dos Núcleos, normalmente, tiveram na sua trajetória a pesquisa desde sua própria graduação, atuando como bolsista em projetos de pesquisa.

Percebe-se que a relação do professor pesquisador com a pesquisa, desde o início não se deu em sala de aula, mas sim em espaços próprios para ela, e considerados por muitos como elitizados, o que talvez tenha influenciado o entendimento de que pesquisa como princípio metodológico, como produção de conhecimento não coaduna com a sala de aula. Também pelo que tudo indica, a condição de professor pesquisador atual foi proporcionada, em certa medida, pela participação em projetos de pesquisa na graduação.

Na presente investigação os dados apontam para a compreensão de que professores pesquisadores e estudantes reconhecem a importância da pesquisa na formação e na qualidade do ensino de graduação, pois tanto para os professores entrevistados quanto para os estudantes questionados a pesquisa produz benefícios. As respostas obtidas dos estudantes indicam a compreensão da pesquisa como sinônimo de conhecimento e de aprofundamento sobre determinado tema ou área, mas somente como um processo de apropriação do conhecimento e não produção científica elaborada.

Os dados obtidos indicam que pesquisa e ensino são complementos, mas não a mesma coisa. Para os professores entrevistados e estudantes questionados há uma percepção de pesquisa para o ensino e não de pesquisa e ensino ou de ensino com pesquisa.

O presente estudo também indica que a maioria dos professores refere relacionar sua pesquisa com os conteúdos ministrados em sala de aula; contudo, isso não foi possível verificar nos planos de ensino.

Os dados coletados indicam que há um distanciamento entre ensino e pesquisa. Embora os professores integrantes dos Núcleos tenham consciência da importância da pesquisa no meio estudante, tanto em função da qualidade da formação, como da carreira acadêmica e do currículo, pois todos fizeram questão de ressaltar a importância da produção.

Os dados obtidos indicam que a pesquisa em sala de aula não é

uma realidade no ensino de Direito, tanto os discursos dos professores, as respostas dos estudantes e a maioria dos planos de ensino não contemplam a pesquisa como princípio metodológico, e nem há registro da produção dos professores ou dos Núcleos nas referências bibliográficas dos planos.

Nas entrevistas todos os professores reconheceram que há uma formação mais completa e de melhor qualidade se os estudantes aprendem a pesquisar já na graduação, mas dificilmente conseguem fazer esta relação com o ensino que acontece em sala de aula.

Outro dado revelado no estudo é que os professores pesquisadores entrevistados, em sua totalidade, adotam a aula expositiva. Também foi possível verificar que docentes entendem que relacionam a pesquisa realizada no núcleo com a disciplina ministrada, mas também ficou demonstrado que a maioria dos professores embora pesquisadores não tragam ou apresentam as pesquisas do núcleo no plano de ensino e não adotam a pesquisa como metodologia, ou seja, a maioria não realiza a pesquisa em sala.

Pelos dados coletados ao que tudo indica as pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores nos Núcleos somente se relacionam com o ensino, de forma pontual e através da socialização dessas pesquisas pelos professores que integram o núcleo. Isso demonstra que o ensino com pesquisa não é uma realidade para todos os estudantes do curso, e também direciona que a compreensão de pesquisa para os professores pesquisados deve ser vinculada aos núcleos e a iniciação científica.

Os dados obtidos indicam também que os estudantes atribuem ao professor pesquisador características diferentes em relação a conteúdo e exigência, mas não relacionam o professor pesquisador com a pesquisa em sala. Parece haver um distanciamento dos estudantes da compreensão da pesquisa como princípio educativo, pois a relação com a atualização e qualificação do professor esta relacionada à identificação como pesquisador e não a sua prática em sala de aula

Isso parece apontar para uma percepção de pesquisa e pesquisador como algo de laboratório, de grupo, projetos e publicações e não de construção de conhecimento em sala de aula, algo que não é acessível a todos, mas somente aos “eleitos”.

O estudo aponta a pesquisa separada da sala de aula e o professor pesquisador como socializador de sua pesquisa, quando cita suas pesquisas em alguns momentos em sala de aula.

Os dados coletados indicam que para os estudantes a pesquisa amplia conhecimento, no sentido de apropriação e não de construção do

conhecimento.

Estudos anteriores sobre o tema ora investigado apontam a pesquisa no ensino como forma de ruptura com o modelo tradicional de ensino, como forma de aprender sem repetição, que possibilita construir conhecimento.

No ensino de direito, a pesquisa deveria ser adotada para possibilitar a construção do conhecimento, ao questionar a realidade, problematizar o estudante, tornando-o sujeito ativo na aprendizagem.

Uma identificação positiva foi de que o curso de Direito da UNESC tem no seu projeto de curso a pesquisa, hoje consolidada nos Núcleos de Pesquisa (NUPEC e NUPED). O estudo indica que a produção dos Núcleos, em parte é individual, de cada integrante, e em parte coletiva, sobressaindo-se a produção individual.

Os estudantes, na questão aberta os estudantes, demonstram a falta da pesquisa, indicando inclusive que a pesquisa deve ser incentivada desde as fases iniciais da graduação.

A maioria dos estudantes embora não vivencie a pesquisa em sala de aula a considera fundamental, reconhecendo sua importância na formação e apontando a falta da pesquisa na graduação.

Num esforço de síntese, a partir dos resultados, foi possível perceber que:

O ensino de direito é tradicional e as aulas em geral são expositivas; Não há uma tradição em pesquisa em Direito;

Não há uma formação específica para os professores do ensino de Direito;

A maioria dos estudantes percebe diferença no professor pesquisador em sala pela suas características;

Pesquisa para professores pesquisadores e estudantes contribui para formação e para qualidade do ensino;

A pesquisa na percepção de professores e estudantes está diretamente relacionada a conhecimento;

Professores pesquisadores e estudantes acreditam estar estabelecida a relação entre o ensino e a pesquisa realizada no Núcleo ou pelos professores pesquisadores; O que não foi possível verificar;

A “idéia” dessa relação pode se justificar quando estudantes e professores consideram a transmissão de conhecimento e não apropriação e possibilidade de produção de novos conhecimentos;

A pesquisa ainda é vinculada a espaços próprios;

Os professores pesquisadores entrevistados na sua maioria tem em comum a mesma metodologia de ensino e tiveram contato com a pesquisa desde a própria graduação ;

As habilidades que se espera daquele que se forma em Direito não são compatíveis com o atual sistema de ensino;

Alguns documentos, assim como alguns depoimentos dos professores e respostas dos estudantes apontam para ausência de pesquisa enquanto princípio educativo;

A pesquisa embora não vivenciada por todos é valorizada pelos estudantes e pelos professores;

Não há indicativo nos dados coletados de associação entre a pesquisa e o ensino, sem uma transformação da postura dos sujeitos e da própria relação de ensino.

Registro também que não se pretendeu com esse trabalho analisar quantitativamente a pesquisa com o ensino, mas sim demonstrar que o ensino pesquisa invoca a capacidade de pensar, estimula a análise e a argumentação e retira do estudante do estado de passividade.

Passividade essa que o direito atual não comporta. Frente a tantas mudanças da sociedade e da própria realidade jurídica, ao estudante que precisa ser formado não se concebe com a mera repetição de conteúdo. É preciso mudar, e entre outras possibilidades, a pesquisa aparece como uma luz no fim do túnel ao futuro do ensino de direito.

Ainda que a conclusão dessa pesquisa seja provisória, não se pretende com ela encerrar ou definir o tema, mas abordar dentro dos limites estabelecidos a contribuição da pesquisa no ensino de Direito. Espera-se de forma esperançosa como uma das obras utilizadas, que o futuro do ensino de Direito passe por transformações, e que nessa transformação a pesquisa seja tratada com a importância e destaque que deve ter para o conhecimento.

Quanto ao curso de Direito da UNESC, foi possível perceber que o PPC é atualizado e em consonância com as atuais diretrizes de ensino. A própria existência e consolidação dos núcleos respalda essa compreensão.

Os núcleos são importantes e cumprem um papel relevante, com participação de professores e estudantes, representando sem dúvida uma contribuição positiva para o curso. Contudo, não se percebeu de forma clara nos documentos, nas entrevistas e nos questionários que a pesquisa realizada pelos núcleos faça parte do ensino na sala de aula.

Ao que tudo indica essa relação entre a pesquisa realizada nos Núcleos se mantém distanciada do ensino em sala de uma forma geral, e embora seja inegável a contribuição positiva das pesquisas realizadas pelos Núcleos, a sua contribuição para o ensino em sala e para todos os estudantes, ainda é embrionária.

O que se espera, sem pretensão de concluir o tema, é trazer a discussão da pesquisa no ensino de direito para que possa influenciar o comportamento de professores e estudantes, a fim de modificar o ensino de direito e, quem sabe algum dia, o discurso tão presente nas investigações realizadas de que a pesquisa qualifica o ensino, seja uma realidade no ensino de direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafio e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158p.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. 143p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BALZAN, Newton César. **Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Avaliação e regulação da Educação Superior: Normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB**. 2007. Disponível em www.rothen.pro.br. Acesso em: jan.. 2015.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas), v. 13, nº 1, Sorocaba, mar. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em out. 2014.

_____. “SINAES” contraditórios: Considerações sobre a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, out/2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan.2015.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: jan.2015.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. **Educação Jurídica e Função Educacional**. Educação Jurídica. São Paulo:Saraiva, 2013

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994

BRASIL.**Constituição dos Estados Unidos do Brasil (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: nov.2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: nov.2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: nov./2014.

_____. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as Diretrizes Curriculares e o Conteúdo Mínimo do Curso Jurídico. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Parecer CNE/CES n.º 55/2004.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces055.pdf>. Acesso em nov.2014

_____. **Resolução CNE/CES n.º 09/2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: nov.2014.

CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino Jurídico: Leituras interdisciplinares.** São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *et al.* **Docentes não Pesquisadores: Construtos e Contribuições na qualidade do ensino de graduação.** Qualidade da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012

CITOLIN, Cristina Bohn. *et al.* **A Relação entre Ensinar/Aprender/Pesquisar: Os Professores pesquisadores Qualificam o Ensino de Graduação?** Qualidade da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012

COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o direito.** Florianópolis: OAB/SC, 2006.

COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino com Pesquisa: A Prática do Professor Universitário. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p.31-46, maio/1996.

Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/802/813>. Acesso em : jan.2015.

_____. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

_____. **Qualidade da Graduação: A Relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento do profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

_____. **Trajétórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 160 p.

_____. **Educar pela pesquisa**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 148 p.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 124 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciência**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. 285p.

_____. O Professor na sala de aula com pesquisa. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina Do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula. Tendências para educação em novos tempos**. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012

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

HEALEY, Mick. Vínculos entre docência e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado em la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

INEP. Ministério da Educação.. Principais resultados do censo 2012. In: Encontro Nacional do Censo da Educação Superior, 3., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais...** . Foz do Iguaçu: Inep, 2013. p. 1 - 36. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 131-150, 2008. ISSN 1981-0431. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1556>. Acesso em: jan. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p.188-212.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.

_____. **Docência na universidade**. Coleção Práxis. São Paulo: Papirus, 1998. 112p.

MELLO, Reynaldo Irapua Camargo. **Ensino Jurídico**: Formação e Trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MEZZARROBA, Orides;MONTEIRO, Claudia Servilha. **Manual da Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5 ed. Saraiva, 2009.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula**. Tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; Ramos; Maurivan G. Ramos. **Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e Pressupostos**. In MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Do Rosário. Pesquisa em Sala de Aula. Tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2002

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: jan.. 2015

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Mauriva Guntzel. **Educar Pela Pesquisa é Educar para Argumentação**. In. MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Do Rosário. Pesquisa em Sala de Aula. Tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012

RIBEIRO JUNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para qualidade do ensino do Direito**. Campinas,SP: Papyrus, 2001.

ROBL FILHO, Ilton Norberto; FROTA, Pablo Malheiros da Cunha. A problemática do conhecimento. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da *et al.* **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.p. 229-252.

ROCHA, Adriana L.O **Professor Reflexivo e o Professor de Direito: Uma pesquisa de caráter etnográfico nos Cursos de Direito da grande Florianópolis**. 2011. 410 f. Tese (Doutorado em Direito). Área de concentração em Direito, Estado e Sociedade - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1988;

_____. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

ROZA, Jacira Pinto. **Educar pela Pesquisa no ensino superior**. 2004. 186f. Dissertação (Mestrado em Tese (Doutorado em Direito). Área de concentração Pedagogia - Ulbra, Canoas.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior: Trajetória histórica e políticas recentes**, 2009.

Disponível:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf>. Acesso em jan./2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminho para Integração**. In. PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Michel Alisson da. **Política de avaliação de universidades : o SINAES e o perfil docente nos instrumentos de avaliação**.

Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 154 p. Área de concentração em Universidade, Avaliação e Ensino Superior – Universidade Do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydee Dal Farra Naspolini; COUTO, Monica Bonetti. **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e ensino superior: Estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997. 223 p.

SOUZA, Alba, MEDEIROS, Denise Rosa, GUNTZEL, Camila. **A Relação Ensino e Pesquisa no Ensino Superior na Perspectiva dos Estudantes: Perspectivas e desafios**. In. Qualidade da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012

UNESC. Projeto Político Pedagógico. 2004. Disponível em <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/48/5610/>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

UNESC. **Projeto Político Pedagógico**. 2014. Disponível em <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/48/5610/>>. Acesso em: 16 out. 2014.

UNESC. **Histórico do Grupo**. Criciúma, SC, 2011. Disponível em <<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/6014.pdf?1318007860>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

UNESC. **Histórico do NUPEC**. Criciúma, SC, 2011. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/resources/48/arquivos/historico_do_nupec.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior**. Orientadora: Maria Isabel da Cunha. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio do Sinos. São Leopoldo: Ed. do autor, 2007

_____, Gildo. **Profissionais Liberais professores: Aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2010.

_____; PINTO, Marialva Moog. **Pedagogia Univesitária: Olhares e Percepções**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____; RIBEIRO, Marialva Lopes. **Representações dos Estudantes Universitários sobre a Qualidade na Educação Superior**. Qualidade

da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>.
Acesso em: 09 set. 2014

ZANCHE, Beatriz Maria Boéssio Atrib. et al. Docentes Universitários Iniciais: Preparação Profissional e Qualidade da Educação Superior. In. **Qualidade da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

APÉNDICE(S)

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES
DO CURSO DE DIREITO DA UNESC, INTEGRANTES DOS
NÚCLEOS DE PESQUISA.**

Questionário

1. Como foi sua formação como Professor?
2. Na sua concepção o que é pesquisa?
3. Na sua percepção qual a importância da pesquisa?
4. Porque resolveu integrar o núcleo de pesquisa?
5. Que relação você percebe entre sua disciplina e a pesquisa realizada no grupo?
6. Você realiza pesquisa em sala? Explique.
7. Quais as pesquisas que participa atualmente e as produções já realizadas?
8. Na sua percepção a pesquisa contribui para formação do estudante?
9. Na sua percepção qual o impacto da pesquisa na qualidade do ensino?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS ESTUDANTES DA OITAVA, NONA E DÉCIMA FASES DO CURSO DE DIREITO DA UNESC

Questionário

1. Pra você o que é pesquisa?
2. O que é um professor pesquisador?
3. Em sua opinião o professor pesquisador faz diferença em sala de aula? Em que sentido?
4. Você consegue perceber se o professor realiza pesquisa? Descreva como e em que momento você percebe isso.
5. Você participa de pesquisa em sala ou institucionalmente?
6. Na sua percepção qual o impacto da pesquisa na qualidade do ensino e na sua formação?
7. Pergunta geral: Fica a vontade para se manifestar sobre esse assunto.