

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva

**O Profissional Docente do Ensino de Direito:
o processo de construção de identidade e saberes docentes nas
trajetórias de vida**

Doutorado em Educação e Currículo

São Paulo
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva

**O Profissional Docente do Ensino de Direito:
o processo de construção de identidade e saberes docentes nas
trajetórias de vida**

Doutorado em Educação

**Tese apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação e Currículo sob a
orientação da Professora Dra.
Marina Graziela Feldmann.**

Banca Examinadora

Dra. Marina Graziela Feldmann (orientadora)

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Dedicatória

À minha família, aos meus pais (*in memoriam*),
à minha orientadora e aos professores de Direito.

Aluna Bolsista da CAPES

Apoio da FUNDASP

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa a partir do ano de 2014 até o término desta pesquisa e a FUNDASP (Fundação São Paulo) por todo apoio durante o período de realização do doutorado.

Agradecimentos

Desde criança, quando conquistava algo que queria, meus queridos pais, Joel e Anadir, que hoje não mais estão entre nós, ensinaram-me a importância da gratidão e de reconhecer o bem recebido.

Percebi muito cedo o quanto eles valorizavam os estudos, pois incentivavam-me a buscar uma formação diferenciada, acreditavam em mim e demonstravam seu amor incondicional. Se estivessem aqui, meus primeiros mestres da vida estariam orgulhosos.

Quero estender meus agradecimentos a algumas pessoas que tornaram a minha história pessoal, profissional e de pesquisadora mais significativa e, como professora que sou, vou historiar...

Ao ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2013, senti-me privilegiada. Era o início de uma jornada.

Hora de “desentocar o pensamento”, iniciar outras leituras, interpretar textos, refletir sobre as propostas feitas pelo corpo docente do Programa, participar das aulas e de mais alguns eventos relacionados à área da Educação, escrever, escrever, escrever...

“Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena...”

Contudo, fazer doutorado e trabalhar não são tarefas fáceis, mas era a minha única opção. Por esse motivo, quando em 2014, eu recebi a bolsa pela CAPES, fiquei imensamente feliz. Assim, registro minha gratidão a esse órgão

do Ministério da Educação. Esse apoio foi vital para a continuidade de meus estudos.

À Dra. Marina Graziela Feldmann, educadora notável, que acolheu-me desde o processo seletivo, aceitou-me como sua orientanda, compartilhou generosamente seu conhecimento durante as aulas e orientações, desafiou-me, instigou-me, percorreu essa trajetória comigo, criou possibilidades para buscar o que eu queria saber. Para sempre, minha querida Marina, minha profunda gratidão! ”

Aos membros da Banca Examinadora por terem aceito o convite para participar deste momento único em minha vida e contribuir com seus conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP): “Cada um com seu jeito e conhecimento ímpar deixou uma marca indelével em minha vida!”

À Cida, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), por prontamente atender-me em todas as vezes em que eu precisei de ajuda.

Aos professores, Dra. Eliana Borges Cardoso, Dr. Marcelo José Ladeira Mauad, Dr. Davi Furtado Meirelles, Dr. Tarso Menezes, Dr. Raimundo Simão de Melo e Dr. Miguel Horvath Júnior, por compartilharem comigo suas trajetórias e saberes.

Aos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), que durante as aulas e as apresentações de seminários, ajudaram-me a pensar sobre muitos aspectos atinentes à educação, nas mais diversas instâncias.

À Simone Zambelli Machado, a quem confiei a correção desta pesquisa e, que com sua competência e conhecimento da língua, leu e releu esta tese.

À Denise Caratin Affonso, “teacher”, e a Rosa Graziela Rodrigues, “maestra”, pela tradução do resumo.

Aos gestores e professores da Escola de Educação Infantil Stoquinho e Colégio Stocco, pelo trabalho dedicado e pela oportunidade de compartilhar com eles o que aprendi em minha formação no doutorado.

Eu bem sei que não fiz o percurso do doutorado sozinha. Recebi o apoio de minha amada família, que sempre incentivou-me a lutar pelos meus sonhos; do meu querido Marco Antônio, amigo e segundo pai, que esteve por perto e sempre me disse “Vai, você pode, mais e mais e mais...”; e de Deus, que me sustentou (e sustenta) em minha caminhada.

Resumo

A Pesquisa **O Profissional Docente do Ensino do Direito: o processo de construção da identidade e saberes docentes durante as trajetórias de vida** é uma investigação realizada com professores que lecionam nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. A abordagem é sobre a construção de identidade e saberes docentes dos professores de Direito durante as trajetórias, de como exercem a docência, sem ter formação específica, influenciados pela prática jurídica, além de tematizar as questões da formação, da profissionalidade e do fazer docente nesses cursos, contextualizar a Instituição onde ocorreu a pesquisa e compor um quadro de referência para a reflexão sobre a docência jurídica. O estudo foi realizado a partir dos pressupostos da dimensão qualitativa, envolvendo análise documental e investigação reflexiva por meio de diversos procedimentos. No foco desse trabalho, buscamos aporte teórico a partir dos autores que abordam as temáticas: Narrativas de Vida (Josso, 2007), Formação Docente na Contemporaneidade (Feldmann, 2009; Nóvoa, 2000); Formação de Professores (Nóvoa, 2000); Profissão Docente (Sacristán, 1998, 2000, 2013); Profissionalização e Profissionalidade (Contreras, 2002; Tardiff 2012, 2014; Perrenoud 1999, 2002); Professor do Ensino Superior (Masetto, 2003, 2010, 2012 e 2013). Conclui-se que os professores participantes dessa investigação aprenderam a ser docentes e o “estão sendo” nas trajetórias que possibilitaram aquisição de conhecimento e na interação possível com o aluno e com a instituição em que trabalham, sendo que essa pode contribuir com a construção do processo identitário deles e que há uma identidade coletiva de pertencimento ao magistério, mesmo sem formação relacionada ao magistério superior.

Palavras-chave: identidade docente; saberes docentes; trajetórias; formação de professores; currículo; profissionalidade.

Abstract

The research **The Professional Law Education Teacher: the identity building process and teaching knowledge during life trajectories** is an investigation with professors who teach in the Graduate courses *Sensu Lato*, Law School of São Bernardo do Campo. The approach is about building identity and teaching knowledge of law professors during the trajectories of how they engage in teaching, without specific training, influenced by legal practice, as well as foregrounding the issues of training, professionalism and teaching procedure in these courses, contextualizing the Institution where the research took place and composing a frame of reference for reflection on the legal teaching. The study was conducted from the assumptions of the qualitative dimension, involving document analysis and reflective research through various procedures. In the focus of this study, we sought theoretical support from the authors that address the themes: Narratives of Life (Josso, 2007), Teacher Training in Contemporaneity (Feldmann, 2009; Novoa, 2000); Teacher Training (Nóvoa, 2000); Teaching Profession (Sacristán, 1998, 2000, 2013); Professionalization and Professionalism (Contreras, 2002; Tardiff 2012, 2014; Perrenoud 1999, 2002); Professor of Higher Education (Masetto, 2003, 2010, 2012 and 2013). We conclude that the teachers participating in this research have learned to be teachers and "are being it" in the trajectories that enabled the acquisition of knowledge and possible interaction with the student and the institution in which they work, and this can contribute to the construction of their identity process and that there is a collective identity of belonging to the mastership, even without training related to university teaching.

Keywords: teacher identity; teaching knowledge; trajectories; teacher training; curriculum; professionalism.

Resumen

La investigación **El Profesional Docente de la Enseñanza del Derecho: el proceso de construcción de la identidad y saberes docentes durante las trayectorias de vida** es una investigación realizada junto a profesores que imparten clases en los Cursos del Post Grado de la Facultad de Derecho de São Bernardo do Campo. El abordaje es la construcción de la identidad y saberes docentes de los profesores de Derecho durante las trayectorias, de cómo ejercen la docencia sin tener formación específica, influenciados por la práctica jurídica, además de tematizar las cuestiones de la formación, de la profesionalidad y del qué hacer docente en dichos cursos, contextualizar la Institución en la cual ha ocurrido el trabajo y componer un cuadro de referencia para la reflexión sobre la docencia jurídica. El estudio se ha realizado a partir de hipótesis de la dimensión cualitativa, involucrando el análisis documental e investigación reflexiva por intermedio de diversos procedimientos. En el enfoque del presente estudio, hemos buscado soporte teórico a partir de los autores que debaten las temáticas: *Formação Docente na Contemporaneidade* (Feldmann, 2009; Nóvoa, 2000); *Formação de Professores* (Nóvoa, 2000); *Profissão Docente* (Sacristán, 1998, 2000, 2013); *Profissionalização e Profissionalidade* (Contreras, 2002; Tardiff 2012, 2014; Perrenoud 1999, 2002); *Professor do Ensino Superior* (Masetto, 2003, 2010, 2012 e 2013). Se ha empleado el referencial teórico conceptual sobre la formación continua de profesores en el espacio de trabajo y el saber hacer docente. Se concluye que los profesores participantes de la presente investigación han aprendido a ser docentes y lo “están siendo” en las trayectorias que han posibilitado la adquisición de conocimiento y en la interacción posible con el alumno y con la institución en la cual trabajan, de forma que la misma puede contribuir con la construcción de su proceso de identidad considerando que hay una identidad colectiva de pertinencia al magisterio, incluso ante la constatación de que no poseen una formación relacionada con el magisterio en nivel superior.

Palabras-clave: identidad docente; saberes docentes; trayectorias; formación de profesores; currículo; profesionalidad.

Lista de Quadros

Quadro 1- Categorias de Análise

Quadro 2- Trajetórias e/ou Ciclos de Vida

Quadro 3- Professores entrevistados e respectivos currículos

Quadro 4- Por que decidiu tornar-se professor nos Cursos de Direito?

Quadro 5- Tempo de exercício na Docência

Quadro 6- Docência e o exercício de outras profissões

Quadro 7- A Didática nos Cursos de Direito

Quadro 8- Contribuições do Trabalho Docente

Quadro 9- Estratégias do Trabalho Docente

Quadro 10- Ensino do Direito

Quadro 11- Concepções dadas sobre Currículo pelos docentes entrevistados

Quadro 12- Currículo Vivo

Quadro 13- Concepção de Currículo Jurídico

Quadro 14- Atuação e Autoria das Práticas Docentes

Quadro 15- Decisões Docentes

Quadro 16- Decisões sobre planejamento 1

Quadro 17- Decisões sobre planejamento 2

Quadro 18- Construção de Saberes Docentes durante as Trajetórias

Quadro 19- Saberes necessários para o exercício da Docência

Quadro 20- Formação Continuada no exercício da Docência

Quadro 21- Ciclos de Formação

Quadro 22- Atuação Comunitária

Quadro 23- Ações Acadêmicas

Quadro 24- Publicações Oficiais

Quadro 25- Perfil Discente ao término do Curso de Direito/Perfil Docente no Curso de Direito

Quadro 26- Formação Continuada

Lista de Figuras

Figura 1- Matriz Curricular da Graduação

Figuras 2 a 10- Matrizes Curriculares da Pós-Graduação

Figura 11- Marco Regulatório-Propostas

Figura 12- Saberes, Processos e Âmbitos de Decisão

Figura 13- Saberes sobre o Currículo e os sentidos dados a ele

Lista de Siglas

ABC Paulista- Região do Grande ABC, tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano. Às vezes, o “D” de Diadema é incluído na sigla (ABCD).

CAMARB- Competição Brasileira de Arbitragem

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCT- Câmara Consultiva Temática

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEJUSC- Centro Jurídico de Solução de Conflitos e Cidadania

CES- Câmara do Ensino Superior

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP- Comissão Nacional de Ética e Pesquisa

CONAES- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPC- Conceito Preliminar de Curso

CTT- Câmara Consultiva Temática

DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais

DOE- Diário Oficial do Estado

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES- Ensino Superior

FACAMP- Faculdades de Campinas

FDSBC- Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

FGV- Fundação Getúlio Vargas

FUNDASP- Fundação São Paulo

GFD- Gabinete da Faculdade de Direito

GP- Gabinete da Presidência

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

NDE- Núcleo Docente Estruturante

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil

OAB/SP- Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de São Paulo

OED- Observatório do Ensino do Direito

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RUF- Ranking Universitário da Folha

SEMANAJUR- Semana Jurídica

SEMESP- Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior

SERES- Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UDF- Centro Universitário do Distrito Federal

UniFMU- Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

VUNESP- Vestibular da Universidade Estadual Paulista

Sumário

| | |
|--|----|
| Introdução | 21 |
| Capítulo 1: | |
| Nossa Caminhada como Pesquisadora nas Trajetórias Intercruzadas com os Sujeitos da Pesquisa: A Construção de uma Tese | 31 |
| 1.1- Delimitação do Problema: o que investigamos | 34 |
| 1.2- Metodologia da Pesquisa..... | 35 |
| 1.3- Coleta e Interpretação dos dados..... | 38 |
| 1.4- Categorias de Análise..... | 39 |
| 1.5- A Pesquisa de Campo..... | 41 |
| 1.6- Os Sujeitos da Pesquisa e a Análise dos Dados..... | 46 |
| Capítulo 2: | |
| Contexto da Pesquisa: A Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e os Cursos de Direito no Brasil | 76 |
| 2.1- Atuação Comunitária da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo..... | 82 |
| 2.2- Regime de Trabalho Docente, Plano de Carreira e Programa de Qualificação e Atualização Docente na Graduação..... | 83 |
| 2.3- Núcleo Docente Estruturante..... | 84 |
| 2.4- Apoio à Publicações e Participações dos Docentes em eventos e intercâmbios..... | 84 |
| 2.5.- Eventos, Propostas Culturais e Publicações da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo..... | 85 |
| 2.6- A Pós-Graduação Lato Sensu e a Articulação com a Graduação..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| 2.7- Cursos de Direito no Brasil-um panorama geral no século XXI | 95 |
| 2.8- As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito no Brasil para a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos..... | 105 |

Capítulo 3:

Saberes sobre o Currículo e os Sentidos do Currículo como Prática

| | |
|--|------------|
| Docente nos Cursos de Direito..... | 115 |
| 3.1- Currículo: Etimologia, Parcialidades, Concepções e Sentidos..... | 115 |
| 3.2- O Desenvolvimento do Currículo Jurídico e a Formação de Professores de Direito..... | 127 |
| 3.3- O Currículo moldado pelos Docentes do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo..... | 131 |
| 3.4- Autorias Docentes..... | 133 |
| 3.5- Saberes Experienciais e Saberes a serem adquiridos..... | 137 |

Capítulo 4:

| | |
|--|------------|
| A Profissionalidade do Professor de Direito..... | 142 |
| 4.1- Profissionalização e Profissionalidade-anunciando concepções..... | 147 |
| 4.2- Epistemologia das Práticas-Provisoriedade do Conhecimento..... | 150 |
| 4.3- Profissionalidade Docente Jurídica..... | 154 |
| 4.4- A Formação para os Docentes dos Cursos de Direito..... | 157 |
| Considerações..... | 160 |
| Referências Bibliográficas..... | 170 |
| Anexos..... | 183 |

Por que fazemos pesquisa? Para mudar a história? Não, não se pode mudá-la, podemos reler os dados e as fontes com outros referenciais. Fazemos pesquisa, investigamos para conhecer mais profundamente, para dizer algo para além do que já foi dito e que nos motiva e interessa. Trata-se de um sentimento, de um desejo que nos move, instiga e estimula a pesquisar e a desejar novas respostas. Daí que não se pesquisa qualquer coisa. A escolha do tema diz respeito a nossa própria história de vida, ele se inscreve em nossa subjetividade como desafio que queremos responder.

Ernesta Zamboni & Neusa Gusmão
(2007)

Introdução

A Tese de Doutorado **o profissional docente do ensino de direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida** é uma investigação sobre a construção da identidade e saberes dos docentes da Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC), assim como seus modos de ação. Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), na Linha de Pesquisa Formação de Educadores.

O interesse por essa temática surgiu há algum tempo, devido a nossa experiência docente na disciplina de Metodologia do Ensino, na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Nossa maior questão era a construção da identidade e prática docente daqueles que lecionam nos cursos de Direito sem formação didática para isso, mas apenas pautados na profissão jurídica que exercem no cotidiano.

Sobre essa questão concordamos com Masetto (2013, p.109): “Grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área, e o valor que agrega aos cursos é indiscutível, mas trata-se de ‘especialistas’, não de profissionais cuja identidade é ser professor.”

A formação didático-pedagógica é uma necessidade para o professor universitário, independente da área em que trabalha e da formação técnica que

possua, pois os saberes técnicos não dão conta de uma atuação profissional docente significativa.

Ao trabalharmos metodologias de ensino e propormos estratégias para contribuirmos com a formação docente de nossos alunos, escutamos que, durante a graduação em Direito, tiveram aulas extremamente expositivas e com pouco espaço para o intercâmbio de informações, trocas de saberes, emissão de opiniões. Imperava em muitas salas de aula desses cursos a “educação bancária”, que no dizer de Freire (1983), uma educação de domesticação e que precisa, de acordo com Oliveira (2009, p.1), “romper com a forma depositária de conhecimento e eleger o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.”

Alguns discentes declararam que havia pouco estímulo para o desenvolvimento da capacidade crítica e que predominava, por parte deles, uma postura passiva, numa reverência silenciosa ao saber do mestre. Produtos da “escola do silêncio, em que grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento.” (Fazenda e Silva, 2014, p.14).

Em nossas aulas, quando refletimos sobre as estratégias para ensinar e aprender, sobre a disposição que o professor precisa ter para aperfeiçoar o seu fazer, os alunos dizem que na prática isso quase não acontece, pois percebem que a maioria dos seus professores não prepara a aula e confia no saber

especializado que possui sobre o assunto, sendo a didática, aparentemente, objeto de segunda importância.

Faria (1995, p. 28) menciona que “o professor-jurista, apresenta aos alunos um sistema pronto e acabado, supostamente harmônico, que possui todas as respostas jurídicas possíveis.”

Muitos dos professores dos cursos de Direito exercem outras atividades profissionais além do magistério superior e essa situação repercute nas salas. Percebemos em nossa trajetória, inclusive como ex-discente desse curso, que em muitas aulas, o monólogo é uma prática, que a classe se assemelha aos escritórios e fóruns no que diz respeito a quem protagoniza o contexto, quem tem a voz e a vez.

De acordo com Feldmann (2009), as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com o conhecimento mediante um projeto do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação, existencial e coletivo de construção humana.

A pesquisa foi realizada sobre a dimensão da constituição de referenciais de análise sobre o tema formação de professores, a partir da reflexão da prática educativa e trajetórias docentes dos professores de Direito, pautada numa concepção de currículo que o entende como afirma Feldmann (2009) como construção epistemológica e social do conhecimento, cujo sentido é dado pelos

sujeitos nos diferentes espaços institucionais. Nossa proposta, conforme assinala essa autora (2009, p. 71), é um convite para “reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje.”

Este trabalho está estruturado em capítulos e inicia com a temática **Nossa Caminhada como Pesquisadora nas Trajetórias Intercruzadas com os sujeitos da pesquisa: A construção de uma tese**. Para que fique visível nossa caminhada como pesquisadora, expusemos também nesse capítulo **A Delimitação do Problema, a Metodologia da Pesquisa, os Dados Coletados, a Interpretação dos Dados, as Categorias de Análise, Os Sujeitos da Pesquisa e a Análise dos Dados**.

Justifica-se essa organização, pois a escolha de investigação não se deve ao acaso. Partimos primeiramente do pressuposto de nos apresentarmos como pesquisadora. É nossa caminhada profissional que impulsiona esse estudo.

No que concerne à Metodologia da Pesquisa, utilizamos como instrumento de investigação um questionário (anexo) composto por dezesseis questões. Optamos por transcrever as respostas sem corrigi-las. Os participantes deste estudo são seis professores da Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC, e tiveram seus nomes alterados para preservar a identidade de cada um deles.

No **Capítulo 2**, nos propusemos a expor sobre **A História da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e os Cursos de Direito no Brasil- um panorama geral**. Nesse capítulo, também abordamos sobre os temas **As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito no Brasil para a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos, Os Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC) e a Articulação entre a Graduação e a Pós-Graduação da FDSBC**.

A escolha por esses assuntos advém do interesse em contextualizarmos, de acordo com nossos estudos, onde ocorreu nossa Pesquisa de Campo, o quadro atual das práticas dos cursos de Direito da Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC e suas configurações, a fim de também contribuirmos com a análise e interpretação das escolhas docentes nesse espaço. Optamos, além disso, por apresentarmos qual a prática de serviços prestados à comunidade, cunhada no contexto em que trabalham os professores envolvidos nessa pesquisa.

Explicitar sobre o local em que atuam, sob quais fundamentos um curso passa a existir e se mantém, assim como suas tradições culturais, amplia o espectro de quem olha, de quem se propõe a interpretar os fenômenos e traduzi-los, como o fez esta pesquisadora.

Assim colocado, também expusemos as matrizes curriculares dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu oferecidos pela Instituição, o que nos remete a uma dada questão, entre outras: “Qual especialista pretende-se formar?”

Acrescentamos ainda, nesse capítulo, outra reflexão relevante para nós e que tornou-se centro de interesse de muitos artigos em revistas especializadas da área ou em sites que veiculam informações jurídicas: o Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e seus respectivos resultados, pois ele é uma exigência legal para o exercício da advocacia no Brasil.

Nas últimas décadas, a Educação Jurídica tem sido alvo de várias críticas, principalmente pelo número reduzido de bacharéis aprovados nesse Exame. Muitas são as justificativas e discussões em torno dessa problemática, entre elas, a multiplicação no número de faculdades que promovem este curso e a outra, que está intimamente relacionada a este estudo, o ensino desenvolvido pelos professores nas diversas instituições.

Os resultados de algumas faculdades imprimem uma marca a que nenhuma instituição deseja receber: “Estamos em crise. Crise no Ensino Jurídico”.

Buscamos dados que explicitassem os percursos feitos por quem denominou a crise e por outros estudiosos que rechaçam essa conceituação. Diante das ambiguidades verificadas, abordamos, com o objetivo de contribuir com a análise sobre a Educação Jurídica, dois principais aspectos: de qual crise os autores falam? Há de fato uma crise?

Na sequência, no **Capítulo 3**, dissertamos sobre **Saberes sobre o Currículo e Os Sentidos do Currículo como Prática Docente nos Cursos de**

Direito, que está organizado da seguinte maneira: **Conceitos de Currículo-Etimologia, Parcialidades, Concepções e Sentidos; O Currículo Jurídico; O Currículo moldado pelos Docentes do Curso de Pós-Graduação da FDSBC e Autorias Docentes.**

Ao delimitarmos a caminhada que faríamos durante a pesquisa, fizemos escolhas metodológicas e de verificação de sentidos de paradigmas no mundo ao qual denominamos de Educação Jurídica. Nesse universo, há muitas questões a serem estudadas e repensadas. Entre elas, destacamos: **Os Sentidos do Currículo Jurídico, Os Currículos colocados em prática nessa Instituição e Quais são os sentidos destes currículos para os professores.**

Concordamos com Medeiros e Leandro (2012, p.1) quando afirmam que “O saber da experiência é um saber exclusivo dos indivíduos que têm sua trajetória fundamentada na prática. (...) validam o saber experiencial como teia que conduz suas vidas, e os torna sujeitos de destino.”

Portanto, nos ancoramos nesta pesquisa em saberes oriundos das ciências, mas também nos que foram elaborados no dia a dia, pelos sujeitos que estão constituindo os saberes da prática, na prática, escutando suas narrativas, interpretando-as.

No **Capítulo 4**, abordamos sobre **A Profissionalização do Professor de Direito, Profissionalização e Profissionalidade-anunciando concepções; Epistemologia das Práticas-provisoriamente do conhecimento,**

Profissionalidade Docente Jurídica e a Formação para os Docentes dos Cursos de Direito.

Estudos atuais sobre o trabalho docente mostram o quanto ele é complexo, “com características próprias, exercido por pessoas que interagem numa instituição escolar que também é única, diferente de todas as demais” (Contreras, 2002; Tardiff, 2012, 2014).

Contreras (2002) entende que profissionalidade significa “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.”

Ainda nesse capítulo, nos posicionamos sobre nossas concepções a respeito do que vêm a ser a profissionalidade e a profissionalização docentes, caracterizando-as.

Noutras palavras, historicizamos a prática do ensino jurídico e refletimos sobre a natureza dos modelos do fazer docente nos cursos de Direito e de como os docentes investigados se constituíram profissionais da enseñanza, construíram a identidade e saberes docentes.

Para nós não há como compreender essa construção sem atentarmos para trajetórias e os saberes, afinal, como destaca Tardiff (2014, p.11) “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade

deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional.” Josso (2007, p. 419), nesse sentido, afirma que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

E, mais ainda, o que também nos instigou a realização desta investigação foi exatamente a busca pela compreensão da identidade e saberes docentes durante as trajetórias, que para nós determinam a constituição da profissionalidade docente.

Esta pesquisa de cunho científico caracteriza-se, de acordo com Chizzotti (2011, p. 20), “pelo esforço sistemático de explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas”, pois as considerações sobre o sentido do fazer docente do profissional da área jurídica são bastante complexas e faz-se necessário estudar para entender a identidade docente e os sentidos que os professores têm sobre o ensinar, assim como suas trajetórias, de quem se tornou docente, sem ter formação didática para exercer essa função.

Por conseguinte, Chizzotti (2003, p. 231) mencionou algo a destacar sobre a pesquisa qualitativa: “a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.”

É importante ressaltar que para esta pesquisa objetivamos analisar: o professor de Direito, não tendo formação específica para a docência, aprende a ser professor, percorrendo quais caminhos? Como tornaram-se professores? Durante o exercício da docência, como se deu (e se dá) a construção de saberes da prática profissional, que para muitos dos investigados não a exercem como a principal função do seu cotidiano, no que concerne ao trabalho profissional? O que faz com que esses profissionais tenham o sentido de pertencimento ao magistério superior?

Todavia, queremos deixar explícito que, entre elas, a questão nuclear é: “O professor de Direito, não tendo formação específica para a docência, aprende a ser professor, percorrendo quais caminhos?”

Parafraseando Tardiff (2014, p. 239), a perspectiva deste estudo quer ultrapassar a dimensão de ser feita sobre o ensino jurídico e sobre os docentes dos cursos de Direito, mas, sobretudo, para o ensino, no ensino, com os professores e para professores, com o desejo de que esses sujeitos e, quem sabe outros, possam apropriar-se dos conhecimentos que, durante a investigação, elaboramos sobre a construção da identidade e saberes docentes deles, portanto, com os sujeitos, a partir dos sujeitos, para os sujeitos.

CAPÍTULO 1

Nossa Caminhada como Pesquisadora nas Trajetórias inter cruzadas com os sujeitos da pesquisa:

A Construção de uma Tese

Sempre há uma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras relações e as últimas.

Zygmunt Baumann (2005, p.19)

Na constituição desta tese, nossos caminhos, meus e dos sujeitos da pesquisa inter cruzaram-se. Esse inter cruzamento não iniciou somente por ocasião do doutorado, mas há alguns anos, quando fomos convidadas a lecionar na Pós-Graduação Lato Sensu, em Direito do Trabalho da FDSBC.

O convite surgiu por meio do Coordenador de Pós-Graduação da época, que destacou a necessidade de ter, no quadro docente da Instituição, uma professora que tivesse dupla formação: na área jurídica e na educação. Essa era uma exigência do Conselho Estadual de Educação (CEE), a fim de que o curso que seria implantado fosse aprovado.

No quadro docente, anteriormente apresentado ao CEE, só havia juristas e, na matriz curricular do curso, mencionava-se a disciplina “Metodologia do Ensino Superior”. O parecer do CEE questionava a questão da implantação de um curso que tinha como exigência, para a formação do corpo discente, a disciplina citada, lecionada por um docente que não tinha formação específica para tal.

Como ex-aluna da FDSBC e ex- avaliadora institucional dessa faculdade, meu currículo era conhecido pelos gestores.

Senti-me lisonjeada e fiquei de pensar sobre o convite, pois na época eu era diretora pedagógica de uma escola de educação básica e não poderia deixar o meu cargo.

Acumular funções? Será que daria conta?

O coordenador da Pós-Graduação, diante de minhas dúvidas, disse que seria muito importante o meu aceite e, desse modo, para não frustrar as expectativas de quem me convidou, aceitei. Sim. Aceitei sem imaginar como seria dar aula num curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito.

Até aquele momento, minha experiência era como docente e gestora de ensino básico e docente de graduação, nesse caso, da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em curso de Pedagogia.

O projeto do novo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito do Trabalho foi encaminhado ao CEE e meu currículo anexado. Sob nova análise, o curso foi finalmente aprovado.

Comecei a estudar além do que estava habituada e desejei conhecer o perfil discente e os colegas com os quais trabalharia.

No que concerne aos alunos, esses tinham formação em Direito e atuavam em áreas específicas, tais como, Direito do Trabalho, Direito Previdenciário, Direito Tributário, entre outras.

A disciplina que eu lecionaria passou a fazer parte de cada um dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC.

Em relação aos docentes, nosso relacionamento ocorreu no período de 2005 a 2013. Parte desse tempo como colega e, a partir de 2009, como Coordenadora de Pós-Graduação Lato Sensu, pois aceitamos ao convite do novo diretor eleito pela Congregação.

A disciplina de Metodologia foi um condão para conduzir-me às reflexões sobre o fazer docente dos professores de Direito. Talvez não um condão, mas

uma mola propulsora que impulsionou-me acima do que eu conseguia ver como discente, quando fazia o curso de Direito, pois na época de faculdade já era professora de educação básica e estudava as questões relacionadas à formação para dar aula. Por esse motivo, a postura de alguns “docentes juristas” incomodava.

Esse contexto tem aderência na concepção de García in Sacristán quando argumentou (2013, p. 491) que:

Somente aquilo que nos afeta nos provoca um interesse autêntico, que, por sua vez, será o que percebem as pessoas com as quais entramos em relação. O respeito a essas pessoas será o pilar sobre o qual poderemos construir a confiança que devemos gerar para alcançar a necessária compreensão sobre aquilo que pesquisamos.

Isso também implica no enfoque de Gusmão (2007, p.147) ao teorizar sobre a formação do pesquisador quando destacou:

O processo de pesquisa é, assim, o processo da nossa própria transformação, significa ter que fazer travessias, não só do conhecimento em si, como uma explicação sistematizada a respeito de uma problemática por meio da teoria e de seus recursos (...), mas ainda do conhecimento como uma totalidade que nos envolve também como sujeitos. Nós não somos simplesmente pesquisadores e o outro não é simplesmente sujeito pesquisado. Somos ambos sujeitos de uma mesma natureza e isso envolve, portanto, relações de troca que não são simples, não são passíveis de serem previstas e nem de serem determinadas a priori (...)

Quando pensamos em transformação temos em mente que os dados aqui expostos e sua respectiva interpretação foram ao longo da travessia da pesquisa: planejados, intencionalmente dispostos (portanto, organizados), sistematizados de acordo com as categorias selecionadas e, sobretudo, um ir e vir para a tessitura do texto da tese, constituído por ideias próprias e apropriação das ideias de outros, refletidas, interrogadas e com tomadas de posições correspondentes àquilo que foi compreendido por nós. (García in Sacristán 2013, p. 479).

1.1- Delimitação do Problema: o que investigamos

O que significa pesquisar?

Essa é uma questão que nos acompanha desde os tempos da educação básica. A cada tempo escolar nos confrontamos com a atividade de pesquisa. Digo confronto porque todas as vezes que ouvíamos o professor dizer: “Vocês terão que pesquisar sobre...” já nos víamos diante de livros, sobre o que copiar, pois quando pequenos não tínhamos ainda acesso à Internet, as redes sociais do século XXI. Íamos para as bibliotecas públicas, líamos o acervo existente em casa, um verdadeiro confronto entre o que achávamos e o que o professor de fato queria que fizéssemos. Conforme crescemos essa palavra foi ganhando referências outras que ampliou o nosso olhar sobre “o que significa pesquisa”.

Após anos de estudo e numa outra etapa de nossa formação acadêmica, no doutoramento, entre tantas concepções que temos atualmente e que para nós subsidia essa tese, de acordo com García in Sacristán (2013, p. 478) quando menciona sobre a postura do investigador/pesquisador é: ter atenção ao todo e ao mesmo tempo aos detalhes do contexto a que se propôs investigar, desafiar-se intelectualmente em busca das respostas às perguntas que deseja responder e adotar procedimentos metodológicos ordenados, sistematizados e com intencionalidade

No âmbito de nossa pesquisa, abarcamos algumas questões nucleares para respondermos ao longo dessa investigação: O professor de Direito, não tendo formação específica para a docência, aprende a ser professor, percorrendo quais caminhos? Como tornaram-se professores? Quais são e foram suas trajetórias de escolha para o exercício da profissão docente? Durante o exercício da docência, como se deu a construção de saberes da prática profissional, que para muitos dos investigados não a exercem como a principal função do seu cotidiano, no que concerne ao trabalho profissional? O que faz com que estes profissionais tenham o sentido de pertencimento ao magistério superior?

Assim consideramos, e aos poucos, o objeto de pesquisa foi ganhando contornos, sendo o foco central “O professor de Direito, não tendo formação

específica para a docência, aprende a ser professor, percorrendo quais caminhos?”

1.2- Metodologia da Pesquisa

Como pesquisadora, temos nossas intenções de investigação, mas os sujeitos da pesquisa também anunciam situações de suas trajetórias que merecem um olhar mais atento, detento, no sentido de pausas a fim de apreender os sentidos.

Foram os docentes que também determinaram o percurso da pesquisa, pois ao responderem o questionário (anexo), nosso instrumento de investigação, com dezesseis perguntas, observamos que seus depoimentos pessoais nos levaram a verificar vários aspectos das trajetórias e que segundo Demartini (2001, p. 60) a respeito do trabalho com ‘trechos’ não descaracterizam suas histórias de vida, mas possibilitaram a compreensão de diversos aspectos abordados por eles.

Importante pensar que, por meio dos trechos, demarcamos algumas situações investigadas, oportunizamos ao docente refletir sobre o seu fazer no que concerne a situações ainda não pensadas, que pontualmente mencionamos para exemplificar, a menção de um dos professores ao responder uma das perguntas sobre currículo: “Se ele o concebia como uma realidade estanque/delimitadora”. Ele, o professor Moisés, disse-nos “*Não saberia responder, pois nunca raciocinei sobre isso.*” Nossa pergunta a respeito, levou-o a uma ponderação sobre o assunto.

Essa resposta veio também ao encontro de um dos nossos estudos em Orlandi (2013) quando aborda a Análise do Discurso.

Em uma de suas entrevistas¹, ao ser questionada sobre “Por que o discurso inteligível não é necessariamente um discurso compreensível?”, ela expôs:

¹ Entrevista concedida em 05/11/2012 ao Globo Universidade. Disponível em www.redeglobo.globo.com.

Basta você falar português e eu também e o que eu estou dizendo fica absolutamente inteligível. Já compreender um discurso é conseguir explicitar a maneira como ele está produzindo sentido. E para chegar à compreensão, o analista não pode ficar só no que é inteligível, e nem mesmo no interpretável. Ele precisa entender como a interpretação está funcionando em você, em mim, pois, de uma certa maneira, eu posso, inclusive, estar produzindo sentidos que vão em uma outra direção, que você nem percebeu, não conseguiu interpretar, dadas as condições em que estão sendo produzidos.

Aqui se situa, em nossa compreensão, um grande desafio da pesquisa: produzir sentidos por nós interpretados e/ou compreendidos e que necessariamente não terão similaridades com outros sentidos que os leitores dessa pesquisa poderão ter.

As colocações dos participantes da pesquisa serão expostas, analisadas e interpretadas adiante.

Oportuno salientar que, em se tratando de uma investigação científica, não podemos apenas coletar os dados e nos isentarmos da complexidade que é a análise desses, que para nós é dar sentido ao que foi dito/escrito por quem participou da pesquisa.

De acordo com Orlandi (2013) “A relação do sujeito com a linguagem nunca é neutra. Pelo contrário, falar é tomar partido, é identificar-se com.”

Por conseguinte, em todo tempo tínhamos em mente o que mencionou Feldmann (2009, p. 72): “O princípio norteador que nos ancora nessa busca de conhecimento consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectival.”

Como técnica para essa pesquisa, utilizamos de observações sobre os professores em momentos diferenciados, um questionário, leituras, estudos e análise de documentos.

No que concerne ao questionário, ele contém 16 (dezesseis) questões a fim de coletarmos dados e interpretarmos as “vozes”² dos professores, para

² Transcrevemos as respostas dos professores sem fazermos correções ortográficas e gramaticais.

buscar os sentidos do que verificamos entre os sujeitos da pesquisa que abordaram aspectos de suas trajetórias na profissão docente.

Essa opção nos remete ao que mencionou Kosik (2011, p.9-54) quando tratou das questões do ver e do ouvir, ações imprescindíveis para quem busca sentidos: “O homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. Da minha audição e da minha vista participam de algum modo todo o meu saber e a minha cultura, todas as minhas experiências...”. Desse modo, ao interpretarmos as respostas dos participantes da pesquisa, expusemos a nossa compreensão. Nos determos sistematicamente e intencionalmente nesse trabalho respaldados pelos dados coletados, reflexão teórica e prática vivenciada.

A busca de respostas que aconteceu durante nossa trajetória foi para perceber os caminhos percorridos por outros antes e durante a docência, pois para nós, as práticas são significativas e por mais semelhantes que sejam em alguns momentos elas comportam as singularidades dos sujeitos.

Para ver e ouvir, foi necessário tentar ver e ouvir mais do que uma vez os discursos dos docentes participantes dessa pesquisa. Não somente os discursos, mas também situações além da sala de aula, tais como horários de intervalo, conversas com seus pares na sala dos professores a fim de captar além das palavras quem é esse profissional docente do Direito.

Trata-se então de nos reportamos, mais uma vez, ao que mencionou García in Sacristán (2013, p. 489-490) quando expõe que “a pesquisa jamais é neutra. (...). Toda pesquisa responde a motivações, a perguntas, e sempre tem efeitos e consequências.”

E complementa:

A pesquisa educacional nos exige um complexo equilíbrio entre o compromisso e distanciamento. O distanciamento nos permite ver o que temos perante nós, relacionar-nos com a pesquisa sem nos fundirmos com ela, sem nos confundirmos, assim como o compromisso necessário para nos envolvermos, deixar-nos afetar por aquilo que investigamos.

Em relação aos documentos, eles são apresentados e interpretados no corpo textual e compõem os anexos. Nossa exposição denota aquilo que conseguimos ver e interpretar na busca de sentidos, explicando também o modo como conseguimos nos aproximar e apropriar das falas docentes.

Apresentaremos no decurso da pesquisa detalhes de quem são os docentes que participaram dessa investigação, suas trajetórias, suas fontes de saberes e respostas em relação aos nossos questionamentos, a metodologia de investigação, além da análise e interpretação dos dados.

Entendemos semelhante ao que afirmou Pimenta (2002, p. 76-77) sobre a construção da identidade ser um processo histórico e estar relacionada ao que significa ser professor para cada um dos sujeitos entrevistados “com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.”

1.3- Coleta e Interpretação dos Dados

A interpretação do que disseram os professores participantes da pesquisa, ao responderem ao questionário elaborado por nós, “é um gesto (...) é o vestígio do possível.” Orlandi (2004, p.18).

Possível, porque para nós nenhuma visão humana é de longo alcance, quer seja físico, emocional, social ou melhor de qualquer natureza. A mente humana está limitada à finitude de quem somos. Nos vemos como sujeitos que tentam ver, interpretar sentidos, mas com o limite de nossa existência e experiência de vida pessoal, profissional, social e acadêmica.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2002, p.179) afirmou:

Se partirmos das práticas, temos de ter tempo para escutar relatos, justificativas e itinerários. (...) a criação de um espaço de palavra elimina as barreiras e, em um primeiro momento dá origem a uma onda repleta de emoção. Mesmo no âmbito das análises das práticas, é preciso deixar em segundo plano esse fascínio para introduzir rupturas com o sentido comum e para construir questionamentos e interpretações que permitam que todos avancem para além de sua compreensão inicial. (...) construindo conceitos e saberes partindo das situações e das práticas relatadas.

Todavia, é importante destacar que o que alcançamos interpretar pode ser significado de maneira diferente por outros leitores e até por nós mesmos, num contexto futuro, até porque para nós cada um interpreta de acordo com o que consegue ver e desse modo “cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.” (BOFF, 1999, p. 78).

Onde alcançamos interpretar é o que expomos nesse estudo com o desejo de contribuir com o exercício profissional dos professores de Direito, que não tem formação docente específica, mas que se constituíram docentes e que estão docentes a seu modo.

A intenção é apresentarmos os dados, tecendo as histórias com enredos coesos a fim de que ao final de nossa escrita seja perceptível nossa interpretação, mas que se abra a possibilidade de outras leituras sobre o estudo no qual nos detivemos, pois não obstante, conforme nos lembra Lodi (2011, p. 3): “Cada pessoa carrega em si suas origens e cada um desenvolve uma maneira pessoal de organizar suas aulas, de atuar como professor, de abordar os temas ou conteúdos e de reagir diante das demandas da profissão.”

Importante destacarmos que concordamos que quanto à análise dos dados “esta visa à descrição dos processos mais pertinentes da pesquisa e sua teorização e não a generalização dos resultados”. (Souza, 2007, p. 98) e que

A compreensão do objeto de pesquisa pede abertura frente ao inédito em que o respeito ao singular explicita as manifestações que ocorrem durante o percurso da investigação. Ao lado de tudo isso, as descrições e a preocupação em entender o significado constitutivo e em constituição das relações entre os sujeitos. (Souza, 2007, p.101)

1.4- Categorias de análise

Adotamos a postura orientada por Giffoni Marsiglia (2006, p. 9-12) ao mencionar sobre as Categorias de Análise: ler e reler o material diversas vezes, pois “as categorias de análise são os recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado.”

Por conseguinte, conforme líamos e relíamos, descortinavam-se questões que preconizavam as categorias. Surgiram muitos elementos a serem pensados e investigados e a contextualização do que decidimos categorizar.

Salientamos que a escolha por investigar, ouvir, refletir e interpretar as falas dos professores dos Cursos de Direito da Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC, de acordo com as Categorias de Análise, é uma maneira de pensar e propor um futuro em que a docência não seja uma profissão secundária nos cursos de Direito, mas também a possibilidade de atuação em que conhecimento técnico da área escolhida para lecionar e os saberes que constituem a profissionalidade docente, caminhem juntos, independente de uma legislação brasileira que por ora, ainda, não exige uma especialização no magistério superior ou licenciatura para lecionar nesses cursos.

A fim de esclarecer o que consideramos sobre as Categorias de Análise, elaboramos o quadro a seguir:

| Categorias de Análise | Descrição |
|--|--|
| Formação acadêmica | Cursos realizados e titularidade |
| Motivo de escolha pela docência | O que motivou a escolha |
| Ocupação profissional | Além da docência qual (is) outra (s) atividade (s) profissional (is) exerce |
| Cursos específicos para a formação docente | Mesmo sem a exigência legal fez algum curso específico para o exercício da docência |
| Saberes da prática | Como constrói saberes para exercer a docência |
| Autorias das práticas | Tem liberdade de planejar as aulas e decidir o que é feito (ou será feito) em sala de aula |

Quadro 1: Categorias de Análise

Entendemos que a prática docente, burilada no dia a dia, necessita independe de exigências legais, pois o aluno está na faculdade para obter formação e essa precisa ser de tal modo que colabore para o enfrentamento do cotidiano profissional que ele escolher. Enfrentamento que o coloca na linha de frente das decisões, pois constituem os saberes construídos nas trajetórias acadêmicas, de vida e/ou profissionais, que exigem escolhas, discernimento quanto ao que é importante ou imprescindível num dado contexto, enfim, autonomia.

1.5- A Pesquisa de Campo

Para delimitar nosso objeto de estudo relacionado à construção da identidade e saberes docentes, escolhemos professores dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC. Partir desses foi a nossa opção a fim de termos foco nas práticas e saberes e compreendermos como se constituíram professores, assim como analisar os significados da docência para esses.

São os sujeitos que participaram dessa pesquisa que a tornam singular, pois nela estão retratadas as histórias de vida profissionais que às vezes, embora se assemelhem com outras já estudadas, foram percorridas por esses sujeitos e não outros.

Nesse processo, conforme destacou Nascimento & Silva (2011, p. 350): “ao narrar trajetórias na tentativa de explicar o seu cotidiano, orientados pelo fio condutor proposto, os entrevistados são conduzidos a reverem-se em diferentes contextos e situarem as diferentes faces deles mesmos (...).”

O profissional não se torna quem ele é apenas quando começa a trabalhar, a atuar numa determinada instituição, mas o que ele fez ou viveu anteriormente, num dado contexto social, por exemplo, e o que o levou a fazer escolhas, também são determinantes para dar contornos ao trabalhador, conforme destacou Arroyo (2013, p. 173): “as trajetórias docentes são antes de tudo, trajetórias de trabalho” e porque não dizer trajetórias de vida.

De acordo com Tardiff (2014), o percurso profissional do professor, seu local de trabalho, suas experiências de vida, fazem parte dessa trajetória, que

nada mais é, o caminho percorrido durante o exercício da profissão, que, todavia, não é marcado apenas pelo percurso durante a atuação, mas também pela história de vida de cada um, que antecede o exercício profissional, seu processo identitário³ elaborado ao longo de sua existência.

Escrever sobre as Trajetórias Docentes é dizer sobre as identidades, ou melhor, sobre esses processos dos professores pesquisados, tentar explicar seus percursos após ouvi-los, coletar informações dadas por eles, interpretando-as, sendo às vezes voz, às vezes ouvido, complexo.

Haveria de ser assim, pois se não o fosse, como essa tese teria sentido? No que ela inovaria se há outros autores que estudam a Educação Jurídica, a formação docente ou aqueles que escrevem artigos para abordar temáticas dessa área?

As perguntas se fizeram necessárias, pois elas nos encaminharam para a compreensão dessas trajetórias a fim de esclarecermos nosso objeto de estudo e também contribuíram para a construção de saberes dessa pesquisadora a fim de compreendermos e teorizarmos sobre a identidade e prática docente. Por parte dos professores, esperamos que nossos questionamentos tenham possibilitado mais uma oportunidade de reflexão sobre a construção da identidade e das práticas, assim como a ressignificação do mundo da sala de aula, no convívio diário, numa troca entre aprender enquanto se ensina e aprender porque se decidiu ensinar.

Por se tratar de trajetórias evocamos a ideia de tempo. Tempo presente, o da pesquisa e resposta as questões formuladas; tempo passado, de recordar o que se viveu; tempo futuro, o de projetar ações enquanto se permanecer na docência.

Nós, professores, vivemos no exercício do magistério: nos passados, presentes e projeção de futuros. Lembramo-nos do que já fizemos, nossos

³ ³De acordo com Nóvoa (2000, p.16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.” Grifo nosso.

saberes da experiência, nossos primeiros passos dentro da sala de aula para atuarmos no presente e elaborarmos nossas propostas. Extraímos de nossos arquivos pessoais e profissionais saberes que dão suporte para o momento em que nos detemos a planejar propostas para o aluno presente que temos em mãos, que ainda viverá o nosso plano, o nosso futuro com eles. Um ir e vir contínuo, exercício reflexivo permanente, que por sua vez, requer de cada um a formação contínua em serviço.

Nessa perspectiva, “fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco”, esclarece Brandão (2000, p. 451).

Nas palavras de Recio e Rasco in Sacristán (2013, p. 292), ao dissertarem sobre as narrativas de vida, entendemos que: “toda narração se mostra uma representação conceitual-dinâmica por meio da consciência de quem é artífice da história narrada.”

Por meio das narrativas docentes, no que diz respeito à decisão da carreira, percursos pessoais, acadêmicos e profissionais percebemos as influências que o outro exerce sobre nós.

Essas narrativas também têm relação com o que Fortes de Oliveira (2002, p.106) mencionou ao dizer que o “referencial da memória é o substrato no qual nossa pesquisa se alicerça. (...) reconstrói imagens de experiências do passado, (...) reorganizadas à luz das experiências do presente”, memória aquecida por meio das perguntas que evocam situações que marcaram as trajetórias.

Nesse sentido, interessou-nos investigar como os sujeitos dessa pesquisa construíram sua identidade e saberes durante as trajetórias. Essa questão que formulamos tem embasamento também no que citou Nóvoa (2006): “importa, sim, pensar o trabalho docente a partir das narrativas dos professores (dos seus testemunhos, das suas histórias de vida, das suas experiências), construindo uma reflexão que ajude a criar novas teorias-práticas”.

Parece-nos oportuno explicitar o que compreendemos por meio de vários estudos, sobre o que os autores que escrevem sobre a formação docente, por meio de análises de trajetórias, consideram ser a moldura profissional.

Cada autor estudado por nós caracterizou de acordo com as narrativas que escutaram e por meio das pesquisas realizadas, as trajetórias em fases e/ou ciclos, que, necessariamente, não são vividos por todos os profissionais, mas que podem se fazer presentes na vida dos docentes. As diferentes fases têm relação com a idade dos professores.

O próximo quadro que elaboramos demonstra nossa compreensão sobre esse assunto.

| Autores | Trajetórias e/ou Ciclos de vida |
|-----------------|---|
| Huberman (2000) | Entrada na carreira; estabilização com independência e emancipação; experimentação ou diversificação de métodos e estratégias de ensino, busca de promoção profissional, ocupação de cargos administrativos, reenquadramento de funções, crise existencial; procura de estabilidade, presença de dois grupos: a) distanciamento afetivo, b) conservadorismo; preparação para a aposentadoria com dois padrões: a) os defensivos, b) os desencantados. |
| Tardiff (2014) | Experiências escolares ainda quando criança, na educação básica e no ensino superior, experiências pessoais, experiências profissionais, cursos de formação contínua. |
| Silva (2000) | A vida do indivíduo, a formação acadêmica que teve, e a escola onde ele trabalha. |
| Sikes (1985) | Exploração de possibilidades/socialização profissional, Transição, estabilidade, procura de novos empregos, preocupação com o ensinar maior do que com o domínio de conteúdo; estabilização, autoconfiança; maturidade e adoção de novos papéis, certezas sobre o que deve ser feito por parte de alguns e criticidade e cinismo por parte de outros; preparação para a aposentadoria. |
| Garcia (2005) | Inicial e de desenvolvimento da profissionalidade. |

Quadro 2: Trajetórias e/ou Ciclos de vida

1.6- Os Sujeitos da Pesquisa e a Análise dos Dados

Qual profissional adentra a sala de aula? Que preparo ele tem para assumir sua função? Suas experiências servem para quê? Servem para alguém além dele? O que define os saberes dos professores?

Conforme afirmou Scoz (2011, p. 52):

Nesse trabalho, precisei sair do campo das crenças produtoras de certezas (...) para participar ativamente ativa e criativamente na aventura de confrontos com complexos processos que caracterizam as subjetividades e identidades. (...) Não só um momento de registro ou de “coleta”, mas um momento em que também eu produzia sentidos e entrava em contato com minhas crenças, valores e expectativas, e com os estados afetivos que permeavam meus processos de aprender e ensinar. Enfim, tratava-se de um momento de construção de minha própria subjetividade e identidade (...)

Entendemos que o profissional que adentra a sala de aula é aquele que se constituiu por meio do conhecimento acumulado ao longo de suas experiências, que não se despe do sujeito que é, pessoal ou profissional, que independente de preparo ou formação específica para a docência está ali para lecionar o que sabe, do jeito que sabe, mesmo que para o outro que escuta e tem contato com o seu saber não consiga compreender o conhecimento que ele procura compartilhar.

Tardiff (2014, p. 234) menciona que é preciso levar em consideração o que os práticos pensam, aqui entendido como professores. Por essa razão, ao elaborarmos o questionário, tomamos como pressuposto fundamental investigar o que os docentes pensam sobre seus percursos, modos de atuação e elaboração de saberes e construção da identidade docente.

Noutras palavras, os professores têm saberes e os constroem a partir de suas práticas, vivências e estudos.

Essa concepção que trazemos para essa pesquisa não é apenas a tradicional (que apenas o pesquisador/cientista elabora saberes e o professor aplica), mas, sobretudo, de que é possível a elaboração de saberes pelos docentes, saberes sistematizados ou não, encontrados em livros ou não, mas que permeiam as ações e as direcionam, saberes que os docentes utilizam

porque são oriundos de suas práticas e que lhes dão segurança para agir. Enfim, são produzidos na prática, são saberes da prática. São saberes.

Tardiff (2014, p. 260-261), ao discutir conceitualmente os saberes referentes à prática profissional, apresentou algumas constatações que possibilitam compreendermos de maneira mais abrangente a questão da elaboração de saberes pelos professores no cotidiano, denominada por ele como temporais, o que significa dizer construídos durante a trajetória, sendo que o que aprendem profissionalmente advém desse percurso, tais como gestão da sala de aula, elaboração de planejamentos, organização do tempo que será destinado à realização de suas propostas, entre outras demandas do cotidiano.

Conforme o professor percebe que suas decisões e estratégias utilizadas dão certo, ele as incorpora como saberes da prática, saberes que ora serão utilizados em outros contextos ora serão ressignificados de acordo com o meio.

Outra constatação postulada por esse autor é que “os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos” (2014, p. 262). Eles os adquirem por meio de suas experiências pessoais, nos cursos que fazem, tanto de formação inicial quanto nos de formação contínua, nos eventos da área de educação, nos encontros que acontecem no interior da escola para o compartilhamento de experiências ou grupos de estudos, enfim são multirreferenciais e são mobilizados em consonância com as necessidades que emergem na rotina.

Uma terceira constatação, também exposta por Tardiff (2014, p. 264), é a de que “os saberes profissionais são personalizados e situados.” Personalizados porque cada indivíduo é singular e único, tem suas histórias de vida que vão dando entorno ao sujeito que é que virá a ser. Situados porque sua elaboração acontece num dado local de trabalho, que por sua vez apresenta características próprias relacionadas à infraestrutura, à administração, aos colegas de trabalho que compõem o coletivo.

Pela formação acadêmica e atuação profissional, podemos iniciar o esboço de cada perfil.

Do Corpo Docente que leciona no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC, participaram da pesquisa:

| Professores | Currículos |
|-------------|---|
| Moisés | Doutorando em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1990). Professor Titular da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (Graduação e Pós-Graduação) e da Escola Paulista de Direito (Pós-Graduação). É autor de livro e de diversos artigos publicados em livros, revistas, periódicos e suplementos jurídicos, todos eles na área do Direito do Trabalho. Desembargador Federal do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, nomeado pelo Presidente da República em 19 de julho de 2007 para o preenchimento de vaga destinada ao Quinto Constitucional da OAB. |
| Josué | Doutor em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Mestre em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989). Professor de Direito do Trabalho da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Professor do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal de Uberlândia. Advogado do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e Advogado da Associação de Cooperativas do Estado de São Paulo. |
| Paulo | Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Especialista em Processo Civil pela UniFMU (1994). Graduado em Direito pela FDSBC (1992). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da PUC/SP, Professor Assistente Doutor da PUC/SP. Professor de Pós-Graduação Lato Sensu na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e Professor Coordenador do Curso de Especialização em Direito Previdenciário da FDSBC. Palestrante e autor de várias obras em Direito Previdenciário. Procurador Federal, desde 1994. |
| Estevão | Doutor em Direito das Relações Sociais pela PUC/SP (2004). Mestre em Direito das Relações Sociais pela PUC/SP (2001). Pós-Graduado em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo. Especialista em Negociação Coletiva e Conflitos Coletivos de Trabalho pela OIT (1996). Professor Titular do Centro Universitário UDF. Professor de Direito do Trabalho e de Direito Processual do Trabalho. Membro da Academia Nacional de Direito do Trabalho. Autor de diversos livros na área do Direito. Advogado e Consultor jurídico. Procurador Regional do Trabalho aposentado. |
| Filipe | Doutor (2011) e Mestre (2007) em Direito pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Direito - Departamento de Filosofia e Teoria Geral). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (2000). Professor da Graduação em Direito da FACAMP - Faculdades de Campinas e da Pós-Graduação em Direito do Trabalho da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, em que exerce também o cargo de Coordenador de Pós-Graduação. Advogado e escritor. |
| Maria | Mestra em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo (1995). Especialista em Direito Processual do Trabalho pela Università degli Studi di Milano (1986/1987). Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (1985) e Professora titular de Direito Individual do Trabalho da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Coordenadora do Curso Pós-Graduação Lato Sensu em Direito e Relações do Trabalho da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. |

Quadro 3: Professores entrevistados e respectivos currículos

As experiências de cada um traduziram para nós como esses docentes manifestam-se no cotidiano ao trabalharem na sala de aula, assim como as trajetórias de cada um foi dando o contorno de quem são esses profissionais.

No que concerne à formação acadêmica temos:

- a) 5 (cinco) doutores em Direito e 1 (uma) mestra em Direito.
- b) 5 (cinco) atuam em específico na área de Direito do Trabalho e 1 (um) na área de Direito Previdenciário.
- c) 3 (três) doutores em Direito pela PUC/SP; 1 (um) doutorando em Direito pela PUC/SP; 1 (um) doutor em Direito pela USP/SP e 1 (uma) mestra em Direito pela USP/SP.
- d) 3 (três) dos doutores em Direito pela PUC/SP também são mestres em Direito pela PUC/SP.

Dos professores que fazem parte da pesquisa, além da docência, eles ressaltaram outras de suas atuações profissionais:

- a) 4 (quatro) são autores de livros e artigos.
- b) 4 (quatro) são Advogados, 1 (um) Desembargador e 1 (um) Procurador Geral da República.

Assim, nos sobreveio outra questão que desejamos investigar: **“Por que decidiu tornar-se professor nos cursos de Direito?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Por paixão, por prazer em ensinar e dividir conhecimentos. É uma forma, também, de manter-se atualizado. |
| Josué | Gosto de ensinar e minha área de atuação é o Direito. |
| Paulo | Sempre gostei da docência e sempre gostei de ler e estudar. Daí a docência surgiu como consequência destes gostos. Além de vir da família de docentes. |
| Estevão | Foi por acaso, quando um dia, ainda jovem advogado fui 'convocado' para fazer uma explanação para um grupo de trabalhadores sobre a CLT e a era Vargas. Para não perder a oportunidade (meu pai dizia que as oportunidades são como um burrinho celado, que não passam todo dia na nossa frente. Assim, quando ela passar não perca, mas para isso é preciso estar preparado), eu me preparei e fui cumprir o compromisso, claro, tremendo como uma vara verde, mas gostei e entrei na carreira e não saí mais. |
| Filipe | Desde a graduação em Direito, sempre tive interesse pela docência e pela pesquisa, como atividades essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional. |
| Maria | O magistério me atrai. Acredito que posso fazer minha parte na formação escolar dos alunos para tornar o mundo mais humano. |

Quadro 4: Por que decidiu-se tornar-se professor nos Cursos de Direito

As escolhas profissionais se deram, para esses docentes, por causa do

- a) Gosto pela área jurídica e desejo de ensinar os conteúdos dessas a outros.
- b) Interesse pelo magistério e pela pesquisa.
- c) Acaso.

Para esses, independente dos motivos, a escolha pela docência não foi a primeira decisão de atuação profissional. O magistério é opção secundária.

Dando sequência a nossa pesquisa, questionamos a cada participante, há quanto tempo exercem a docência:

| Professores | Respostas em anos |
|-------------|-------------------|
| Moisés | 12 |
| Josué | 21 |
| Paulo | 19 |
| Estevão | 25 |
| Filipe | 10 |
| Maria | 26 |

Quadro 5: Tempo de exercício da Docência

Constatamos que todos os professores têm pelo menos uma década de experiência e que entre eles há 1 (um) que já está aposentado na atuação profissional jurídica, conforme o quadro que expõe sobre a formação acadêmica e atuação profissional, mas ele ainda exerce o magistério superior.

Cada um dos professores envolvidos na pesquisa não tem formação específica para essa atuação no Ensino Superior e desse modo concebemos como Pimenta (2002, p. 106) que para os profissionais que não são formados para lecionar, a construção da identidade docente se dá durante a trajetória profissional, é processual.

Nesse sentido Tardiff (2014, p. 57) menciona que o tempo é determinante no processo identitário e profissionalidade docente, no jeito de saber fazer, distinguindo os profissionais na sua atuação diária, pois cada um é determinado pelo modo de ser, com ideias e ideais, no contexto em que atua. Ele esclarece que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’.” Para ele, “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”, concepção com a qual concordamos e para a qual buscamos, por meio da pesquisa, compreender como o docente do curso de Direito aprendeu a ser professor.

Recio e Rasco in Sacristán (2013, p. 292) dizem:

O sujeito constrói sua identidade a partir da relação de alteridade que estabelece com o outro e/ou os outros, sempre em um contexto discursivo inserido em determinados referentes socioculturais compartilhados. Ao mesmo tempo, essa criação da narração vem a ser uma recriação da própria vida a partir das memórias e das recordações, que não tem um caráter somente individual, mas social.

As experiências docentes servem para ancorá-los no que concerne àquilo a que se propõem ou se propuseram a fazer, a partir do momento que decidiram ingressar no magistério.

Entendemos que ao enveredar por esse caminho, o profissional faz percursos com os sujeitos que estão estudando.

Indagamos: “A docência é a única profissão que exerce?”

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Não. Sou magistrado: Desembargador Federal do Trabalho. |
| Josué | Não. Advocacia também. |
| Paulo | Não. Advogado Público (Membro da Advocacia Geral da União-Procurador Federal). |
| Estevão | Não e nunca foi. Uma paixão que me permite viajar e conhecer esse Brasil pelos quatro cantos. |
| Filipe | Não. Exerço a advocacia. |
| Maria | Não. Exerço a advocacia. |

Quadro 6: Docência e exercício de outras funções

Nos cursos de Direito, os alunos buscam adquirir formação pertinente à área jurídica, portanto a expectativa é ter aula com profissionais da área e não apenas com alguém que sabe dar aula, que somente é professor.

Essa é a cultura universitária que observamos ao longo de nossa formação em Direito e também quando lecionamos nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e atuamos como coordenadora dessa Pós-Graduação, embora os alunos ao avaliarem seus professores mencionam sobre se “os docentes têm ou não didática”.

Inclusive, é oportuno destacar que na área do Direito, em muitos casos, o aluno não escolhe a princípio ser docente. Ele, ao ingressar nesse curso, quer obter o título de Bacharel em Direito; não ingressou para ser um docente, até porque é um curso de bacharelado e não de licenciatura, portanto o alvo não é

a docência. Esse não é o projeto de vida da grande maioria. Os sonhos são outros. O foco não é a docência.

Todavia pensamos: por que a docência passa a ser, para alguns, uma opção no decorrer da carreira?

Nesse sentido, Bittar (2006, p. 37) pautado em Freire, destacou:

A educação corresponde à criação e à recriação de definição dos modos pelos quais definimos a própria condição humana, pode-se caminhar no sentido de perceber que na medida em que definimos as coisas, somos também por elas definidos. Não se está sobre o mundo, se está mergulhado no mundo, e o mundo é também aquilo que dele fazemos.

Trata-se de um assunto que investigamos, que descrevemos e interpretamos nessa tese, com relatos e experiências que nos revelam o “tornar-se professor”, a construção da identidade e saberes por meio das trajetórias, o quanto e de que modo vamos nos significando.

O professorado dos cursos de Direito que trabalha na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC), tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação Lato Sensu, não tem formação específica para a docência, o que por sua vez é um fator limitador de atuação, não impedor, pois nos documentos legais regulatórios desses cursos não há exigência dessa formação.

No entanto, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não discrimine essa titulação, atribuímos vital importância à maneira como o docente exerce a sua prática de ensinar para que se constitua o aprender, mas essa questão é importante para a ensino?

No Brasil, na área do Direito, o que se exige para o exercício da profissão escolhida, ao término dos cursos, é se o aluno está pronto para atuar, se aprendeu e domina os saberes específicos de sua profissão.

Para atingir esse objetivo e ser considerada uma instituição de sucesso, que alcança alta pontuação em exames como o ENADE e a OAB, a instituição universitária de Direito precisa ter, em seu quadro docente, profissionais que contribuam com a formação do estudante, que possuem saberes relacionados a

esse curso, “se tem conteúdo”. Se o professor sabe ou não ensinar, se estudou para ser professor, é questão secundária.

Ao optarmos por conhecermos o pensamento dos sujeitos dessa pesquisa, sobre esse assunto, elaboramos a pergunta: **“A ausência da formação didática é irrelevante para os Cursos de Direito?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | De forma alguma é irrelevante. Essa formação sempre contribui para o aperfeiçoamento do ensino do Direito. Deveria ser mais estimulada. |
| Josué | Não. É uma falha que precisa ser corrigida. Mas, nem sempre os professores se dispõem a aprimorar sua formação didática. |
| Paulo | Não é irrelevante, a sua ausência provoca muitas distorções e dificuldades no processo de aprendizagem. |
| Estevão | A formação didática é essencial e relevante para o bom aproveitamento dos Cursos de Direito. Sem ela a disciplina fica incompleta. |
| Filipe | Obviamente que não é irrelevante. Faz muita falta e, creio, continuará fazendo, porque dentro da tradição do ensino jurídico, de matriz prático-profissional, o juiz, o promotor e o advogado sempre foram vistos como as mais altas (e talvez as únicas) autoridades para dizer o que é o Direito. |
| Maria | É totalmente relevante para qualquer curso não só para o Direito. |

Quadro 7: A Didática nos Cursos de Direito

Em síntese, os participantes responderam que a formação didática:

- a) É relevante para qualquer curso.
- b) Faz falta não tê-la.

- c) Ela compõe a instrumentalidade do ser professor.
- d) A ausência da formação didática do professor pode implicar em dificuldade de aprendizagem do aluno.
- e) Nem sempre os docentes buscam essa formação.
- f) Há necessidade de incentivo aos professores para que esses busquem a formação docente.

Quisemos também entender as pertinências daquilo que é feito em sala de aula, correlacionando as ações desse sujeito com as determinações pedagógicas/políticas e institucionais assim como as interfaces das relações de poder.

Por essa razão, questionamos: **“Diante do compromisso estabelecido na relação ensino-aprendizagem, conectado às Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, seu trabalho contribui para os estudantes atuarem em qual mercado? A serviço de quem? Difundindo quais ideologias?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | No meu caso pessoal, trata-se de um estudo direcionado à área sindical, aos sindicatos profissionais, na linha de uma atuação em defesa dos direitos sociais. |
| Josué | Na advocacia e também em concursos públicos na área do Trabalho. Além disto, focamos também nas visões classista/sindical e empresarial. |
| Paulo | O curso de Direito prepara os alunos para o exercício da cidadania e a defesa dos direitos nas suas mais variadas relações jurídicas. As faculdades não devem estar a serviço de grupos ou difundindo ideologias. Devem ensinar a pensar e a formar profissionais que atuem com ética, liberdade, dignidade e com técnica. |
| Estevão | No mercado das relações de trabalho, que é das mais ricas em fatos, que se renovam a cada dia e deve se pautar a serviço dos princípios da dignidade da pessoa humana e dos valores sociais do trabalho. A ideologia a ser difundida é o atendimento aos princípios antes citados. |
| Filipe | Acho pretensioso demais imaginar que aulas mais críticas dentro do conjunto maciçamente conservador vão definir os rumos da atuação profissional dos alunos, mas tenho recolhido bons exemplos de alunos que, mesmo dentro dos limites das profissões jurídicas, se esforçam para manter vivas suas convicções políticas em prol de uma sociedade mais justa (o que, ademais, respalda na vigente Constituição). |
| Maria | Meu trabalho contribui para que os estudantes atuem na área trabalhista, com uma visão humanista do direito, tanto se estiverem a serviço das empresas, dos empregados ou dos órgãos públicos. |

Quadro 8: Contribuições do Trabalho Docente

Ao interpretarmos essas colocações, verificamos que:

- a) Há preponderância de ensinar conteúdos relacionados à prática profissional.
- b) Ensina-se o que será útil para a aprovação em exames e para o exercício de profissões da área jurídica.
- c) Observam-se os princípios atinentes à dignidade da pessoa humana.
- d) Trabalha-se com a visão humanista do Direito (que faz parte da Missão, Valores e Visão da FDSBC).
- e) As ideologias predominantes nas aulas são: defesa dos direitos nas suas mais variadas relações jurídicas, e a formação de profissionais que atuem com ética, pautando-se nos princípios da dignidade da pessoa humana e dos valores sociais.

Dando continuidade a nossa investigação, resolvemos perguntar aos docentes: **“Limita-se a trabalhar com os conteúdos ou também às estratégias, os métodos e os processos de ensino?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Trabalho com o conteúdo pronto, mas, quando possível, procuro alternativas de ensino. |
| Josué | Uma vez mais, tudo deve ser considerado e aplicado: conteúdo, estratégia de ensino e aprendizado, método, etc. Do contrário, não precisa do professor, o estudante estuda sozinho e assimila o que é possível. |
| Paulo | Como professor temos de usar todos os instrumentos, utilizando estratégias, métodos e processos que facilitem a aprendizagem. |
| Estevão | Com tudo que consta na pergunta, buscando fazer com que os alunos sejam amanhã bons operadores do direito, dando-lhe efetividade. |
| Filipe | Nas disciplinas que costumo lecionar, ao menos da forma como as vejo, são inseparáveis a exposição de um certo conteúdo e a problematização da forma como o ensino de tal conteúdo deve se dar. |
| Maria | Trabalho com os conteúdos buscando estratégias que facilitem a assimilação. |

Quadro 9: Estratégias do Trabalho Docente

Observamos que para esse grupo de entrevistados:

- a) Há um conteúdo a ser cumprido, mas diante das possibilidades que o cotidiano traz, alternativas podem ser buscadas.
- b) O professor é importante para a aprendizagem do aluno.
- c) O professor é um facilitador da aprendizagem e precisa utilizar os mais diversos meios para que ela ocorra.
- d) Há preocupação com o exercício da função do futuro profissional.
- e) Exposição e problematização são estratégias utilizadas para o ensino e a aprendizagem se tornarem possíveis.

Assim, aprendemos com Arroyo (2013, p. 24), que:

O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria. A disciplina que lecionamos e em que nos licenciemos é o referente de nossa identidade profissional.

Numa relação que se espera dialógica com o aluno e com a instituição, o professor reelabora suas práticas de acordo com o mundo da sala de aula e o que ele entende ser necessário para a atuação do discente após a conclusão do curso, pois é nesse espaço em que os principais participantes do processo educacional estão em contínua interação, concepção essa fundamentada em Masetto (2013, p. 66): “não há aprendizagem, nem formação profissional, sem a participação do aluno nos vários momentos em que se encontra com o professor e com os colegas”.

Dessa maneira, desejamos conhecer também o processo ensino-aprendizagem na concepção do professorado e optamos, por meio das perguntas e das escutas, dar voz e vez a eles, o que nos permitiu compreender a complexidade dessa profissão exercida por esses que não têm formação específica para o exercício do magistério no Ensino Superior, mas que se constituíram professores durante suas trajetórias e têm os seus saberes acadêmicos, aprendidos, assimilados, experienciados, recriados, relevantes, entre outros. (Acosta in Sacristán 2013, p. 202).

Como pesquisadora não queríamos deixar de conhecer a visão de quem atua na docência do Direito e resolvemos, novamente, dar oportunidade para que se colocassem. Perguntamos: **“O ensino do Direito é reprodutor por causa do que é estabelecido ao professor ou a trajetória profissional e acadêmica do professor é que mantém e fortalece essa tradição? Esse professor no dia a dia tem oportunidade de significar o que faz mesmo diante daquilo que é para ser feito?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Não vejo como necessariamente reprodutor. Da mesma forma, entendo que o tradicionalismo já não é mais determinante no ensino do Direito. Alguns dogmas jurídicos vêm sendo superados nos últimos tempos, a depender da agregação ou não de outros elementos mais filosóficos e sociológicos. |
| Josué | O professor precisa ter assegurada sua autonomia de ensino e pesquisa e ele transporta e deve procurar transmitir algo que resulta de um misto que inclui suas pesquisas, trajetória profissional e acadêmica e bom conteúdo. A tradição se constrói a partir disto, desde que tudo seja feito com muita seriedade, responsabilidade e dedicação. |
| Paulo | O ensino do Direito deve ser livre e feito por pessoas capacitadas pedagogicamente e tecnicamente. Nos cursos de graduação principalmente até hoje é muito valorizada a figura do profissional que leciona/ensina. Isto por vezes é frustrante para o aluno posto que por vezes estamos diante de excelentes profissionais (juizes, promotores, advogados) mas, que não dominam as técnicas pedagógicas. Por vezes temos excelentes contadores de casos (“causos”) mas que deixam muito a desejar nas técnicas, estratégias e instrumentos pedagógicos. |
| Estevão | A trajetória profissional e acadêmica do professor é, sem dúvida, grande fortificante do estudo e aprimoramento do Direito na busca da sua tradição, que deve ser fazer justiça, dando a cada um o que é seu. |
| Filipe | Os professores participam de uma grande engrenagem que é a formação jurídica, que, por sua vez, é a engrenagem mais ampla ainda, que é o papel que o Direito e o Estado exercem na sociedade capitalista. No atual contexto, em que a determinação do perfil dos cursos jurídicos está cada vez mais concentrada em instituições externas a tais cursos (OAB, MEC, CAPES, CNJ), a maior parte dos professores se dedica a atender os requisitos que tais instituições estabelecem. Poucos são aqueles que, a despeito de estarem também constringidos pelos mesmos requisitos, dedicam-se a achar formas de ampliar as perspectivas culturais, políticas, ideológicas etc. da formação jurídica. |
| Maria | O ensino do Direito não é necessariamente reprodutor. Depende da atuação acadêmica do professor. |

Quadro 10: Ensino do Direito

Ao interpretarmos e refletirmos sobre o que disseram, destacamos que para eles:

- a) O ensino do Direito não é reprodutor.
- b) Há necessidade de seguir as regras e determinações das instituições.
- c) Há quem procure ir além das perspectivas da Instituição no que concerne à formação jurídica, cultural, ideológica, entre outras.
- d) O professor precisa estar preparado técnica e pedagogicamente.
- e) O ensino do Direito precisa ser livre e a autonomia do professor precisa estar assegurada.

Compreendemos que não se pode negar a necessidade de dar significado e cumprimento à Proposta Pedagógica da Instituição, mas que há importância na autonomia de ação do professor, questão também abordada por nós nessa pesquisa, pois “os professores desenvolvem novas formas de compreensão quando podem contribuir para formular suas próprias perguntas e coletar seus próprios dados para dar-lhes resposta.” (Muñoz in Sacristán 2013, p. 501).

Quais respostas dar depende inclusive de quais perguntas se pode fazer dentro do âmbito institucional e nas situações que são propostas para se pensar o ensinamento e trocar experiências.

Para nós, é imprescindível que os docentes tenham condições de emergir de suas salas de aula e/ou de seus territórios de atuação a fim de ao compartilharem suas práticas, desenvolvam um trabalho colaborativo que englobe a prática de todos e de cada um, num movimento multidisciplinar, multicultural e multirreferencial, sem negações de suas trajetórias e experiências, que contextualizam as muitas faces dos sujeitos, aqui entendidas como momentos de vida ou atuações em campos de saberes diferenciados e que compõem a história de cada um que adentra nos espaços onde se ensina e se aprende.

Assim, nessa simbiose, o professor para atuar lança mão dos saberes relacionados às múltiplas inteligências de que o ser humano é dotado e adequa o seu fazer mediante o que precisa, pois, suas ações estão vinculadas a um sentido, a uma necessidade requerida, que por sua vez, torna-se perceptível por

causa de uma escuta e um olhar atentos, uma sensibilidade genuína desenvolvida no dia a dia, que exige do professor, segundo Tardiff (2014, p. 267) “um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.”

Embora ouvimos de um dos participantes da pesquisa que é pretensioso pensar que a aula “define futuros”, optamos por perguntar aos professores: **“Concebe o currículo como uma realidade estanque ou como algo que delimita o processo de desenvolvimento do aluno?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Não saberia responder, pois nunca raciocinei sobre isso. Mas, pensando neste momento, acho que reflete o processo de desenvolvimento do aluno. |
| Josué | Claro que se pode (e deve) ir além do currículo básico, mas este mínimo precisa ser dado e bem... Explico melhor; não há desculpa para se não ministrar o conteúdo previsto no currículo básico, ele precisa ser dado, porém o professor deve ir além disto sempre que necessário. |
| Paulo | O currículo é uma realidade estanque posto que há outras possibilidades e formas de estimular e ajudar o desenvolvimento do aluno. |
| Estevão | Como processo de desenvolvimento, porque o Direito não é uma realidade estanque. Ao contrário, é uma ciência viva e dinâmica, que se renova a cada dia diante dos fatos da realidade vivida em sociedade. |
| Filipe | Quando se propõe a enfrentar a realidade social e suas profundas contradições, um professor não tem propriamente um “currículo”, muito menos “estanque”. Por mais que programe a estrutura, a metodologia e o conteúdo mínimo das aulas, sua maior contribuição vem de manter a sala de aula em- digamos- “estado de porosidade”, ou seja, aberta para o fluxo de preocupações e opiniões também dos alunos sobre uma realidade de que fazem parte. |
| Maria | A cada ano o conteúdo deve ser adaptado à realidade social e as alterações ocorridas no direito do trabalho, matéria por mim ministradas. |

Quadro 11: Concepções dadas sobre currículo pelos docentes entrevistados

Em meio a essas respostas, percebemos que:

- a) Provocamos a reflexão sobre essa questão antes não pensada pelo docente, que para ele o currículo reflete processo de desenvolvimento.
- b) Há um currículo mínimo a ser dado.
- c) O professor não pode dar desculpas para não dar o mínimo do conteúdo.
- d) O docente pode ir além daquilo que foi estabelecido se achar necessário. Aqui vemos a autoria das práticas.
- e) O currículo é posto, é estanque, mas o professor enxerga outras possibilidades.
- f) O Direito não é estanque por isso um currículo não pode ser estagnado.
- g) O Direito é uma ciência viva, dinâmica e que se renova por causa da realidade social.
- h) O currículo mediado pelo professor não é imóvel, pois esse profissional precisa manter a sala de aula em estado de porosidade para a possibilidade da relação dialógica e a escuta das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os docentes têm suas percepções de currículo, mediam o conhecimento e para nós, “Conhecer narrativas de vidas (...) foi uma maneira de conhecer a docência real, o trabalho real”, conforme disse Arroyo (2013, p. 72).

Notamos, por meio dessas respostas, que há uma necessidade forte de se cumprir um currículo determinado, mas que esse não pode ser imutável e nem dissociado da sociedade, da realidade na qual estão inseridos alunos e professores.

Para os entrevistados, o docente pode intervir na Proposta Pedagógica da Instituição, pois ele interpreta e decide o que precisa ser dado, sem contudo deixar de responsabilizar-se. Uma trajetória complexa, pois ele tem um compromisso com a instituição e com o aluno, tem interesses que em alguns momentos são idênticos aos do corpo discente, mas que em outros somente são

detectados por meio da escuta das necessidades do aprendiz, que por sua vez, traz para a sala de aula florescências anteriormente não imaginadas.

Peres (2006, p. 60) destacou sobre essa caminhada: “para tanto, uma abertura inicial é imprescindível. Desenhando, caminhando e retrazendo ‘outros’ caminhos no tornar-se professor (a).”

Então, para entender essa caminhada, os significados que o docente atribui ao currículo que precisa ser dado, questionamos: **“Como dá vida ao currículo, nas suas diversas perspectivas?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Participação, aperfeiçoamento, estudos, engrandecimento, e o que mais para colaborar. |
| Josué | Com sua permanente atualização, contextualização, revisões periódicas, clareza e disciplina. E, mais importante, chamar a atenção dos alunos para o que é realmente importante, apontando as razões para isso. |
| Paulo | Através da leitura de jornais diários, de filmes, de entrevistas para chamar a atenção e dar destaque ao conteúdo e sua importância. |
| Estevão | Aproveitando o que ele tem de bom para a experiência do Direito vivo. |
| Filipe | Garantir que as aulas, sem perder seus eixos fundamentais, estejam abertas às influências mais variadas. |
| Maria | Debatendo com os alunos casos concretos e contando histórias verídicas acumuladas com minha experiência profissional. |

Quadro 12: Currículo Vivo

Ao interpretarmos as respostas, percebemos que, para dar existência ao currículo, o docente utiliza-se das mais variadas estratégias. Essa foi a concepção predominante: a estratégia escolhida possibilita vida para o currículo e em sala de aula.

Há um caráter seletivo por parte do professor ao dizer o que possibilita essa vida. As opções feitas por ele responsabilizam-no para que a aprendizagem aconteça. Decisões são tomadas para a efetivação dessa. Nesse sentido, vemos um docente que se coloca como responsável pelas escolhas do modo pelo qual a aula acontecerá e que responsabiliza o aluno, inserindo-o no processo, procurando chamar-lhe atenção pelo que é essencial.

Nessa mesma direção, Abramowicz (1998, p.127) discorre:

Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da Educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação. Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se.

Para nós, enquanto vida, o currículo percorre a sala de aula, é dinâmico e com o objetivo de ampliarmos nossas concepções sobre ele, sem contudo, pretendermos ter uma atitude reducionista, completa ou definitiva, e por entendermos a formação dos professores também sob a ótica da concepção curricular em processo, é que resolvemos também compreender como os docentes “dinamizam” aquilo que denominam currículo, em específico, currículo jurídico, como tecem essa complexidade a fim de dar um *corpus* potente que dê conta de uma formação humanística ao longo da formação, que considere efetivamente a participação do aluno.

Sendo assim, a ação docente é vital para a moldagem e a significação do currículo e, por desejarmos saber o que os docentes de Direito pensam sobre currículo jurídico, indagamos:

“O que é o currículo jurídico para você?”

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | É uma síntese da carreira jurídica. |
| Josué | O programa da disciplina. |
| Paulo | É o conteúdo mínimo indispensável para que o graduando esteja preparado para atuar como profissional, sabendo delimitar os problemas e elaborar as formas de solução. |
| Estevão | É a experiência vivida ou a viver pelo operador do Direito, aplicando a teoria tridimensional do Direito, que na modernidade é fato, valor e norma e tem que servir para atender os anseios da sociedade. |
| Filipe | Há diversos currículos jurídicos. O principal deles é ditado pelas exigências profissionais da área, sendo determinado, em grande medida, pelo tipo de cobrança que o exame de ordem faz ao final do curso, e, depois, pelos concursos para as carreiras jurídicas. Não temos, no quadro atual, como tirar a preponderância desse tipo de currículo sobre as demais aspirações (humanísticas, críticas, transformadoras etc.) que um curso de Direito poderia e deveria ter, mas, como atuo no campo das disciplinas propedêuticas e/ou zetéticas ⁴ , tento expandir ao máximo a influência dessas outras aspirações sobre o currículo prático-profissional que mais absorve os alunos. |
| Maria | Um conjunto de conteúdo fático, filosófico, social, ético, político e o estudo da dogmática a partir destes conteúdos. |

Quadro 13: Concepção de Currículo

⁴ Disciplinas propedêuticas e/ou zetéticas, de acordo com a autora Mascarelli Salgado, são as disciplinas não profissionais, que sempre existiram nos currículos das faculdades de Direito. O parecer do MEC CNE/CES 211 de 2004 que trata sobre a reformulação dos currículos, faz um resgate das disciplinas zetéticas ao longo da história da educação. A nova Diretriz Curricular entende que o curso deve ser dividido em três eixos de formação: fundamental, profissional e prático. No eixo fundamental, é que se encontram as disciplinas zetéticas, elencadas em um rol exemplificativo: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia. Segundo as diretrizes do MEC (resolução CNE/CES N.9 de 29 de set. de 2004), essas disciplinas têm o objetivo “de integrar o estudante no campo, estabelecendo relações do Direito com as outras áreas do saber”. Disponível em www.ambito-juridico.com.br. Acessado em 19/02/2016.

Ao analisarmos cada uma das respostas sobre a conceituação de currículo para os participantes da pesquisa, interpretamos que estão presentes as seguintes concepções:

- a) Currículo é síntese.
- b) É programa.
- c) É conteúdo mínimo.
- d) É experiência vivida.
- e) É múltiplo, incorporando outros currículos.
- f) É prático-profissional.

Vale ressaltar que as aprendizagens dos professores e os cenários de trabalho tornaram-se muito mais complexos conforme tentávamos compreendê-los. Configurá-los em seu espaço de trabalho poderia justificar algumas de suas posturas, adoção de estratégias de ensino, escolhas metodológicas, entre outros.

Como aprendizes também que somos, fomos a campo para investigar questões que nos incomodam e que nos instigam a querer saber mais sobre a docência jurídica.

Reafirmamos que as vozes dos professores eram (e são) importantes para nós que desejamos conhecer a construção de saberes desses profissionais.

Entendemos que são os sujeitos que significam o trabalho que acontece em classe, mesmo que esses sujeitos não tenham a formação docente, pois aqui não está em disputa quem ensina, mas a constituição dessa docência ao longo da trajetória acadêmica.

Por esse motivo, entre as perguntas que formulamos aos participantes dessa pesquisa, transcrevemos aquela em que aparece o tema autoria:

Em sala de aula percebe-se como ator ou autor de suas práticas? No dia a dia tem oportunidade de significar o que faz mesmo diante “daquilo que é para ser feito, determinado pela Instituição ou Colegiado?”

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Tanto ator quanto autor. Se as práticas são minhas, sou o autor, e sou eu que as interpreto, como ator. Sempre observo o que deve ser feito, conforme determinado pela Instituição, ou por meu departamento. |
| Josué | É perfeitamente possível ao Professor, quando atua dentro de suas responsabilidades, conciliar suas ideias e pesquisas pessoais com aquilo que é determinado pela Instituição. |
| Paulo | Na sala de aula sinto-me autor das minhas práticas, sempre tendo como limite o compromisso do cumprimento do conteúdo programático: É necessário por vezes adequar a forma de transmissão do conhecimento e informações ao público alvo. Infelizmente muitas vezes a instituição ou o colegiado estão mais preocupados com o aspecto de mercado do que efetivamente com o processo de aprendizagem. |
| Estevão | Como autor das minhas práticas jurídicas de mais de 35 anos de experiência. |
| Filipe | Não me sinto muito constrangido por parâmetros institucionais em sala de aula, tanto com relação ao conteúdo quanto à forma da aula. No meu modo de ver, isto permite uma melhor adequação da dinâmica do curso às especificidades de cada turma e do conteúdo programático à realidade em transformação. |
| Maria | Sinto-me autora das minhas práticas em sala de aula. |

Quadro 14: Atuação e Autoria das Práticas Docentes

Nesses registros, é possível verificar os seguintes posicionamentos:

- a) Autores e atores, pois entendem que mesmo diante da criação de suas práticas (autores), ao interpretá-las se tornam atores.
- b) A atuação não impede a autoria, pois há a possibilidade de conciliação entre as próprias ideias (autoria) daquelas que são determinadas.
- c) A obediência à Instituição aparece na resposta de três dos seis entrevistados, inclusive relacionando-a ao que deve ser feito.
- d) Autoria associada à experiência de muitos anos de trabalho.
- e) Liberdade de agir, observando-se especificidades de cada turma, adequação de uma realidade em transformação.

Ouvir os professores para nós foi demasiadamente importante, como já destacamos, pois verificamos que esses sujeitos entrevistados têm espaços para demonstrarem suas experiências, evidenciarem seus saberes mesmo diante do instituído.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79), os professores,

Quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. (...). O desafio, então, que se impõe é o de colaborar com o processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

Essa identidade docente de si mesmo, que aos poucos se constrói, apareceu nas manifestações dos professores em diferentes momentos. Ora como aspecto que contribui para lecionar uma determinada matéria ora para dizer sobre a importância da troca com os colegas que atuam na área acadêmica e que oportunamente já consideramos e transcrevemos.

Leiamos agora as respostas sobre uma outra pergunta relacionada à autoria das práticas e atuação no cotidiano: **“Que tipo de decisões consegue tomar relacionadas à atuação e ao ensino em sala de aula?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Somente avanço na matéria após perceber que o ensino foi assimilado pela grande maioria da sala. |
| Josué | O Professor precisa conciliar bom conteúdo com didática. E concluir o programa da disciplina, observando sempre as regras estabelecidas pela instituição. Estes são os seus limites, dentro dos quais deve tomar todas as decisões necessárias à sua fiel observância. |
| Paulo | Adequar o ritmo das aulas ao cotidiano trazendo aspectos do dia a dia das pessoas ao conteúdo ministrado, fazendo a ponte entre a teoria e a prática. |
| Estevão | Decisões que visem à efetividade do Direito. |
| Filipe | Especialmente, aquelas relacionadas à atualização permanente do material que será objeto de reflexão, debate e avaliação dos alunos. |
| Maria | Todas que dizem respeito à minha didática e forma de abordar os conteúdos. |

Quadro 15: Decisões Docentes

Nesses relatos, constatamos:

- Interesse em que ocorra a aprendizagem, pelo menos pela maioria.
- O conteúdo precisa ser “bom” e ministrado com didática.
- Observar “fielmente” as regras da Instituição.
- As regras da Instituição são os limites para se tomar decisões.

- e) As aulas precisam de um ritmo relacionado ao cotidiano, aos aspectos do dia a dia, ou seja, o que se ensina precisa ter sentido para quem aprende.
- f) O professor ao dar a aula precisa relacionar a teoria com a prática.
- g) O que se ensina precisa ser atual e relacionado à aula e à avaliação.
- h) O debate aparece como estratégia de aula.
- i) As decisões estão relacionadas ao que é preciso fazer para que o aluno aprenda sobre a área do Direito.

Esse modo de encarar sobre as determinações nos remete novamente aos saberes de experiência desses e ao que afirmou Pérez in Sacristán (2013, p. 347):

Como a experiência é uma vivência autêntica, pessoal e se desenvolve em condições concretas, ao falar de currículo nesse caso temos de compreender também como é a seleção e a ordenação das oportunidades possíveis no meio ambiente. (...) A sala de aula não é só um lugar físico, mas um meio que tem certas características próprias.

Nossa compreensão sobre a seleção de conteúdos a serem ensinados e aprendidos vem ao encontro do que disse esse autor e passa pelo crivo do selecionador, o docente. Sua ação eletiva pauta-se em alguns aspectos, entre os quais destacamos:

- a) Visão de educação do professor.
- b) Percepções docentes sobre o que é ensinar e o que é aprender.
- c) Função da instituição educacional relacionada ao sujeito que se deseja formar.
- d) Relevância do que se ensina para atuação do futuro profissional.

Assim, elaboramos outra questão no que diz respeito ao que ensinar/o que aprender: **“Atende ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Quase sempre. Se não concordo com algum tema, explico-o, mas deixo claro qual é a minha posição. |
| Josué | As duas coisas são importantes: concentrar naquilo que se deve ensinar, mas reforçando sempre o que é essencial e que os alunos não podem abrir mão de aprender. |
| Paulo | Como profissional do ensino tenho o dever de cumprir o conteúdo, porém é possível dar ênfase naquilo que reputamos mais importante para o futuro profissional. |
| Estevão | O que devo ensinar e o que os alunos devem aprender para cumprirem os seus papéis como operadores do Direito. |
| Filipe | É uma via de mão dupla, no meu entendimento. Aliás, de “mão tripla” (ou quádrupla), porque além do que se “se deve ensinar” e “do que devem aprender”, há espaço para considerar “o que e como querem aprender”. |
| Maria | Sim. |

Quadro 16: Decisões Docentes sobre planejamento- 1

Diante dessas considerações, interpretamos, baseados nas respostas:

- a) Há professores que se posicionam mesmo que não concordem com determinadas abordagens sobre os diversos temas tratados em sala de aula.
- b) Há docentes que não se veem sempre obrigados a atender o que se deve ensinar. Colocam suas opiniões e visões, sem deixar de expor a teoria de outros autores.

- c) O que se deve ensinar e o que o aluno deve aprender são igualmente importantes.
- d) Os alunos não podem abrir mão de aprender.
- e) O professor tem que ensinar determinados conteúdos.
- f) O professor pode decidir dar ênfase naquilo que considera mais importante ensinar ao futuro profissional.
- g) Um dos professores denominou-se “profissional do ensino”.
- h) Há preocupação com o futuro dos estudantes que se tornarão profissionais num determinado momento.
- i) O ensinar e o aprender constituem uma relação dialógica, inclusive para o aluno posicionar-se em relação ao que gostaria de aprender e escolher os modos como deseja aprender. Nesse aspecto, o professor ao ensinar possibilitaria espaços para o aluno expressar o que deseja aprender. A sala de aula é um espaço de múltiplas possibilidades, inclusive, além do que planejou o professor.

As práticas adotadas durante as aulas evidenciam quem são os sujeitos que ensinam. As autorias profissionais estão relacionadas à formação que se teve e que se tem e aos caminhos pessoais e profissionais percorridos antes da decisão de tornar-se docente e durante a docência.

Nessa perspectiva Scoz (2011, p. 49) escreveu:

Os estudos e investigações do modo como os professores aprendem podem ser enriquecidos se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está ‘fora’ do professor, mas como um momento constitutivo essencial definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em sua trajetória de vida.

Considerando essa ponderação, nossa reflexão sobre os docentes do ensino jurídico foi tomando proporções mais complexas e, então, elaboramos mais outra questão: **“Pensa no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite ou assimila?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Essa é uma preocupação constante de minha parte. |
| Josué | Há um somatório de fatores: o professor tem a responsabilidade de ensinar e dedicar-se ao aprendizado de seus alunos, mas com a permanente preocupação de transmitir bem o conhecimento, atento à eficácia do que realmente é assimilado. |
| Paulo | Por vezes, principalmente na graduação vemos que os conteúdos vêm fechados com pontos e tópicos já previamente elaborados e sem uma revisão e atualização. |
| Estevão | No que se deve ensinar e fazer com que os alunos aprendam o que é correto. |
| Filipe | Penso, permanentemente, o que implica em renovação do conteúdo e das práticas em sala de aula. |
| Maria | Penso em todos os aspectos elencados. |

Quadro 17: Decisões Docentes sobre planejamento-2

Por meio dessas colocações dos entrevistados, deduzimos que para esses, o professor:

- a) Preocupa-se com o ensinar e aprender.
- b) É responsável pelo ensino.
- c) Dedicar-se ao aprendizado dos alunos.
- d) Permanentemente está preocupado em transmitir o conhecimento.
- e) Atenta-se à eficácia do que é realmente assimilado.

- f) Recebe os conteúdos prontos, do jeito que devem ser ensinados; há uma prescrição.
- g) Os conteúdos não apresentam revisões e/ou atualizações.
- h) Renova os conteúdos e as práticas, pois é necessário.

Masetto (2013, p. 51) aponta reflexões que vêm ao encontro dessa nossa análise anterior e que tem implicação para que a aprendizagem significativa aconteça: “ exige um envolvimento com um novo perfil docente, com cada aluno e com todos eles. Não basta o domínio de um tema específico, pressupõe-se um planejamento de ações docentes (...).”

Outra questão que elaboramos aos sujeitos participantes da pesquisa foi: **“Como construiu/constroi saberes docentes durante sua trajetória profissional e acadêmica?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|---|
| Moisés | Como sou muito curioso, e um perfeccionista convicto, leio bastante sobre o assunto, além de observar com atenção a atuação de quem tem a formação. |
| Josué | Muita pesquisa, humildade para identificar erros e corrigi-los, leitura especializada, interesse em aprimorar métodos de ensino e experiência de vida profissional. |
| Paulo | Através de leitura de doutrina, decisões judiciais, da participação em congressos e seminários, eventos e da observação de aspectos não muito estudados e que possam ser mostrados com roupagem interessante, atual e que chamará atenção dos alunos e dos profissionais da área. |
| Estevão | Lendo muito, fazendo Pós-Graduação, mestrado e doutorado, além da vasta experiência profissional de mais de 35 anos como advogado, magistrado e membro do Ministério Público, além de mais de vinte e cinco anos como professor. |
| Filipe | Estudando permanentemente, pesquisando e escrevendo sobre diversos temas. |
| Maria | Lendo, debatendo com colegas, mantendo-me atualizada e com minha prática profissional. |

Quadro 18: Construção de Saberes Docentes durante as Trajetórias

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre as respostas dos professores que participaram desse trabalho, pesquisamos os pressupostos teóricos de alguns autores que abordam a temática “saberes necessários para a atuação docente”, e que categorizaram ora de maneira semelhante ora diferente quando comparados entre si.

A partir desse estudo, elaboramos o quadro a seguir e nos valem da interpretação que tivemos após as leituras e pesquisas:

| Autores | Saberes necessários para atuação docente |
|------------------|---|
| Tardiff (2014) | Profissionais, curriculares, disciplinares, sociais e experienciais. |
| Masetto (2010) | Específicos, pedagógicos. |
| Feldmann (2009) | Próprios, coletivos, da experiência, provisórios, articulados entre a teoria e a prática. |
| Libâneo (1999) | Específicos, da experiência, pedagógicos (das ciências da educação) e da ação pedagógica (transposição didática dos conteúdos, características da aprendizagem dos alunos etc.) |
| Cunha (2000) | Prática pedagógica (ensinar e aprender), do espaço de aprendizagem, do contexto sócio-histórico dos alunos, do planejamento da aula, da condução da aula, da avaliação da aprendizagem. |
| Sacristán (1998) | Saber fazer, saber agir, saber sobre as ações, saberes da experiência individual e coletiva, saberes teóricos. |
| Freire (2010) | Pesquisa, da busca, da indagação, da reprocura, da constatação e intervenção, construídos socialmente. |
| Morin (2002) | Conhecimento pertinente, do conhecimento humano, da condição humana, da identidade terrena, das incertezas, de como ensinar a compreensão, sobre o desenvolvimento da ética do gênero humano. |

Quadro 19: Saberes necessários para o exercício da Docência

Quando confrontamos as respostas dos professores com a teoria desses autores, percebemos elementos em comum entre os autores e esses docentes.

Notamos que os saberes individuais, coletivos e de experiência são os que mais entrelaçam autores/autores e autores/pesquisados.

Demos mais um passo além e resolvemos indagar: **“Mesmo sem exigência legal da formação profissional docente nos cursos de Direito para lecionar, você já fez algum curso relacionado à docência no Ensino Superior?”**

| Professores | Respostas |
|-------------|--|
| Moisés | Nunca fiz, por isso mesmo que entendo sua importância, já que sinto falta de uma formação profissional docente. Procuro aprender com quem fez. |
| Josué | Já participei de palestras e li alguma coisa a respeito, o suficiente para identificar a importância disto. No doutorado, a Prof ^a . Maria Garcia, abria também oportunidades para conversarmos sobre isto. |
| Paulo | Sim, já fiz vários cursos de metodologia para atuar como instrutor, cursei matérias específicas de pedagogia e metodologia na especialização. |
| Estevão | Sim. |
| Filipe | Durante o mestrado e o doutorado na Faculdade de Direito na Universidade de São Paulo, cursei os módulos do PAE- Programa de Aperfeiçoamento no Ensino, que promove estudos e reflexões sobre ensino jurídico. |
| Maria | Sim, no mestrado frequentei as disciplinas de metodologia do ensino jurídico. |

Quadro 20: Formação Continuada no Exercício da Docência

Embora entre os participantes da pesquisa tenhamos 1 (um) que nunca fez nenhum curso relacionado à formação docente, verificamos as seguintes ações que contribuem com a formação dos investigados:

- a) Frequentar aulas de metodologia de ensino.
- b) Cursar matérias específicas sobre o assunto.

- c) Compartilhar experiências com outros docentes.
- d) Participação em eventos.

Sidnei Macedo (2013, p.125) afirma que a “reinvenção da aula passa, em muito, pela reinvenção do professor como pessoa, como profissional, como história, como cultura, como emergência, como acontecimento, como ator/autor dos cenários curriculares.” Com base nos depoimentos, percebemos essas reinvenções.

Assim como Josso (2007, p. 415), entendemos que

trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Por essa razão, somente no contato com os professores entrevistados, foi possível compreendermos a construção da identidade e saberes docentes durante as trajetórias, a fim de elaborarmos conhecimento sobre os professores de Direito, num dado contexto, o da FDSBC. Contexto que, no próximo capítulo, será descortinado, para que possamos ampliar nossa visão da constitucionalidade docente, o que de certa forma contribuirá do ponto de vista institucional e científico no que concerne à Docência e Educação Jurídica.

CAPÍTULO 2

O Contexto da Pesquisa:

A Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e os Cursos de Direito no Brasil

“Toda a Educação brota de alguma imagem de futuro.”

Alvin Tofler (1994, p.17)

A Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, FDSBC, Instituição onde lecionam os professores que participaram dessa pesquisa, foi criada pela Lei Municipal nº 1.246, de 5 de outubro de 1964, na forma jurídica de Autarquia Municipal, com o objetivo de criar maiores oportunidades aos jovens que aspiram à carreira universitária. O regime autárquico concede autonomia administrativa e financeira à Faculdade.

A origem dessa Faculdade vem da ideia de dois professores de Direito da época, Paulo Teixeira de Camargo e o Professor Jamil Mattar de Oliveira, que resolveram apresentar a proposta ao prefeito de criar uma faculdade de Direito no Município.

A Instituição foi autorizada a funcionar pelo Parecer CEE⁵ nº 484/64 e reconhecida pelo Governo do Estado por meio do decreto nº 49.845, de 17 de junho de 1968.

Há duas formas de ingresso dos alunos: vestibular ou transferência externa. Em 1965, fez seu primeiro concurso vestibular, admitindo 160 alunos no seu 1º ano.

Em 1989, a FDSBC firmou convênio para o vestibular unificado oferecido pela Fundação VUNESP⁶. Em 1990, a Direção da Faculdade optou por

⁵ Conselho Estadual de Educação.

⁶ Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.

conveniar-se com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, desde essa época, os exames vestibulares são aplicados de maneira idêntica à PUC/SP.

A FDSBC oferece anualmente duzentas e quarenta vagas para o período matutino e duzentas e quarenta vagas para o noturno.

Em maio de 2011, foi sancionada a lei que atribuiu nome oficial ao campus da Instituição, que passou a se chamar “Campus Professor Doutor Diógenes Gasparini”, em homenagem ao ex-Professor Titular de Direito Administrativo e também Diretor da Faculdade.

Em 2011, a FDSBC passou por credenciamento. Obteve parecer favorável ao seu funcionamento até 28/04/2013 (Parecer CEE GP 408/11 CES de 25/11/11). Em 2013, pelo Parecer 334/13 do CEE, de 19/09/2013, houve credenciamento por mais cinco anos.

Em 2014, a FDSBC foi classificada em 1º lugar, entre os cursos de Direito oferecidos no Grande ABC⁷, de acordo com o RUF (Ranking Universitário Folha).

Em 2015, obteve a 14ª posição no ranking nacional na avaliação realizada pelo MEC entre as instituições públicas de ensino de Direito.

Em março de 2015, o Conselho Federal da OAB emitiu parecer favorável à renovação do reconhecimento do curso de Direito da FDSBC. Esse parecer deu subsídios ao CEE para amparar a avaliação referente à renovação do reconhecimento do curso por meio da Portaria CEE/GP 208, de 22/5/2015, publicada no DOE de 23/05/2015, pelo prazo de cinco anos.

A Faculdade recebeu, até o momento, todos os cinco Selos de Qualidade “OAB Recomenda”, emitidos em 2001, 2003, 2007, 2011 e 2015 pela Ordem dos Advogados do Brasil.

⁷ Grande ABC: ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC ou ainda ABCD, é uma região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria. A sigla vem das quatro cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C) - Diadema (D) é às vezes incluída na sigla. É relativamente comum encontrar também ABCDMRR que também inclui os municípios de Ribeirão Pires, Mauá e Rio Grande da Serra. Essas três cidades possuem nomes de santos, dados em ordem alfabética no ato de suas fundações, devido à influência da religião católica na região, fato este que deu a origem da sigla "ABC" Paulista, a região dos três santos de São Paulo.

O Regimento da FDSBC é o documento oficial que dispõe sobre as regras relativas à organização administrativa e pedagógica da Instituição, entre outras, a organização do curso, os direitos e deveres do corpo docente, discente e técnico-administrativo.

A duração mínima do curso de Direito é de cinco anos e, nesse período, o aluno deve concluir: a) as disciplinas do plano de curso; b) duzentas horas de Atividades Complementares; c) trezentas horas de Estágio Supervisionado de Prática Jurídica; d) o Trabalho de Conclusão de Curso; e) de três em três anos participar da prova do ENADE.

Para a Graduação, as aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 11h50min para o período matutino, e das 18h40min às 23 horas para o período noturno, e aos sábados são oferecidas algumas turmas especiais para alunos em dependência, cursos de Prática Jurídica e de Ética, obrigatórios aos quartos e quintos anos.

As disciplinas que compõem a Matriz Curricular da Graduação estão divididas em seis departamentos que, por sua vez, também possuem seus respectivos coordenadores.

Os departamentos são responsáveis pela organização didática e compostos por professores e o representante discente de cada ano.

| GRADE CURRICULAR | | |
|---|---|------------------------|
| 1ª série a partir de 2016 | | |
| Série | Matéria | Carga Horária |
| 1 | TEORIA GERAL DO DIREITO | 105 |
| | DIREITO ROMANO | 105 |
| | CIENCIA POLITICA E TEORIA DO ESTADO | 105 |
| | ECONOMIA POLITICA | 70 |
| | ÉTICA E TEORIA DA JUSTIÇA | 105 |
| | DIREITO CONSTITUCIONAL I | 70 |
| | DIREITO CIVIL I | 140 |
| | LINGUAGEM JURIDICA | 70 |
| | INTRODUÇÃO AO PROCESSO E À SOLUÇÃO DE CONFLITOS | 70 |
| | Carga Horária da 1ª série | 705 |
| 2 | DIREITO INTERNACIONAL | 70 |
| | FILOSOFIA DO DIREITO | 70 |
| | DIREITO CONSTITUCIONAL II | 140 |
| | DIREITO CIVIL II | 140 |
| | DIREITO DO TRABALHO I | 105 |
| | DIREITO PROCESSUAL CIVIL I | 105 |
| | DIREITO PENAL I | 140 |
| | DIREITO EMPRESARIAL I | 105 |
| | Carga Horária da 2ª série | 733 |
| | 3 | DIREITO ADMINISTRATIVO |
| DIREITO CIVIL III | | 105 |
| DIREITO DO TRABALHO II | | 105 |
| DIREITO EMPRESARIAL II | | 105 |
| DIREITO PROCESSUAL CIVIL II | | 105 |
| DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO | | 105 |
| DIREITO PENAL II | | 105 |
| ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA DO DIREITO | | 105 |
| Carga Horária da 3ª série | | 733 |
| 4 | | DIREITO TRIBUTÁRIO |
| | DIREITO CIVIL IV | 105 |
| | DIREITO EMPRESARIAL III | 70 |
| | DIREITO PROCESSUAL PENAL | 140 |
| | DIREITO PROCESSUAL CIVIL III | 105 |
| | DIREITOS DIFUSOS E COLETIVOS | 105 |
| | DIREITO PENAL III | 105 |
| | LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I | 140 |
| | Carga Horária da 4ª série | 733 |
| | 5 | DIREITO CIVIL V |
| LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURIDICA II | | 140 |
| OPTATIVA I | | 70 |
| OPTATIVA II | | 70 |
| OPTATIVA III | | 70 |
| Carga Horária da 5ª série | 411 | |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | 200 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA JURIDICA | | 100 |
| ELABORAÇÃO E DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | | 140 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | 3755 H/R |

Figura 1- Matriz Curricular da Graduação⁸

O Projeto Pedagógico do curso de 2016 foi aprovado na 123ª reunião da Congregação da FDSBC, realizada em 29 de agosto de 2015.

Para ampliar nossa compreensão do que vem a ser o contexto da FDSBC, expomos também sobre missão, visão e valores da Instituição, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição:

⁸ Fonte: www.direitosbc.br

Missão

Oferecer ensino jurídico de qualidade com sólida formação humanística, responsabilidade social e prestação de serviços à comunidade.

Visão

Tornar-se referência nacional no ensino jurídico, pesquisa e extensão por meio da excelência dos serviços prestados à comunidade e transformação social.

Valores

- Promover a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana.
- Respeitar a dignidade e as liberdades fundamentais do homem.
- Formar profissionais éticos e comprometidos com a responsabilidade social.

Ao analisarmos esses três principais aspectos, percebemos que há preocupação com a formação humanística, com foco no comprometimento com a responsabilidade social, questão atinente ao exercício dos profissionais do Direito.

Para atingir sua missão, manter sua visão e preservar seus valores, a FDSBC conta com o trabalho de diversos profissionais, entre outros, os docentes, sujeitos de nossa pesquisa, que exercem uma profissão de interações humanas que objetiva o aperfeiçoamento da relação entre sujeitos aprendentes, conforme destaca Feldmann (2009, p. 76).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FDSBC:

Por meio dos Departamentos e do Núcleo Docente Estruturante, o corpo docente da Direito São Bernardo é estimulado a discutir e a repensar com frequência os programas das disciplinas, suas atividades em sala de aula e seus sistemas de avaliação, de modo a garantir que diferentes dimensões do saber presentes na prática jurídica (saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver etc.) possam ser adquiridas de modo gradual, coerente e atualizado, em todos os ramos do Direito. (p. 28)

A FDSBC procura manter uma matriz curricular atualizada e organizada em Ciclos de Formação, para possibilitar a interdisciplinaridade e a relação teoria e prática.

Os Ciclos estão assim dispostos:

| Ciclos | Descrição |
|--------------------|---|
| Ciclo Básico | Disciplinas obrigatórias em que são abordados os fundamentos teóricos e práticos do fenômeno jurídico atual. São áreas jurídicas abordadas por meio de estudos simultâneos e correlatos nas áreas de Linguagem Jurídica, Ética, Teorias da Justiça, Direito Romano, Ciência Política, Teoria do Estado, Antropologia, Sociologia do Direito, Economia Política, Filosofia do Direito e Introdução ao Processo e à Solução de Conflitos. O objetivo principal desse Ciclo Básico é garantir uma formação jurídica humanizada e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, “com bases históricas e axiológicas muito sólidas, sem o tecnicismo e a instrumentalização que ameaçam os cursos exclusivamente profissionalizantes. Forma-se assim não só o pesquisador em Direito, mas principalmente o cidadão, antes de se formar o profissional que opera o sistema jurídico”. |
| Ciclo Profissional | Disciplinas obrigatórias com o objetivo central de possibilitar o desenvolvimento profissional nas diversas carreiras jurídicas. Compõem esse ciclo: Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Processual do Trabalho, Direito Internacional, Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Tributário, Direito Administrativo e Direitos Difusos e Coletivos. O Projeto Político- Pedagógico menciona: “essa formação permite que o cidadão e o pesquisador em Direito transformem suas habilidades de compreensão e investigação em competências técnico-operativas, começando a se inserir como profissional no mercado de trabalho.” |
| Ciclo Avançado | Composto por disciplinas essencialmente obrigatórias, ou seja, estudos conclusivos de Direito Civil e das atividades igualmente obrigatórias: Laboratório de Prática Jurídica e Núcleo de Prática Jurídica. Além do cumprimento das atividades obrigatórias, os alunos devem escolher uma área da prática jurídica para se aprofundar e frequentar mais três disciplinas, de caráter optativo-eletivo, com base em conteúdos propostos anualmente pelos Departamentos da Faculdade. De acordo com esse Projeto, no quinto ano do curso (último), há possibilidade de flexibilização do currículo e o aluno pode fazer um estudo mais específico e aprofundado de temas e problemas de seu interesse na área jurídica. |

Quadro 21: Ciclos de Formação

2.1- Atuação Comunitária da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

A FDSBC presta os seguintes serviços:

| Atuação Comunitária | Descrição |
|---|--|
| Escritório-escola | Um posto de atendimento à população carente de São Bernardo do Campo, destinado a prestar assistência jurídica gratuita. Coordenado sempre por um professor titular, o Escritório-Escola oferece apoio jurídico, nas diversas áreas de Direito, que pode ir além da orientação. Se necessário, os estagiários, supervisionados por advogados e professores, vão à Justiça para realizar separações, divórcios, investigação de paternidade ou buscar pensões alimentícias. Na área criminal, fazem o acompanhamento desde o inquérito policial. O Escritório-Escola atende todas as segundas e quartas das 13 horas às 16 horas, e todas as terças e quintas, das 8 horas às 11 horas. |
| Cartório Anexo do Juizado Especial Cível | Um posto de atendimento da Direito São Bernardo que trata das pequenas causas que envolvem Direito do Consumidor, Ações de Cobrança, indenização por danos morais e propositura de ações com valor até vinte salários mínimos, para pessoas que não possuem advogado. Esse trabalho é sempre coordenado por um professor da Instituição. A triagem de casos novos acontece às segundas e quartas, das 13 horas às 14 horas. O atendimento de casos em andamento acontece de segunda a sexta, das 12h30min às 17 horas. |
| Poupatempo | A FDSBC realiza assistência jurídica gratuita à população carente em um posto de serviço instalado no Poupatempo de São Bernardo do Campo, desde junho de 2001. O trabalho é coordenado por um professor da Instituição e conta com a orientação de dois Assistentes Jurídicos da Faculdade e supervisão de funcionários e dezoito estagiários. Juntos prestam orientação jurídica em todas as áreas do Direito. O atendimento é gratuito. Horário de Funcionamento: segunda a sexta, das 7 horas às 19 horas; sábado, das 7 horas às 13 horas. |
| CEJUSC | Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania é uma parceria entre a FDSBC e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo; tem como objetivo ampliar o atendimento jurisdicional à população em geral, bem como a realização de trabalho de prática jurídica aos alunos da Instituição de Ensino. Nesse centro, coordenado por um professor da Instituição, participam estagiários da Faculdade, que comparecem às audiências de mediação e conciliação nas áreas de família e cíveis, nos seguintes horários: Fórum de São Bernardo: de segunda a sexta, das 13h30min às 19 horas. Audiências: das 13 horas às 16 horas. |
| Posto Municipal de Apoio aos Empregados e Empregadores Domésticos | Espaço criado a partir de convênio firmado entre a Instituição e a Universidade Metodista de São Paulo. O serviço é coordenado por professor da Faculdade e realiza o atendimento gratuito à população, exclusivamente para solução de dúvidas sobre a legislação relacionada aos empregados e empregadores domésticos. (Emenda Constitucional nº 72 de 02 de abril de 2013). Os atendimentos são feitos por estagiários das instituições envolvidas. Horários de atendimentos: terça e quarta, das 8 horas às 13 horas, e de quinta e sexta, das 13 horas às 18 horas. |
| Faculdade Aberta para a Terceira Idade | É uma iniciativa do Fundo Social de Solidariedade da Prefeitura de São Bernardo do Campo que, em conjunto com a Faculdade de Direito, possibilita aos cidadãos que não completaram seus estudos a participação na vida acadêmica, assim como o aprofundamento em conhecimentos nas áreas de interesse. |

Quadro 22- Atuação Comunitária

2.2- Regime de Trabalho Docente, Plano de Carreira e Programa de Qualificação e Atualização Docente na Graduação

Para ingressar na FDSBC, seja como professor titular ou como professor contratado, há necessidade do título de mestre ou doutor, relacionado com o Departamento Pedagógico ao qual pertencerá se aprovado no processo seletivo.

O corpo docente atual da Graduação é composto por 41 (quarenta e um) professores titulares, sendo 31 (trinta e um) doutores, 6 (seis) mestres e 4 (quatro) especialistas. Entre os 19 (dezenove) professores contratados, 7 (sete) são doutores e 12 (doze) são mestres.

Os professores da FDSBC exercem a docência em regime de hora-aula.

Os titulares têm um plano de carreira regulamentado pela Lei nº 5. 286, de 15 de abril de 2004.

Esse documento estabelece que as carreiras docentes dessa Faculdade são privativas dos titulares de cargos de provimento efetivo de professor e que podem participar do que denominam “promoção vertical”, que significa elevação automática do integrante da Carreira Docente de um nível para outro imediatamente superior, de acordo com a classificação em ordem decrescente de número de pontos e avaliação de desempenho.

A titulação, o exercício de atividades no quadro dirigente da Instituição e a produção científico/acadêmica, por exemplo, são considerados para essa promoção.

Além dessa promoção anteriormente mencionada há um “plano de progressão horizontal” nas carreiras docentes, que vem a ser a passagem do professor da carreira de um nível para o imediatamente sucessivo, sendo que nesse contexto leva-se em consideração assiduidade e disciplina.

Os gestores da FDSBC, coordenador e Diretor de Graduação organizam propostas diversificadas para a educação continuada em serviço, tais como: debates, palestras e atividades relacionadas à Metodologia do Ensino Superior e às Questões Jurídicas Contemporâneas e, sobretudo, incentivam a participação do Corpo Docente com o objetivo de reflexão e aperfeiçoamento

das práticas em sala de aula e também na atuação fora da Instituição. A FDSBC incentiva seus professores a obterem a titulação de mestre e/ou doutor, concedendo ajuda financeira.

2.3- Núcleo Docente Estruturante

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi estabelecido pela Portaria nº 147/2007 do CONAES e tem como objetivo qualificar o envolvimento dos docentes no processo de concepção e consolidação do curso de Graduação.

É o órgão responsável pela formulação e reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso, sua implementação e desenvolvimento, assim como zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes propostas curriculares, incentivar o desenvolvimento de linhas de pesquisa e de extensão e contribuir com a consolidação do perfil pretendido do egresso.

De acordo com a legislação vigente (Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010 do CONAES), o NDE é regulamentado pelos colegiados das Instituições de Ensino Superior.

2.4- Apoio à Publicações e Participações dos Docentes em eventos e intercâmbios

Além do programa de qualificação e atualização docente, há também incentivo à produção científico-acadêmica. Um dos veículos para a publicação é a Revista da Faculdade, entre outros. Há, inclusive, apoio à participação em eventos e intercâmbios, nacionais e internacionais, por meio de solicitação de suporte pecuniário, encaminhado ao Diretor.

A FDSBC possui verba prevista em seu orçamento anual com o objetivo de subsidiar aos docentes nesse quesito.

2.5- Eventos, Propostas Culturais e Publicações da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

A FDSBC propõe diversas atividades culturais ao corpo discente e também aceita sugestões por parte desse, a fim de ampliar as experiências de seu alunado, tais como: cursos de férias, de aperfeiçoamento, atualização, Semana Jurídica (SEMANA JUR), Congresso Jurídico-Científico, palestras proferidas por professores da Instituição, Aula Magna, Encontros sobre: Direitos da Mulher, Direitos Humanos, Direito Ambiental, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito do Trabalho, Direito Internacional, entre outros.

Os alunos têm a possibilidade de participar de competições nacionais e internacionais, como por exemplo a Competição Brasileira de Arbitragem-CAMARB. Anualmente, estão programadas as seguintes ações acadêmicas:

| Ações acadêmicas | Descrição |
|---|--|
| Recepção aos novos alunos denominados de "calouros" | Durante uma semana, os ingressantes recebem informações sobre as carreiras do Direito com a contribuição de profissionais inseridos no mercado de trabalho e assistem a uma aula inaugural ministrada por um dos docentes do 1º Ano. Essa recepção é finalizada com uma sessão de cinema e, após, com um debate, mediado por professor da FDSBC. |
| Aula Magna | É uma aula especial destinada a todo o corpo discente, ministrada por profissional do meio jurídico. Ao término da Aula Magna, os alunos participam de debate com o convidado. |
| Projeto CINEDIREITOSBC | Há a exibição de um filme para o corpo discente, sob a supervisão do professor-coordenador da atividade. Ao término da exibição, ocorre um debate sobre o tema central do filme. Por meio dessa proposta, o corpo discente tem possibilidade de desenvolver conhecimentos relacionados à área jurídica e refletir sobre aspectos voltados às relações humanas. |
| Congresso Jurídico-Científico | O Congresso Jurídico-Científico ocorre anualmente no mês de outubro, com exposições dos trabalhos científicos de alunos e ex-alunos, sob a supervisão de professores. Após as apresentações, há incentivo dos docentes para que ocorra um debate sobre o que foi compartilhado pelo corpo discente. |
| Cursos de férias | São oferecidos em julho e janeiro de todos os anos letivos, com opções variadas de temas e professores. Cada curso tem a duração de cinco dias para estudantes da FDSBC e também para estudantes de outras Instituições de Ensino Superior. |
| Encontros acadêmicos | Os Encontros são sobre temas diversos, conforme citado anteriormente. |
| SEMANA JUR | Em outubro, acontece a SEMANA JUR – Semana Jurídica da FDSBC. Nesse evento, participam renomados profissionais da área jurídica tanto do Brasil quanto do exterior, que ministram palestras e debatem sobre temas relevantes da atualidade. No encerramento, há espaço para apresentações musicais, teatrais, audiovisuais elaboradas e apresentadas pelo corpo discente e/ou seus convidados. |

Quadro 23- Ações Acadêmicas

No que concerne às publicações oficiais, a FDSBC possui veículos de informação, de modo a divulgar suas ações junto à comunidade docente, discente, funcionários administrativos e demais interessados. São estas:

| Publicações Oficiais | Descrição |
|---------------------------------|---|
| Revista da FDSBC | Publicação anual, composta por artigos científicos cujo objetivo é aprofundar debates focados em um tema específico. A primeira edição foi em 1984. |
| Revista Eletrônica | Publicação anual, criada a partir do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, composta por artigos científicos que poderão ser recebidos e, após publicação, visualizados por meio da Internet. A primeira publicação foi em 1995. |
| Caderno de Iniciação Científica | Publicação anual, que reúne artigos acadêmicos de alunos da graduação. O primeiro volume foi lançado em 2004. |
| Boletim Notícias da Faculdade | Não tem periodicidade fixa, mas anualmente algumas edições são feitas, a fim de veicular informações de destaque do período que essa publicação abranger. |

Quadro 24- Publicações Oficiais

2.6- A Pós-Graduação Lato Sensu e a Articulação com a Graduação

No que concerne aos cursos de Pós-Graduação, não há uma diretriz curricular nacional obrigatória. Cada faculdade tem a liberdade de propor ao público Cursos Lato ou Stricto Sensu, observando, para a aprovação desses, a legislação pertinente ao assunto, de acordo com seu perfil de origem/fundação: público ou privado e determinações das instâncias governamentais de educação aos quais estão subordinadas.

Nesses termos, destacamos igualmente a Oliveira e Silva (2012, p. 2013), que a LDB

não faz referência a formação pedagógica do docente nem de Ensino Superior nem de Educação profissional por isso, compreende-se como 'silêncio' quanto a essa formação do professor desses campos de atuação. Isto faz com que a formação fique sob a iniciativa individual ou institucional de forma esparsa e o desafio é torná-la um projeto de âmbito nacional de formação de professores

Em relação à Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC, há a Resolução GFD⁹ n° 65, de 27 de janeiro de 2014 e a Resolução GFD n°89, de 6 de maio de 2016, em anexo, que regulamentam os Cursos.

Para os alunos desse nível de ensino, as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, das 19 horas às 22h30min e aos sábados, das 8h30min às 12 horas. A frequência em relação ao dia da semana dependerá do curso escolhido. A carga horária é de trezentas e sessenta horas.

Cada Proposta Pedagógica para os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, na Instituição, é apresentada ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Incorpora a Proposta, o quadro docente, com respectivos nomes, carga horária e titulação individual.

Cada um desses cursos tem um coordenador de módulo (disciplina), que por sua vez está subordinado a um coordenador de curso. Na infraestrutura dessa Pós-Graduação, há também um coordenador geral. Os cursos são oferecidos no período noturno, e os professores que neles lecionam possuem o título de mestre ou doutor na área em que se propõem a trabalhar.

A fim de estabelecer vínculo entre os níveis de aprendizagem, Graduação e Pós-Graduação da FDSBC, os docentes titulares que ministram aulas na Graduação também coordenam e ministram aulas nos cursos de Pós-Graduação.

Outra proposta da FDSBC que vem ao encontro de estreitar essa relação é possibilitar aos monitores (ex-alunos) dos professores da Graduação, que

⁹ GFD: Gabinete da Faculdade de Direito.

continuem seus estudos, por meio da obtenção de bolsa de estudo para os cursos de Lato Sensu promovidos pela FDSBC, conforme dispõe a Resolução GFD. nº 36/2011 (vide Anexo C).

As figuras¹⁰ a seguir trazem dados dos cursos oferecidos nos anos de 2015/2016 (período em que ocorreu a pesquisa), seus módulos, carga horária e respectivos coordenadores de módulos, sendo que de cada curso, alguns docentes, por apresentarem disponibilidade para a participação nessa pesquisa, foram entrevistados e seus relatos analisados, interpretados e dispostos nesse estudo.

Direito Tributário – 6ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|---|---------------|---|---------------------------------------|
| 1. Direito Tributário em sua abordagem fundamental | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 2. Tributação e o contribuinte – dinâmica dos tributos em espécie | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3. Processo Tributário e seus reflexos jurídicos | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Sílvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 2- Matriz Curricular

Direito Tributário – 7ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|---|---------------|---|---------------------------------------|
| 1. Direito Tributário em sua abordagem fundamental | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 2. Tributação e o contribuinte – dinâmica dos tributos em espécie | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3. Processo Tributário e seus reflexos jurídicos | 100/120h/a | Nélida Cristina dos Santos | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Sílvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 3- Matriz Curricular

¹⁰ Fonte de cada figura: www.direitosbc.br

Direito e Relações do Trabalho – 10ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de Módulo | Titulação |
|--|-------------------|--|---|
| 1. Direito do Trabalho I | 100/120h/a | Eliana Borges Cardoso | Mestra em Direito do Trabalho (USP) |
| 1.1. Direito Individual do Trabalho | 60 h/a | Eliana Borges Cardoso | Mestra em Direito do Trabalho (USP) |
| 1.2. Direito Privado: pessoa e mercado nas relações laborais | 28 h/a | Maria de Fátima Zanetti Barbosa e Santos | Mestra em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 1.3. Aspectos sociológicos do mundo trabalho | 32 h/a | Tarso Menezes de Melo | Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP) |
| 2. Direito do Trabalho II | 100/120h/a | Davi Furtado Meirelles | Mestre em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.1. Direito Coletivo do Trabalho | 44 h/a | Davi Furtado Meirelles | Mestre em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.2. Meio Ambiente do Trabalho | 40 h/a | Raimundo Simão de Melo | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.3. Direito Previdenciário | 36 h/a | Miguel Horvath Junior | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3. Direito do Trabalho III | 100/120h/a | Ivani Contini Bramante | Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.1. Direito Processual do Trabalho | 52 h/a | Ivani Contini Bramante | Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.2. Direito Empresarial do Trabalho | 32 h/a | Marcelo José Ladeira Mauad | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.3. Relações de Trabalho no Setor Público | 20 h/a | Priscilia Sparapani | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3.4. Crimes Concernentes às Relações de Trabalho | 16 h/a | Vladimir Balico | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Silvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 4- Matriz Curricular

Direito e Relações do Trabalho – 11ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|--|-------------------|--|---|
| 1. Direito do Trabalho I | 100/120h/a | Eliana Borges Cardoso | Mestra em Direito do Trabalho (USP) |
| 1.1. Direito Individual do Trabalho | 60 h/a | Eliana Borges Cardoso | Mestra em Direito do Trabalho (USP) |
| 1.2. Direito Privado: pessoa e mercado nas relações laborais | 28 h/a | Maria de Fátima Zanetti Barbosa e Santos | Mestra em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 1.3. Aspectos sociológicos do mundo trabalho | 32 h/a | Tarso Menezes de Melo | Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP) |
| 2. Direito do Trabalho II | 100/120h/a | Davi Furtado Meirelles | Mestre em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.1. Direito Coletivo do Trabalho | 44 h/a | Davi Furtado Meirelles | Mestre em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.2. Meio Ambiente do Trabalho | 40 h/a | Raimundo Simão de Melo | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.3. Direito Previdenciário | 36 h/a | Miguel Horvath Junior | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3. Direito do Trabalho III | 100/120h/a | Ivani Contini Bramante | Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.1. Direito Processual do Trabalho | 52 h/a | Ivani Contini Bramante | Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.2. Direito Empresarial do Trabalho | 32 h/a | Marcelo José Ladeira Mauad | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3.3. Relações de Trabalho no Setor Público | 20 h/a | Priscilia Sparapani | Doutora em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3.4. Crimes Concernentes às Relações de Trabalho | 16 h/a | Vladimir Balico | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Tarso Menezes de Melo | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Carmen Silvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Tarso Menezes de Melo | Doutor em Filosofia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 5- Matriz Curricular

Direito Processual Civil – 5ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|--|---------------|--|--|
| 1. Teoria Geral do Processo: do conhecimento à execução | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani Ivone Cristina de Souza João Carmela Dell'Isola Ruy Coppola Junior | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) Doutora em Direito (PUC/SP) Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2. Recursos cíveis e outros meios de impugnação das decisões jurisdicionais | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3. Tutelas de urgência, as interfaces do processo civil e os procedimentos especiais | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani Ivani Contini Bramante | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60 /72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Silvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 6- Matriz Curricular

Direito Processual Civil – 6ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de Módulo | Titulação |
|--|---------------|--|--|
| 1. Teoria Geral do Processo: do conhecimento à execução | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani Ivone Cristina de Souza João Carmela Dell'Isola Ruy Coppola Junior | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) Doutora em Direito (PUC/SP) Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2. Recursos Cíveis e outros meios de impugnação das decisões jurisdicionais | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) |
| 3. Tutelas de urgência, as interfaces do processo civil e os procedimentos especiais | 100/120h/a | Rosa Benites Pelicani Ivani Contini Bramante | Mestre em Direito do Estado (PUC/SP) Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Silvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 7- Matriz Curricular

Direito Previdenciário – 4ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|---|---------------|---|--|
| 1. Direito Previdenciário I (Direito Constitucional, Custeio e Benefícios) | 100/120h/a | Miguel Horvath Júnior Nélida Cristina dos Santos Eliana Fiorini Vargas | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) Doutora em Direito Tributário (PUC/ SP) Mestre em Direito das Relações Sociais (PUC/ SP) |
| 2. Direito Previdenciário II (Temas Avançados, Previdência Privada e Regimes Próprios de Previdência) | 100/120h/a | Miguel Horvath Júnior Flávio Roberto Batista Maria Cibele Ramos de Oliveira Valença | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) Doutor em Direito do Trabalho /Seguridade Social (USP) Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/ SP) |
| 3. Direito Previdenciário III (Processo administrativo previdenciário de benefício e custeio, processo judicial, ações revisionais e cálculo das prestações) | 100/120h/a | Miguel Horvath Júnior Flávio Roberto Batista | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/ SP) Doutor em Direito do Trabalho /Seguridade Social (USP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Sílvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 8- Matriz Curricular

Direito e Operações Imobiliárias – 2ª Turma

| Blocos/Módulos | Carga Horária | Coordenação de módulo | Titulação |
|--|---------------|---|--|
| 1. Direito Imobiliário I | 100/120h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 1.1. Aspectos econômicos e sociológicos da questão imobiliária no Grande ABC | 8 h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr Tarso Menezes de Melo | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP) |
| 1.2. Mercado e Operações Imobiliárias | 16 h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 1.3. Fundamentos constitucionais do Direito Imobiliário Brasileiro | 16 h/a | Roberto Bahia | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 1.4. Teoria Geral dos Contratos e das Obrigações | 40h/a | Marcelo Benacchio Paulo Dias de Moura Ribeiro | Doutor em Direito Civil (PUC/SP) Doutor em Direito Civil (PUC/SP) |
| 1.5. Direitos Reais Imobiliários | 40 h/a | Marcelo Benacchio | Doutor em Direito Civil (PUC/SP) |
| 2. Direito Imobiliário II | 100/120h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 2.1. Contratos Imobiliários | 28 h/a | Rodrigo Gago Freitas Vale Barbosa Ruy Copolla Jr | Doutor em Direito Processual Civil (PUC/SP) Doutor em Direito Processual Civil (PUC/SP) |
| 2.2. A Posse e as Ações Possessórias | 20 h/a | Estevan Lo Ré Pousada | Doutor em Direito Civil (USP) |
| 2.3. Direito do Consumidor aplicado aos Negócios Imobiliários | 16 h/a | Arthur Luis Mendonça Rollo | Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 2.4. Questões Imobiliárias do Planejamento Urbano | 20 h/a | Mariana Moreira | Mestre em Direito Urbanístico (PUC/SP) |
| 2.5. Interfaces do Direito Imobiliário (I): questões decorrentes do Direito de Família e das transmissões “inter vivos” e “causa mortis” | 16 h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr Estevan Lo Ré Pousada | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) Doutor em Direito Civil (USP) |
| 2.6. Interfaces do Direito Imobiliário (II): Direito Ambiental, Penal e do Trabalho | 20 h/a | Patrícia Caldeira | Doutora em Direito das Relações Sociais (PUC/SP) |
| 3. Direito Imobiliário III | 100/120h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr. | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 3.1. Condomínio, Incorporação e Locação de Imóveis | 32 h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr Marcelo Benacchio | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) Doutor em Direito Civil (PUC/SP) |
| 3.2. Registro de Imóveis e Direito Notarial aplicado ao Direito Imobiliário | 32 h/a | Marcelo Benacchio | Doutor em Direito Civil (PUC/SP) |
| 3.3. Ações Imobiliárias e Arbitragem: solução das questões imobiliárias em Juízo | 56 h/a | Gilberto Carlos Maistro Jr | Mestre em Direitos Difusos e Coletivos (UNIMES) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72 h/a | Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa | Doutor em Filosofia (USP) |
| 4.1. Metodologia do Ensino Jurídico | 32 h/a | Eliane Maria Agati Madeira | Doutora em Direito (USP) |
| 4.2. Metodologia da Pesquisa Jurídica | 40 h/a | Carmen Sílvia Fullin | Doutora em Sociologia (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 9- Matriz Curricular

Direito Empresarial – 1ª Turma (início no 2º semestre 2015)

| Módulos | Carga Horária | Coordenação de Módulo | Titulação |
|--|---------------|-----------------------|---|
| 1. Fundamentos do Direito Empresarial | 100/120h/a | Ruy Coppola Junior | Doutor em Direito (PUC/SP) |
| 2. Direito Empresarial e sua Interdisciplinaridade | 100/120h/a | Estevan Lo Re Pousada | Doutor em Direito (USP) |
| 3. Prática do Direito Empresarial, Contencioso e Planejamento Societário | 100/120h/a | Ruy Coppola Junior | Doutor em Direito (PUC/SP) |
| 4. Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Direito | 60/72h/a | Tarso Menezes de Melo | Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP) |
| TOTAL | 360/432h/a | | |

Figura 10- Matriz Curricular

2.7- Cursos de Direito no Brasil-um panorama geral no século XXI

Por meio de nossos estudos, leituras e pesquisas, notamos o quanto é importante conhecermos as origens dos cursos jurídicos no Brasil para entendermos os contextos atuais do ensino do Direito e percebermos o quanto algumas práticas dos tempos do Brasil Império ainda predominam nas salas de aula, mesmo em meio à proliferação desses cursos, segundo os dados do Ministério da Educação (MEC).¹¹

Nos dias atuais, temos acima de 1000 faculdades espalhadas pelo extenso território brasileiro. Um dos motivos que verificamos para esse aumento excessivo está relacionado ao baixo custo de investimento para a manutenção de um curso jurídico.

O estudante de Direito, ao concluir seu curso, pode atuar em diferentes carreiras jurídicas, contudo a conclusão não basta para o trabalho em determinadas áreas. Dependendo de qual carreira o bacharel decidir exercer e aplicar seus conhecimentos técnicos ou teóricos relacionados à formação

¹¹www.educacaosuperior.inep.gov.br

científica, perceberá se está ou não preparado para o cumprimento de suas funções.

Principalmente nos primeiros anos de formação, o “novo bacharel” opta predominantemente para atuar em cargos públicos ou exercer a advocacia, sendo que para essa atuação tem que prestar o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)¹².

O Conselho Federal da OAB, ao perceber no decorrer dos anos a baixa qualidade na formação do bacharel, e sem ter autoridade para fechar cursos com formação deficitária, comprovada pelos resultados dos Exames da OAB ou ENADE¹³, criou um selo de qualidade OAB Recomenda¹⁴, em que somente recebem o Selo, as instituições em que os alunos demonstram resultados satisfatórios, tornando-se diferenciada no mercado.

De um modo geral, os estudantes ao se inscreverem para os vestibulares, procuram as faculdades que obtêm bons resultados nos exames da OAB e que possuem o Selo OAB Recomenda. As faculdades que apresentam os ditos bons resultados são as mais cobiçadas.

Oportuno mencionar o quanto esses exames da OAB e ENADE ditam o que deve ser ensinado, pois “o que cai” no exame é o que os alunos “devem estudar”. Todavia, Guerra in Sacristán (2013, p. 258) nos alerta ao dizer:

¹² Exame da Ordem é uma avaliação a que se submetem os bacharéis em Direito no Brasil, que desejam o exercício da advocacia. Nesse Exame são demonstrados ou não práticas e conhecimentos necessários para o desempenho dessa profissão. O exame é organizado pela Ordem dos Advogados do Brasil. Foi criado inicialmente pela Lei 4215, de 1963, e teve sua regulamentação pela Lei 8906, de 4 de julho de 1994.

¹³ ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O ENADE é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. O ENADE é obrigatório aos cursos de graduação, conforme determina a Lei nº 10.861/2004.

¹⁴ OAB Recomenda: criado em 2001, o Programa OAB Recomenda confere o selo de qualidade às Instituições de Ensino Jurídico. Para essa recomendação, são cruzados os dados do ENADE e os resultados dos últimos Exames da OAB, até se chegar a uma lista que não tem como objetivo o ranking, mas buscar uma apresentação das faculdades que têm obtido melhores resultados. Contudo, importante destacar que as Instituições utilizam esse Selo para apresentar-se ao público alvo interessado.

Quando existem avaliadores externos, eles devem agir como facilitadores do juízo dos protagonistas, e não como juízes ou conselheiros que prejudiquem o profissionalismo. Os avaliadores externos não são os encarregados de dizer aos protagonistas o que lhes fazem bem e o que lhes fazem mal. Seu trabalho não é aconselhar os avaliados nas decisões que eles devem tomar. Quando se age dessa maneira, desprofissionaliza-se os professores.

No ensino brasileiro, as faculdades públicas selecionam professores por meio de concursos públicos e as particulares, por meio de processo seletivo. Independentemente do tipo da Instituição, pública ou privada, o que se leva em conta, predominantemente, para a admissão ao cargo de professor, são os resultados relacionados ao conhecimento técnico/científico e a titulação acadêmica. Nesse sentido, significa dizer que, no caso do Direito, observamos as avaliações externas determinando aos docentes aprovados para lecionar que o que deve ser ensinado é o que está no Projeto Pedagógico da Instituição, mas também o que será questionado nas provas elaboradas pela OAB e ENADE.

Quando coordenava cursos na Pós-Graduação Lato Sensu, na área do Direito, e integrava a Comissão de Ensino Jurídico da OAB/SP participei de alguns encontros e eventos em que se discutiram inúmeras vezes sobre os dilemas: as Instituições têm condições de concretizar seus Projetos Pedagógicos tal qual como concebem ou os concebem reguladas por esses exames? Quem determina o que o aluno precisa aprender é a Instituição escolhida para fazer a formação ou os avaliadores externos?

Verificamos que essas avaliações emitem os juízos de valor e que por ora esses estão inquestionáveis. Quando os alunos não obtêm êxito partem em busca de cursos preparatórios disponíveis na modalidade presencial e on-line. Além disso, há uma diversidade de material específico elaborado por professores de Direito que se basearam em exames anteriores para formulá-lo. A razão principal da existência desses preparatórios recai sobre o desempenho do aluno que pode não se sentir preparado para fazer os exames ou ter obtido um resultado insatisfatório.

A consideração que fazemos nesse sentido é que se um aluno de Direito deseja exercer a advocacia terá de fazer o Exame da OAB, pois cinco anos de estudo na graduação não lhe asseguram exercício profissional. O aluno deseja a aprovação e para ele consegui-la é o principal aspecto.

O ensino do Direito tem sido questionado e há no Brasil instituições que se propõem a estudá-lo e propor mudanças para que haja educação de qualidade e propostas de formação continuada de professores. Há quem considere que o Ensino Jurídico está em crise já há algum tempo. Todavia, precisamos considerar que na atualidade o termo crise tem aparecido cotidianamente nos jornais e nas redes sociais e é empregado quando, pelo senso comum, deseja-se dizer que “as coisas não vão bem”.

Nesse contexto, somos impelidos a pensar: o ensino jurídico não está bem?

Oportuno é levarmos em consideração que a palavra crise tem sido adjetivada em várias situações: crise política, crise existencial, crise financeira, crise econômica, crise institucional, crise da água...

Mas afinal, o que entendemos por crise?

A fim de expormos nossas concepções, buscamos em alguns dicionários o significado e escolhemos trasladar para essa tese o que de maneira singular e simples vem ao encontro do que desejamos logo à frente focar sobre a Crise no Ensino Jurídico.

O dicionário Aurélio traz as seguintes acepções:

1. Estado de dúvidas e incertezas.
2. Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das ideias.
3. Momento perigoso ou decisivo.

Outra ideia que transcrevemos para esse texto é a da origem dessa palavra. De acordo com o dicionário etimológico¹⁵, crise é uma

palavra grega, *krísis*, usada pelos médicos antigos com um sentido particular. Quando o doente, depois de medicado, entrava em crise, era sinal de que haveria um desfecho: a cura ou a morte. Crise significa separação, decisão, definição.

¹⁵ <http://www.dicionarioetimologico.com.br>

Em latim, *crisis* significa: “julgamento, seleção, resultado de uma avaliação”, de *krinein*, “separar, decidir, julgar”, de uma base indo-europeia *krei*, “discriminar, distinguir, peneirar”.¹⁶

Assim, nos apropriamos desses sentidos para abordar que a Crise no Ensino Jurídico, para nós, está relacionada ao julgamento que foi feito após identificarem-se contextos que denotam uma fase difícil na evolução dessa área do Ensino Superior, como por exemplo, aos exames prestados pelos alunos de Direito, quer sejam internos ou externos às Instituições de Ensino Superior de Direito, assim como ao tipo de ensino ou abordagem metodológica por parte dos professores.

Para fundamentar o que expomos, estudamos o trabalho de alguns autores, tais como, Machado (2009), Ávila Fagúndez (2006) e Wanderlei Rodrigues (1996), que abordam a Crise no Ensino Jurídico e a atribuem a diversos fatores.

Destacamos Ávila Fagúndez (p.14; 19) que menciona: “A crise da sociedade repercute no interior do sistema jurídico. Por óbvio, a crise do ensino jurídico está inserida na crise maior que afeta a sociedade.

Optamos, devido ao foco de estudo desta tese, analisar os aspectos relativos ao professor, um dos responsáveis pelo ensino-aprendizagem, pois o seu fazer pedagógico pode influenciar a construção de conhecimento por parte do aluno. Ambos são coadjuvantes nesse processo.

Leonardo Boff (2015) ao escrever um artigo¹⁷ sobre a crise destacou:

O desafio posto a cada um não é como evitar as crises. Elas são inerentes à nossa condição humana. A questão é como as enfrentamos: que lições tiramos delas e como podemos crescer com elas. Por aí passa o caminho de nossa autorrealização e de nossa maturidade como seres humanos ou de nosso fracasso.

Na área do Direito, há aspectos que desencadeiam a crise, entre outros, a não aprovação dos alunos em exames pertinentes às carreiras jurídicas, após a conclusão do curso, decorrente, em parte, do modo como as aulas são

¹⁶ <http://origemdapalavra.com.br>

¹⁷ As Crises da Vida e a autorrealização.

ministradas por determinados professores e a ausência de formação didática desses que, apesar de desempenharem outras funções além da docência, não apresentam, às vezes, saberes próprios dessa profissão.

Ressaltamos que ao falar de crise não se lança a causa exclusivamente nos ombros dos professores. Eles aparecem como um dos fatores que originam a crise. Não debruçaremos a análise sobre todos, pois a temática é complexa e não queremos perder o foco de nossa análise.

Todavia, abordamos a crise sobre o ângulo da docência e, por meio das respostas dos docentes entrevistados, podemos notar como tem sido a situação em sala, a fim de que os alunos aprendam saberes que utilizarão após estarem formados.

A sociedade contemporânea prescinde de um olhar sobre essa formação, assim como para o exercício do Magistério no Ensino Superior, a fim de contemplar as necessidades dos profissionais que estão sendo preparados para o mercado de trabalho. Mercado esse que em muito difere das origens dos cursos de Direito no Brasil, cuja diferença é acentuada cotidianamente, influenciada pela globalização e avanços tecnológicos, entre outros aspectos.

Por meio do estudo do Relatório¹⁸ “Quem oferece os cursos de Direito no Brasil”, do Observatório¹⁹ do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), criado para ser **“um projeto permanente para conhecer a realidade do Ensino Jurídico no Brasil”**, nos apropriamos de alguns dados que têm

¹⁸ V.2, n.1, do Núcleo de Metodologia de Ensino, divulgado em novembro de 2014, sob coordenação de José Garcez Ghirardi, Luciana Gross, Marina Feferbaum, com a contribuição dos pesquisadores Bruna Romano Pretzel, Camila Souza Alves, Diogo Rais Rodrigues Moreira, Fernando Issao Ninomiya, Guilherme Forma Klafke, Henrique Moraes Prata, Luiza Andrade Corrêa, Maurício R. de A. Chavenco. Esse estudo pautou-se no Censo da Educação Superior de 2012 (INEP), no Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nos Formulários de Referência, relativos ao exercício social encerrado em dezembro de 2012, das seguintes companhias abertas: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A. e Kroton Educacional S.A.

¹⁹ Criado em outubro de 2013 por iniciativa da FGV Direito SP, o OED – Observatório do Ensino do Direito – reúne, sistematiza e divulga informações sobre o ensino jurídico brasileiro, buscando contribuir para o incremento do debate e o aprofundamento das análises na área. O observatório divulga periodicamente relatórios, a partir de análise e interpretação de dados pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV Direito SP, com o fim de identificar as condições do ensino do Direito no Brasil.

relevância para essa pesquisa devido ao tema e subtemas que estamos abordando.

São eles:

- O Brasil possui a proporção de 5,97 cursos de Direito por milhão de habitantes, sendo maior na região Centro-Oeste (8,53).
- A Região Nordeste, com aproximadamente 28% da população brasileira, tem a menor proporção de cursos de Direito por milhão de habitantes (4,16).
- A maior parte dos cursos de Direito se concentra na região Sudeste, onde também está a maior parte da população nacional (42%).
- No País, predominam cursos jurídicos oferecidos por IES privadas (975, ou 84%), em sua maioria (524) sem fins lucrativos.
- Em sua maioria, as IES privadas são organizadas academicamente como Faculdades (596 de 975) e as públicas como Universidades (155 de 182).

O Relatório Ensino Superior 2013-Instituições da FGV²⁰ desse mesmo Observatório traz outros dados (transcrevemos apenas três por estarem mais intrinsecamente relacionados a essa pesquisa) também relevantes por enunciarem a multiplicação dos cursos de Direito no país (questão observada por nós durante a pesquisa) e a Região onde se concentra a maior parte dos cursos, inclusive o da FDSBC:

- Em 2013, a área de Direito possuía a quarta maior quantidade de cursos: são 1.149 cursos de graduação, o que corresponde a 3,6% do total de 32.049 cursos.
- Em 2013, o curso era o segundo em quantidade de matriculados: eram 769.889 matriculados, 10,5% do total de 7.305.977 matriculados em cursos de ensino superior.
- A maior parte dos alunos dos cursos jurídicos está na Região Sudeste - são 320.615 matriculados (41,6% do total).

²⁰ V.2, n.2.

No decurso de nossa pesquisa, também nos apropriamos de informações atuais por meio do Relatório²¹ “Quem é o professor de Direito no Brasil?”, que contribuiu para ampliarmos nosso conhecimento sobre o docente do Direito no Brasil, em pleno século XXI:

- Prevalentemente, os professores de Direito no Brasil possuem título de mestre, trabalham em regime parcial, são brancos e do gênero masculino.
- No Censo Nacional da Educação Superior de 2012 foram registradas 40.863 funções docentes em cursos jurídicos, sendo 40.828 em cursos de graduação presenciais e 35 em cursos à distância.
- Quando comparados com os cursos em geral, com 40% de funções docentes com doutorado, os cursos jurídicos caracterizam-se por menor proporção de docentes doutores (25%).
- As funções docentes em tempo parcial são maioria em todas as regiões, exceto no Sudeste, onde predominam docentes horistas.
- As funções docentes em tempo parcial ou horista podem ser observadas com maior frequência nos cursos jurídicos (34% e 32%, respectivamente) do que nos cursos em geral (23% e 21%, respectivamente).
- Por conseguinte, as funções docentes em regime integral eram mais frequentes nos cursos em geral (56%) do que nos cursos de Direito (34%).
- As funções docentes com mestrado prevalecem em todas as Regiões do país, mas nota-se que, nas Regiões Sul e Sudeste, a diferença entre as proporções de mestrado e especialização é maior que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A Região Sudeste destaca-se das demais e do perfil nacional por ter mais funções docentes com doutorado que funções com especialização.

²¹ V. 1, n.1, 2013, do Observatório de Observação da Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Metodologia de Ensino, coordenado por José Garcez Ghirardi, Luciana Gross Cunha, Marina Feferbaum, tendo como pesquisadores Bruna Romano Pretzel, Fernando Issao Ninomiya, Guilherme Forma Klafke, Maurício R. de A. Chavenco e colaboradores Alexandre Pacheco, Vitor Martins Dias (vide página 31). O estudo baseou-se no Censo da Educação Superior de 2012 (INEP) e na Avaliação Trienal de 2010 (CAPES-Coordenação de Avaliação de Pessoal do Ensino Superior).

- Em relação ao regime de trabalho, 6% das funções docentes são em tempo integral com dedicação exclusiva, 28% em tempo integral sem dedicação exclusiva, 34% em regime parcial e 32% são horistas.
- Nas instituições públicas de ensino superior, há maior proporção de funções docentes em regime integral, com ou sem exclusividade (30% e 32%, respectivamente), seguida de funções em regime parcial (27%) e horistas (11%).
- Nas instituições privadas de ensino superior, o retrato foi invertido. Há maior proporção de funções docentes em regime horista (36%), seguida de funções em regime parcial (35%), integral sem exclusividade (27%) e integral com exclusividade (2%).

As questões principais que envolvem a crise, de acordo com nossa pesquisa bibliográfica, estão relacionadas à formação docente, à metodologia de ensino, aos resultados nos exames da OAB, do ENADE e de concursos públicos, e todas elas juntas denotam que a formação jurídica dos alunos no século XXI está deficiente.

Nesse contexto, o ensino jurídico tem sido tema de alguns estudiosos e alvo de preocupação do MEC que em 2013 suspendeu a criação de novos cursos de Direito em todo o país e que em julho desse mesmo ano instituiu a Câmara Consultiva Temática (CTT) de Política Regulatória do Ensino Jurídico com o objetivo principal de “propor sugestões para a formulação de uma nova Política Regulatória, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Curso de Direito” no país. A essa proposta deu-se o nome de Marco Regulatório da Educação Jurídica²²:

²²O Marco Regulatório do Ensino Jurídico é uma proposta da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para que esse curso tenha novas Diretrizes Curriculares. As questões principais que merecem discussão segundo essa entidade são: a desvalorização do professor e falta de atualização da matriz curricular das Instituições.

Principais Propostas do Novo Marco Regulatório do Ensino Jurídico²³

Com relação à avaliação:

- Aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para estudantes de direito.
- Criação de instrumento de avaliação específico para autorização e outro para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas.
- Estabelecimento da necessidade social como requisito para autorização de oferta, considerando critérios como população do município, cursos já existentes na cidade e existência de órgãos ou entidades que possam absorver estagiários. Se o curso demonstrar alta qualificação, a relevância social fica de lado.
- Efetivo funcionamento da infraestrutura, do Núcleo de Prática Jurídica, do acervo bibliográfico, da carga horária das atividades complementares e das atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso como critérios para reconhecimento, renovação e aumento de vagas.
- Para renovação de reconhecimento, deverá ser considerado o desempenho dos alunos e egressos da faculdade no Exame da Ordem.
- Respeito aos direitos trabalhistas e previdenciários dos professores como critério para a autorização, reconhecimento, renovação e aumento de vagas.

Com relação ao Currículo:

- Carga mínima de 3.700 horas.
- Duração mínima de cinco anos.
- Novos conteúdos: Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental.

Figura 11- Marco Regulatório- Propostas²⁴

Durante nossas investigações, tivemos acesso ao documento denominado “Panorama da Oferta e Novo Marco Regulatório dos Cursos de Direito”, da Secretária de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), Marta Abramo, datado em 10 de março de 2015²⁵.

De acordo com esse documento do MEC, os próximos passos são:

²³<http://www.semesp.org.br/semesp>. SEMESP é o Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior.

²⁴ Fonte: SEMESP- www.semesp.org.br

²⁵ www.mec.gov.br

- a) Após a deliberação do CNE acerca das novas Diretrizes Curriculares do curso de Direito, será editada norma específica sobre a política regulatória para autorização de novos cursos de graduação em Direito nas instituições do Sistema Federal de Ensino.
- b) Será elaborada uma Portaria específica com Padrão Decisório para decidir processos de aumento de vagas em cursos de Direito.

Até a presente data de conclusão desta pesquisa, esse processo de reformulação encontra-se no Conselho Nacional de Educação, que é o fórum competente para rediscutir a Resolução CNE/CES nº 9/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre os cursos de Direito.

Entendemos que é oportuno o MEC considerar, neste momento, o que postulou Guerra in Sacristán (2013, p. 256):

Uma avaliação que somente tem como objetivo medir os resultados dos exames não leva em conta os valores educacionais, já que também é importante saber como se obtêm esses resultados, como se ajuda a quem não os alcança, como são as relações, como a participação se desenvolve, como a autoridade age, como se combate a discriminação, como se assistem os desfavorecidos, etc. (...) mas a avaliação tem de se preocupar com as concepções postas na instituição escolar e pela coerência entre a teoria e a prática. (...) A avaliação deve estar atenta aos processos que ocorrem na instituição, e não somente aos resultados alcançados pelos alunos. A simplificação é um recurso fácil, mas enganoso. Fazer medições de resultados se torna simples, mas dificulta uma compreensão profunda.

2.8- As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito no Brasil para a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos

Machado (2009, p. 60) expõe que os primeiros cursos de Direito no Brasil tinham uma matriz curricular interdisciplinar, “capaz de propiciar uma formação geral e política ao bacharel”, e que a “estrutura curricular desses cursos manteve ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX um perfil equilibrado entre as disciplinas técnicas ou dogmáticas e aquelas de conteúdo mais político ou filosófico”.

Segundo esse autor, a partir da década de 1930, houve mudanças na concepção dos cursos e as matérias dogmáticas passaram a preponderar e perduram até os dias atuais.

A adoção dessa mudança no paradigma do que o estudante precisa aprender nos leva a muitas reflexões, entre outras, quais as razões para que o equilíbrio na carga horária do que se estuda deixasse de ser importante ou os conteúdos escolhidos e estudados nas instituições passaram a estar a serviço do que e de quem?

Os questionamentos não nascem da concepção de que o conteúdo ministrado anteriormente não carecia de análise ou que beirava a perfeição. A questão aqui é outra: formamos os estudantes para atuarem em qual mercado? A serviço de quem? Difundindo quais ideologias?

De acordo com Machado (2009, p. 61), a massificação dos cursos de Direito ocorreu no período militar, por meio da Resolução nº 3/72 do extinto Conselho Federal de Educação. Essa Resolução explicitava a essência que deveria compor os Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições: a dogmática, entendida aqui como o estudo sistemático das normas, ordenando-se segundo princípios, e tendo em vista a sua aplicação.

A Dogmática Jurídica “é um modo de viabilizar decisões, simplificando a complexidade, diminuindo o questionamento social e estabilizando a sociedade”, diz Buitoni (2007, p. 4).

Anos depois, em 1994, os conteúdos mínimos dos cursos de Direito foram estabelecidos pela Portaria nº 1886, que dispunha normas sobre duração do curso, carga horária, matriz curricular estágio prático obrigatório entre outros e, uma novidade para os cursos da época: monografia a ser defendida diante de uma banca examinadora para a obtenção do título de bacharel em ciências jurídicas, bacharel em Direito, sem a qual o curso não seria concluído.

Em 2004, por meio da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

De acordo com o artigo 1º dessa Resolução,

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Desse modo, as Instituições, ao elaborarem o seu Projeto Político Pedagógico precisam atender o prescrito por essa legislação e de acordo com o parágrafo 2º dessa mesma lei:

Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Destacamos tal enunciado, pois nosso objeto de estudo tem como escopo investigar as trajetórias e os saberes construídos pelos professores de Direito da FDSBC e, assim sendo, precisamos compreender também quais são as questões fundantes do Projeto Político Pedagógico para esse nível de ensino com o objetivo de interpretarmos os dados relacionados à pesquisa com os professores desse segmento.

Esta Resolução prevê ainda:

- a) A organização do Curso de Graduação em Direito.
- b) O perfil do formando.
- c) As competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno.
- d) Os conteúdos curriculares.
- e) O Sistema de Avaliação.
- f) O Estágio Curricular Supervisionado.
- g) As Atividades Complementares.
- h) O Trabalho de Curso como Componente Curricular obrigatório do curso.
- i) O Regime Acadêmico.
- j) A Duração do Curso.

Essa Resolução prescreve ainda que o Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica precisa observar alguns elementos estruturais assim dispostos:

I-Concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social;

II-Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III-Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV-Formas de realização da interdisciplinaridade;

V-Modos de integração entre teoria e prática;

VI-Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII-Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

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

IX-Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X-Concepção e composição das atividades complementares;

XI-Inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Em dezembro de 2014, o Ministério da Educação e Cultura anunciou algumas mudanças relacionadas aos cursos de Direito sem, contudo, propor alterações concernentes às disciplinas que as faculdades oferecem, o que atendeu parcialmente, segundo notícias veiculadas na época, as propostas da OAB, que por sua vez deseja que a expansão dos cursos jurídicos no Brasil diminua.

As Instituições têm autonomia para organizar a maneira como os alunos estudarão os conteúdos relacionados aos eixos, mas tem obrigatoriedade de inseri-los no Projeto Político Pedagógico.

Dessa maneira, entendemos que é devido a essa postura autônômica que todos os envolvidos na elaboração desse documento decidem o que será compartilhado, ensinado e desenvolvido no ambiente de estudos. Aqui está implícita uma das definições de currículo: um conjunto sobre o que ensinar, organizado por áreas de estudo, dentro de uma carga horária distribuída ao longo da formação do estudante, atendendo, no caso do Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares para o curso.

Além da Magna Carta, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, que foi aprovada em 1996, que regulamenta a organização do ensino em nosso país e que dedica um capítulo exclusivo, IV, ao Ensino Superior (ES), cenário onde atuam os professores de Direito, investigados nesta pesquisa.

Nesse capítulo, o artigo 43º menciona as finalidades do ES, as quais transcrevemos a seguir²⁶, pois tanto as Instituições necessitam planejar e atuar para que estes fins sejam alcançados, como também o docente, no seu fazer, atentar e ponderar até que ponto tem colaborado para que essas metas não fiquem apenas marcadas no papel, mas tornem-se evidentes enquanto ações que são adotadas:

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;

²⁶ As finalidades do Ensino Superior pautaram a elaboração do questionário respondido pelo corpo docente que participou da pesquisa.

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.

Outro artigo que destacamos é o 52º da LDB, inciso I, que dá diretrizes às Instituições, com o intuito de definir qual formação deve ter o seu corpo docente, ou seja, qual formação terá o aluno ao final de um curso, ao final de uma etapa vencida? Uma formação humanizadora contempla quais domínios do saber?

Nesse sentido, há de se falar de conteúdos ditos oficiais, assim como de um currículo oculto, que conforme conceitua Masetto, (2003, p. 66) é “aquele que o professor faz acontecer em sala de aula; nem sempre está de acordo com o prescrito, com o formal, com o que está documentado na secretaria ou departamento”, e que compreende uma formação multirreferencial, associada aquilo que é relevante num dado contexto local e na medida do possível, global:

As universidades são 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.

No que concerne ao desenvolvimento da liberdade administrativa e política, este mesmo documento legal, LDB, prescreve em seu artigo 53º atribuições. Optamos por integrar nesta tese apenas as que têm estreita relação com nosso estudo e suas ramificações diretas:

I-Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II-Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III-Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Demonstra-se nos incisos acima, em especial o II, que as universidades têm autonomia, conforme já destacamos, e podem fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

As Instituições de Ensino Superior, por maior independência que tenham, não podem alterar um documento legal, pelo contrário, precisam atentar de maneira irrestrita o que foi ditado pela lei, para não correrem o risco de num momento de exames externos não receberem uma nota de aprovação ou, no caso dos cursos de Direito, verem seus alunos naufragando no insucesso da reprovação do Exame da OAB, o que é fator impeditivo para o exercício de uma

das profissões que um bacharel em Direito pode optar como meio de trabalho: a advocacia.

Nesse movimento, é oportuno considerar que a determinação legal não dá opções. Os cursos de Direito estão regidos²⁷ pelo que é dito, de maneira assertiva, com o uso de expressão que não dá ideia de teor facultativo, e que negritamos abaixo para explicitar a obrigatoriedade:

Artigo 5º: O curso de graduação em Direito **deverá** contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I-Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II-Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

III-Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

²⁷ Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Um curso que não atenda a esses requisitos está fadado ao insucesso do ponto de vista da reprovação junto aos órgãos da educação, no que tange à autorização, funcionamento e reconhecimento do curso, como também no momento em que os alunos forem avaliados, conforme já mencionamos ou quando se submeterem a testes e concursos públicos, que por sua vez, os organizadores observarão de maneira irrestrita, para elaboração dos processos seletivos/avaliações/concursos, a lista do que deve ser verificado.

Trata-se, portanto, dos professores contratados utilizarem seus saberes construídos, por meio de estudos teóricos ou vivências da prática, para executarem o programa. Por causa de nossas experiências acadêmicas, podemos dizer que percebemos que essa é a perspectiva posta no cotidiano.

Segundo Pimenta (2002, p. 37):

Na maioria das Instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Desse modo, o que prevalece é que os professores transmitam a prática cotidiana do mercado: uma educação com viés bancário.

Qual sujeito formar e para qual mercado são questões fundantes, as quais implicam no currículo que comporá os Projetos Pedagógicos e que influenciarão a vida pessoal e profissional dos acadêmicos de Direito.

Nesse sentido nos reportamos ao que afirmou Bittar (2006, p. 86):“É fundamental que as instituições de ensino superior que atuam na área jurídica se qualifiquem, investindo em corpo docente, estrutura de recursos humanos, pesquisa e extensão (...).”

No decorrer deste capítulo, compartilhamos entre outras questões, nossos estudos concernentes às Diretrizes Curriculares e Leis que determinam o que os alunos devem aprender, sobre os moldes que os docentes dão às

Propostas a fim de, ao observá-las, permitir em sala de aula uma educação condizente ao profissional que se quer formar.

Para além disso, apresentaremos no próximo capítulo os saberes sobre o currículo e os sentidos desse como prática docente nos cursos de Direito. Dessa maneira, entendemos que traremos outras reflexões sobre nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

Saberes sobre o Currículo e Os Sentidos do Currículo como Prática Docente nos Cursos de Direito

O Currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. (...) A atuação profissional está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

J. Gimeno Sacristán (2000, p. 30-31)

De acordo com o que estudamos no decorrer de nossa pesquisa, o termo currículo é empregado com diversos sentidos. Por esse motivo, é um termo polissêmico, que apresenta várias compreensões.

Para Sacristán (2013, p. 9), o currículo tem suas especificidades e elas “fazem o conceito do currículo se referir a uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples, esquemática e esclarecedora, devido à própria complexidade do conceito”.

Oportuno é trazer para essa tese as concepções de currículo, a fim de que em um determinado momento nos posicionemos em relação a qual abordagem utilizaremos e o porquê.

3.1- Currículo: Etimologia, Parcialidades, Concepções e Sentidos

Currículo é derivado da palavra latina *curriculum* que significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas, processo.

Por outro lado, currículo também é um vocábulo empregado para designar o documento em que estão descritas a carreira e as conquistas de um estudante, pesquisador e/ou trabalhador.

Quando um indivíduo quer apresentar sua trajetória de vida, geralmente acadêmica e profissional, mostrar suas conquistas ou aptidões profissionais, o currículo é adjetivado como *Curriculum Vitae*. As empresas utilizam esse tipo de currículo como um dos instrumentos para selecionar um candidato.

Quando se trata de demonstrar os percursos acadêmicos de um pesquisador, denomina-se *Currículo Lattes*, utilizado com predominância por pesquisadores do Brasil. É um currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Atualmente é adotado pela maioria das instituições universitárias e institutos de pesquisa do país.

Todavia, nosso estudo não usará nenhuma dessas concepções, pois nosso foco é outro. Assim, o conceito de currículo e suas implicações envolverão aspectos históricos e culturais, precisamente a partir dos séculos XVI e XVII, período em que ocorreu um grande desenvolvimento em todas as áreas, com descobertas e invenções, que por sua vez, contribuíram para a expansão econômica, cultural, social, política, econômica e educacional.

No que concerne a esse último aspecto, é nesse momento histórico que o ensino começou a ganhar outras configurações, e a escola enquanto instituição surge, com características singulares, tais como a organização dos discentes em classes e conteúdos específicos para essas.

No século XVI, as escolas criadas por ordens religiosas, por exemplo, eram voltadas predominantemente para manter a tradição clássica e o ensino pedagógico, às vezes sem relação com o cotidiano, uma educação que passa a ser coletiva em detrimento da individualizada.

A partir de um ensino organizado para a coletividade, a concepção de currículo alterava-se, pois na escola os interesses individuais, o que cada um queria aprender ou poderia aprender não tinha mais espaço exclusivo.

Com o intuito de esclarecermos algumas das concepções de currículo e sua complexidade e também ordenar uma maneira de entender essas questões, buscamos outros dados na História do Currículo.

Segundo Hamilton (1992), no século XVI, as instituições da época organizavam o ensino, o que deveria ser ensinado, qual a sequência desse conteúdo e a maneira como os alunos seriam agrupados a partir do *Modus Ordo Parisienses*²⁸.

Esse autor ponderou que, nesse mesmo século, o alunado da Universidade de Leiden²⁹, assim que completava o *curriculum* recebia o diploma. Anteriormente, no século XV, na Universidade de Glasgow³⁰, os discentes também tinham que cursar um currículo completo para serem certificados, o que dá a ideia de algumas das concepções de currículo: percurso, trajetória, curso de uma vida acadêmica, no caso ou pessoal.

Certificava-se de quem trilhava o caminho escolhido pelas instituições, que assim como hoje, ao definirem seus projetos, escolhem aquilo que para elas têm sentido, que significam sua missão, visão de mundo, sua proposta de educação.

Para Hamilton (1992), as origens do termo currículo estão relacionadas às ideias protestantes e calvinistas, pois tanto a Universidade de Leiden quanto a de Glasgow, originalmente, foram fundadas para ensinar os pregadores e esses, ao término do curso, ao receberem seus respectivos diplomas liam entre outras escritas que haviam concluído o currículo. (Hamilton, 1992, apud Silva 2006).

²⁸Modus significava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno-por-aluno e Ordo (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade 'ordenada') - Hamilton, 1992.

²⁹A Universidade de Leiden, localizada na cidade de Leiden, é a mais antiga Universidade da Holanda. Foi fundada em 1575 por Guilherme I, príncipe de Orange, líder da Revolta Holandesa durante a Guerra dos Oitenta Anos. A Universidade ganhou especial relevo durante o Século de Ouro da Holanda, quando acadêmicos de toda a Europa foram atraídos devido ao seu clima de tolerância intelectual e à reputação internacional de Leiden. Durante este período, Leiden foi a base de figuras como René Descartes, Rembrandt, Hugo Grotius e Baruch Spinoza, entre outros.

³⁰ Em 1451, o Rei Jacob II da Escócia convenceu o Papa Nicolau V a ditar uma bula para permitir ao Bispo Turnbull de Glasgow a fundar uma universidade. Essa é a data de sua origem. Entre os alunos renomados estão William Thomson (Lord Kelvin), Adam Smith e os prêmios Nobel John Bord Orr (Paz, 1949), Sir Alexander Robert Todd (Química, 1957), Sir Derek Barton (Química, 1969) e Sir James Black (Química, 1988). Essa Universidade é a quarta mais antiga do mundo de língua inglesa e a segunda mais antiga da Escócia.

De um modo geral, as instituições desse período, por necessidade existencial, começaram a eleger o que é comum e imprescindível aprender em grupo e ao término de uma aprendizagem, organizada por períodos (entenda-se aqui como espaço de tempo, que necessariamente não precisa ser igual de uma escola para outra), o aluno que conseguia demonstrar sua aprendizagem, provando-a por instrumentos escolhidos ou determinados, diplomava-se.

Sacristán (1998, p.13) também nos remete às origens do termo currículo e menciona que esse vocábulo vem da palavra latina *currere*, “que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação”. Para ele (2013, p.17), currículo significa “o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” e que os conteúdos ensinados na escola também recebem o nome de currículo. Ainda acrescenta:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam o que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar (2013, p.17).

Para ele, as práticas escolares geralmente são organizadas tendo como uma das bases um currículo delimitado pela instituição educacional, e cuja concepção, por sua vez, não é de todo autônoma, pois de um modo ou de outro há subordinação a algum órgão da educação: municipal, estadual ou nacional.

Além dessa subordinação legal ou de convenções estipuladas por estudiosos, tais como os Parâmetros Curriculares ou Diretrizes de Cursos, há de se dizer que outras implicações interferem nessa autonomia, tais como a diversidade de provas/exames a que são submetidos os estudantes dos níveis da Educação Básica e Superior, como momento de comprovar o que se aprendeu. Um controle externo e interno. A escola avalia, mas é avaliada; determina, mas é determinada.

Esse contexto deu lugar a uma complexidade para o movimento da organização curricular: O que ensinar? Quando ensinar? Para quem ensinar?

Eisner (1979, p.163-164), citado por Sacristán (1998, p.122) define o ensino como “o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem”. Assim, ao interpretarmos essa conceituação, entendemos que o currículo é, em uma de suas definições, aquilo que se pensou em ensinar, e o ato de ensinar é a concretização do currículo, é a ação do professor.

As respostas às perguntas acima seriam, de maneira simplista, assim respondidas: O que ensinar está relacionado ao conteúdo; quando ensinar tem vinculação com o momento em que o docente ou a instituição decidem ser o melhor momento (independente do sujeito aluno); e para quem ensinar, conexão direta com o grupo que frequenta a instituição escolar, para aprender o que se determinou que é importante.

Anteriormente, quando nos apropriamos do que Sacristán mencionou sobre o currículo ser território extenso, é porque além do trabalho do professor e da organização do ensino, ele abrange, delimita e contorna os momentos de aprendizagem, pois nele estão amarrados os compromissos que as instituições têm com seus estudantes.

Acrescentamos a essas ponderações, outras considerações, tais como a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e o planejamento das aulas, que passam por uma regulamentação de horários e de carga horária das disciplinas, entre outros critérios, que impõem ao currículo e às instituições padrões a serem seguidos.

Sidnei Macedo (2013, p. 25) afirmou:

O senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar.

Por esse motivo, é oportuno lembrarmos as concepções pertinentes às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, a fim de retomarmos o que

disseram os professores quando entrevistados no que diz respeito às contribuições do próprio trabalho docente, interligado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), pois entendemos que é o docente que faz a ponte entre documentos e sala de aula. Ele dinamiza a letra que, sem quem a corporifique, é morta.

É preciso destacar que, a partir das DCN's, as IES tiveram que atentar à configuração tão complexa do Projeto Político-Pedagógico que, por sua vez, faz brotar a identidade escolar, mas que por outro lado modela o que os órgãos governamentais que administram o setor educacional compreendem que deva ocorrer e que reforçamos, acontece porque há um ator educacional que interpreta o “dever fazer” para a formação do aluno.

No artigo 3º das DCN's, há menção sobre o que precisa ser assegurado ao futuro bacharel em Direito feito por meio de mãos docentes: “sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais (...)”, requisitos necessários para o exercício profissional nas carreiras relacionadas a essa Ciência e associados a uma postura que se espera reflexiva e autodidática.

Compreendemos que nesse artigo estão enunciadas de maneira prescritiva e determinante o que se deve fazer, cabendo às Instituições a concretização do que foi predito, o que não é tarefa simples, pois há necessidade de articulações entre os conhecimentos dos sujeitos que se inter-relacionam em sala de aula, na sala dos professores, nos encontros para a reflexão da prática e devolutivas sobre as ações no contexto escolar.

Podemos dizer, então, que as ações institucionais são mobilizadas e impulsionadas pelos diferentes sentidos do currículo, dados pelos professores, e que por meio dele e nele se estabelecem principalmente:

- a) As relações entre os sujeitos da aprendizagem.
- b) As relações entre os sujeitos que determinam o que deve ser ensinado e quando.

- c) Os momentos de verificação, tanto internos como externos, da aprendizagem.
- d) A organização da aprendizagem no Projeto Político-Pedagógico.

Devido a nossa experiência na docência no Ensino Superior, podemos afirmar como Oliveira e Silva (2012, p. 203), que: “os docentes como um todo, e não apenas os bacharéis necessitam fazer parte de uma instituição coletiva que discute e que renove suas práticas, atenta às necessidades da comunidade que faz parte, buscando o que tanto almeja (...).”

Nesse sentido, levam-se em consideração os espaços contemporâneos de aprendizagem numa sociedade globalizada, imediatista, multicultural e de transformações aceleradas, onde o que se estabelece como válido para um momento pode não ser em outro imediatamente subsequente e não tão distante do seu momento de origem, de fecundação.

Entendemos sobre a importância das DCN's para os cursos superiores, mas para nós as estipulações para homogeneizar o campo do currículo não são tão elucidativas assim, pois ao mesmo tempo em que garantem aquilo que denominamos de currículo mínimo, noutra circunstância pode ser limitadora ou indiferente a uma dada realidade local.

Contudo, nesta pesquisa, não demandamos uma discussão ensejada nesse aspecto, mas apresentamos a maneira pela qual os professores se movimentam diante do compromisso estabelecido na relação ensino-aprendizagem, conectados às Diretrizes.

Por essa razão, buscamos nas DCN's dos cursos de Direito o que foi instituído como ação educacional a ser executada pelos professores de Direito e o que é exigido desse profissional, a fim de aos poucos delinear o que desde há muito tempo tentamos compreender: a formação de saberes docentes durante as trajetórias, que por sua vez perpassam pelo cenário das DCN's.

É importante configurar, nesta tese, o que as DCN's apresentam como requisitos de formação para o profissional de Direito, que ao término do curso, precisará revelar as “seguintes competências e habilidades”:

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;

VIII - Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Nesse aspecto, Masetto (2003, p. 65-68) apresenta alguns conceitos de currículo, entre outros o primeiro, relacionado ao “curso, a percursos, a uma organização de assuntos, ou de conhecimentos, ou de tudo aquilo que você deveria aprender. A preocupação é: como ordenar aquilo o que precisa ser aprendido numa ordem determinada.”

Assim, o currículo regula as instituições, conforme já dissemos, mas é regulado por elas e pelos sujeitos que moldam e o avaliam, em específico, os professores. Moldam, porque por mais que as instituições decidam sobre seus projetos no coletivo (gestores e professores), é o professor quem o concretiza na prática, o significa e dá sentido. Para tanto, esses professores ensinam aquilo

que foi pensado por eles ou outros, com o objetivo principal de que o aluno aprenda.

O segundo conceito apresentado por esse autor (2003, p. 66) e que retomamos, é o chamado de currículo oculto, “aquele que o professor faz acontecer em sala de aula; nem sempre está de acordo com o prescrito, com o formal, com o que está documentado na secretaria ou departamento,” mas que acontece no cotidiano da sala de aula de acordo com algumas necessidades pontuais ou situações inusitadas oriundas dos interesses dos discentes, de acontecimentos do cotidiano, entre outros contextos.

Um terceiro conceito é apresentado por ele:

Currículo é um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem.

Para esse autor, as disciplinas que compõem o currículo da instituição têm importância equivalente e contribuem para a formação profissional, desde que relevantes para a formação nessa profissão e na ação do ensino, o professor comunica o que pensa ser importante aprender, utiliza-se de recursos e técnicas que contribuam (pensa ele) para a situação de aprendizagem, o que vem ao encontro do que responderam os participantes da pesquisa quando questionamos: “Diante do compromisso estabelecido na relação ensino-aprendizagem, conectado às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, seu trabalho contribui para os estudantes atuarem em qual mercado? A serviço de quem? Difundindo quais ideologias?”

As respostas já foram apresentadas e analisadas nas páginas anteriores.

Todavia, é preciso acrescentar que os professores, ao adentrarem a sala de aula, estão reproduzindo o que aprenderam em sua vida acadêmica e profissional, tomam decisões diante das situações do dia a dia, colocam em prática o planejamento e reelaboram-no sempre que entendam por necessário.

Desse modo, compreendemos que toda prática tem a sua parcialidade. Parcialidade tanto no que diz respeito às escolhas anteriores à sala de aula quanto na atividade em classe. Quando um grupo de sujeitos decide qual currículo fará parte do Projeto Político-Pedagógico, faz-se uma escolha do que deve ou não integrar. Essa, por sua vez, poderia estar pautada em duas outras questões basilares: Deve-se por quê? Não se deve por quê?

Independentemente dessa reflexão ocorrer ou não, o Projeto é elaborado, até por exigência legal e, conseqüentemente, seguido/perseguido por seus autores, cada um de acordo com sua esfera de atuação.

A parcialidade está na escolha dos conteúdos que devem integrar o Projeto naquilo que o docente considera relevante, de acordo com sua ótica, saber fazer, experiência profissional, o tratamento didático do conteúdo a ser abordado, da organização curricular e a sequência do que se decidiu ensinar. Importante salientar que essas observações são feitas pensando-se na instituição que convoca o professor para a tomada de decisões, situação nem sempre possível e/ou viabilizada.

Nossa experiência profissional permite-nos dizer que, de um modo geral, o parcialismo, anteriormente mencionado, ocorre de um jeito ou de outro, em níveis de complexidade diferentes, dependendo do lugar onde acontece a ação de ensinar/aprender.

Os inúmeros entendimentos de currículo, conforme pressupõe Sacristán, (1998, p.124) são decorrentes de nossas opções “no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito” e por isso compreendemos que não há uma única maneira de conceituá-lo.

Esse posicionamento de Sacristán vem ao encontro do que afirmou Morgado (2011, p. 807) no sentido de adotarmos um conceito de currículo, de acordo com os dias de hoje, que para ele precisa ser “um conceito de currículo que se assuma como uma construção coletiva de conhecimento, organizada mais em torno das necessidades e exigências sociais contemporâneas do que das disciplinares escolares.”

Todavia, nos lembramos de destacar o que mencionou Sacristán (1998, p.147) de que é difícil dar uma única definição de currículo que seja aceita por todos. Ele comenta: “Não a demos, nem tem sentido dá-la, ainda que exista uma infinidade”.

Entretanto, para nós, que nos debruçamos neste estudo, faz-se necessário explicitar algumas das definições que encontramos nas obras desses estudiosos sobre o tema currículo. Por essa razão, optamos por buscar o entendimento desse conceito que está pautado na construção social.

Contreras citado por Sacristán (1998, p. 126) pondera que é preciso examinar quatro questões para entender o significado de currículo:

- a) Se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender.
- b) Se pensamos no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite ou assimila.
- c) Se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também as estratégias, os métodos e os processos de ensino.
- d) Se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que delimita no processo de seu desenvolvimento.

Baseados nessas questões, formulamos quatro, das dezesseis perguntas que compõem o questionário que fizemos aos docentes que participaram da pesquisa. Indicamos abaixo o número das perguntas e os respectivos quadros, conforme os expusemos no decurso da tese:

- a) Se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender- pergunta 3, quadro 16.
- b) Se pensamos no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite ou assimila- pergunta 4, quadro 17.
- c) Se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também as estratégias, os métodos e os processos de ensino- pergunta 5, quadro 9.

- d) Se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que delimita no processo de seu desenvolvimento- pergunta 6, quadro 11.

Pautados nessas considerações de Contreras, mencionado por Sacristán (1998), é que ressaltamos, mais uma vez, a inclusão de perguntas no questionário, que nos ajudaram a compreender a construção da identidade e saberes docentes durante as trajetórias, pois buscamos investigar, analisar e compreender as percepções que os professores têm sobre o seu fazer pedagógico e o modo de atuação dentro do espaço escolar universitário, que tipo de decisões conseguem tomar relacionadas à atuação e ao ensino.

Essa escolha é embasada em Sacristán (1998, p. 137): “qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador.”

Assim, como bem destaca esse autor (1998, p. 142), “a realidade deve ser vista em uma dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são.”

“O que há de novo nisso?”, foi a pergunta que nos fizemos durante o doutoramento e que procuramos responder com as palavras que remetem também a nossa história de vida: “O que há de novo é a significação da prática pelos sujeitos que se fazem no cotidiano, que são esses que participam da pesquisa e não outros, e que pela subjetividade dos sujeitos e suas identidades e histórias de vida únicas, apontam para nós, que os estudamos, pontos de vista que não conhecíamos, o estado das coisas existentes no cotidiano específico da instituição em que trabalham, as relações entre as intenções do que planejam e o que de fato acontece na sala de aula, quais são as concepções desses e não de outros, valores e visões da realidade do que é ser professor universitário sem ter formação acadêmica para isso!”

3.2- O Desenvolvimento do Currículo Jurídico e a Formação de Professores de Direito

No decurso dos estudos realizados, verificamos algumas das adjetivações que o termo currículo recebe, tais como currículo oculto, currículo nacional comum, currículo mínimo, currículo pedagógico, currículo multirreferenciado, entre outros.

Ao escolhermos nosso foco de investigação, optamos por uma faculdade que envolve o professor para a tomada de decisões, em especial, a Proposta Pedagógica.

Para elaborá-la, as Instituições estão pautadas na Legislação Brasileira, em especial, na Carta Magna (art.207), no que concerne ao Ensino Superior: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Como uma garantia constitucional, bem como atenção ao que está prescrito, as universidades estabelecem seu compromisso social e determinam aquilo que será sua razão de existir em relação à contribuição para a formação cidadã e profissional.

Nesse sentido, a Proposta necessariamente insere vínculo entre o que se aprende, sua aplicabilidade e aperfeiçoamento constante, para estar sempre a serviço dos seus propósitos.

A fim de que o que foi planejado venha a ser concretizado, cada docente é responsável, durante o período que foi estabelecido pela administração da Instituição (anos ou semestres) por cumprir o conteúdo programático.

Por sua vez, ao adentrar nas classes, ministra seus planos, e evoca seus conhecimentos traduzidos da prática profissional, suas experiências do dia a dia, seu perfil profissional, sua cultura, enfim, é nesse espaço que o currículo adquire sentidos, mesmo que anteriormente não estejam todos estabelecidos, pois há em cada sala sujeitos que determinam as práticas do cotidiano.

Entendemos que para a consecução do que se projetou, o docente dá contornos ao programado e singulariza as aprendizagens de seus aprendizes, porque decide rumos e adota procedimentos que são escolhidos, de acordo com aquilo que pretende atingir como meta, que considera importante, afinal, conforme expõe Masetto (2013, p. 54): “torna-se o mediador da aprendizagem, (...) conhece sua turma e sabe o que esperar dela, (...) se abre ao diálogo com os alunos em busca do conhecimento partilhado.”

Portanto, a formação do professor é indispensável a sua atuação, como bem destaca Muñoz in Sacristán (2013, p. 495): “Se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas.”

Paralelamente a essa ideia, trazemos o que Sacristán (2000, p. 147-160) disse quando abordou sobre a necessidade da formação do professor ocorrer no ambiente de trabalho, pois há todo um contexto sociocultural que perpassa pelas decisões acadêmicas, bem como um currículo oculto, manifesto ou não.

Isso implicou para nós em outra formulação aos docentes, a fim de compreendermos os itinerários que cada um adota no fazer diário e percebermos as concepções sobre a concretização do currículo em aula. A razão disso é que nossa reflexão sobre esse tema enseja vários aspectos, entre outros, na estruturação do currículo por parte do professor.

Isso quer dizer que:

Se o currículo é uma hipótese comprovável na prática educativa, como um processo de pesquisa, seu desenvolvimento deve corresponder aos professores como membros de uma instituição que o desenvolve na prática e que lhes permite estudar os problemas práticos do ensino. (Muñoz in Sacristán (2013, p. 498)

Pensar essa realidade de maneira contextualizada-professor-currículo-trabalho-formação-trajetórias, permite-nos uma conexão sobre o quanto significamos e somos significados no mundo do trabalho, e no caso dos professores, durante as aulas.

É na sala de aula que professor e aluno se relacionam e onde acontece a construção de saberes discentes e docentes, conforme afirmou Masetto (2003, p. 74), espaço de convivência humana e de relações pedagógicas, pois “ambos, cada qual com sua experiência, estão vivenciando um momento convergente, em que toda colaboração, discussão e reflexão está voltada para um objetivo comum. Todos são aprendizes nesse processo. (Masetto 2013, p.56).

É nesse mesmo local que ocorre o processo de autoformação do professor, em nosso estudo específico, o de Direito, que aprende a ser professor sendo, aprende a fazer a docência, fazendo.

Então, o processo identitário se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor no Ensino Superior e do que se deseja ser. Por outro lado, é imprescindível saber o que se “é” para saber o que se “quer”, destaca Masetto (2013, p. 109).

Num cenário como esse é que:

- a) São implantadas “ações do jeito de dar aula”.
- b) Ocorrem as vivências curriculares.
- c) A identidade profissional é elaborada.

Oportuno destacar que, na Instituição pesquisada, o corpo docente não é formado por aqueles que têm formação didática para esse exercício, conforme já expusemos, o que leva a uma improvisação docente, como relata Sobrinho (2000, p. 31).

Para esse autor, a reestruturação acadêmica, ditada pelas Diretrizes Curriculares, assim como a exigência de um percentual de mestres e doutores para compor o quadro docente não diminui a improvisação, apenas, com sua observância, atende-se à legislação e garante-se que o professor tenha conhecimento específico da área ou disciplina para a qual foi selecionado, portanto, e sobretudo, ainda, não necessariamente com a formação profissional para o exercício do magistério superior.

Em relação a esse último aspecto, por termos vivenciado em nossa jornada profissional como docente, coordenadora de Pós-Graduação e pesquisadora, podemos afirmar que a resposta do professor Filipe pode justificar ‘a não procura de formação específica’: “Dentro da tradição do ensino jurídico, de matriz prático-profissional, o juiz, o promotor e o advogado sempre foram vistos como as mais altas (e talvez as únicas) autoridades para dizer o que é o Direito”.

Desse modo, voltamos a uma das questões nucleares de nossa pesquisa: “O professor de Direito, não tendo formação docente, como exerce a docência?”

Parece-nos um ciclo vicioso. Sabe-se da importância (conforme o quadro 20), mas os docentes do ensino jurídico da Instituição que pesquisamos, tanto da Pós-Graduação Lato Sensu (transcrevemos os perfis no Capítulo 1) quanto da Graduação (verificamos a formação de cada um dos 61 que lecionam na Graduação), não têm cursos relacionados ao magistério em seu histórico de formação.

Nesse sentido, um outro fato nos chamou a atenção: no quadro do Corpo Docente da FDSBC, disponível no site, no item “Organização-Corpo Docente”, nem todos que atuam na docência apresentam-se como docentes, mas constam como docentes. Dos 61 (sessenta e um), 16 (dezesesseis) denominam-se exclusivamente como professores e 1 (um) como advogado e professor. Os demais identificam-se com outros títulos relacionados ao exercício profissional: procuradores, juízes, delegados, entre outros, mas não se apresentaram como “professores”.

O Novo Marco Regulatório para os Cursos de Direito, em análise, já apresentado anteriormente, em que constam as principais mudanças para esse curso, por exemplo, não leva em consideração a formação didática do professor.

Um Marco idealizado para repensar a Educação Jurídica que não contempla o docente, que nos leva a concluir que as instituições têm que dar os seus próprios passos nessa direção sem esperar uma legislação que determine e sem ignorar o que apontou Muñoz in Sacristán (2013, p. 499):

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão para melhorá-lo. Se os professores recebem essa oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino (...)

Por meio de nossos estudos, parece-nos que é o que se deseja, mas não o que se postula no que concerne à formação.

O momento de análise do Marco Regulatório é o fiel da balança para se postular mudanças nessa área e que para nós ocorrerão na medida em que ao professor se der a devida atenção, tratando-se do seu processo de aprendizagem profissional: “(...) Por isso, eles devem aprender a encontrar equilíbrio entre a teoria e a prática, o saber e a experiência, a reflexão, a ação e o pensamento, tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional.” (Muñoz in Sacristán 2013, p. 501):

Para nós, a construção da identidade docente, principalmente para quem não possui licenciatura para ensinar, se dá devido as experiências durante as trajetórias de vida.

No contexto dessa pesquisa, vem ao encontro o que pretendemos e que Souza (2007, p. 92) esclarece tão bem no que concerne a atuação do professor: “explicitar, tornando ‘visíveis e dizíveis’ as ‘marcas da diferença’(...) trazer à tona situações que evidenciam como o professor lida com os estados de ‘devir’³¹ em seus percursos de aprendizagem e formação profissional.”

3.3- O Currículo moldado pelos Docentes do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo

Cada professor, mesmo diante de um currículo prescrito, ao adentrar na sala de aula, coloca em prática aquilo que sabe fazer, do seu jeito, atua baseado naquilo que precisa fazer, na concretização dos planos pensados por outros ou

³¹ Nas palavras de Souza (2007, p. 190) o conceito de professor devir é: a negação de qualquer tipo de “devir geral”. Em outras palavras, com esse conceito pretende-se afirmar a diferença pura na vida de professor, negando a possibilidade de existir qualquer tipo de idealidade a ser constituída em instâncias da vida de professor que represente ou corresponda a uma forma padrão, uma forma existencial comum e/ou modelar, entre os professores.

por ele. Por entendermos dessa maneira, decidimos que precisaríamos compreender o que o professorado pensa sobre a questão da autoria das práticas.

Essas afirmações vêm ao encontro do que disse Acosta in Sacristán (2013, p. 201), ao abordar sobre a estrutura social do trabalho docente e sua mediação no currículo, conforme podemos observar na figura a seguir:

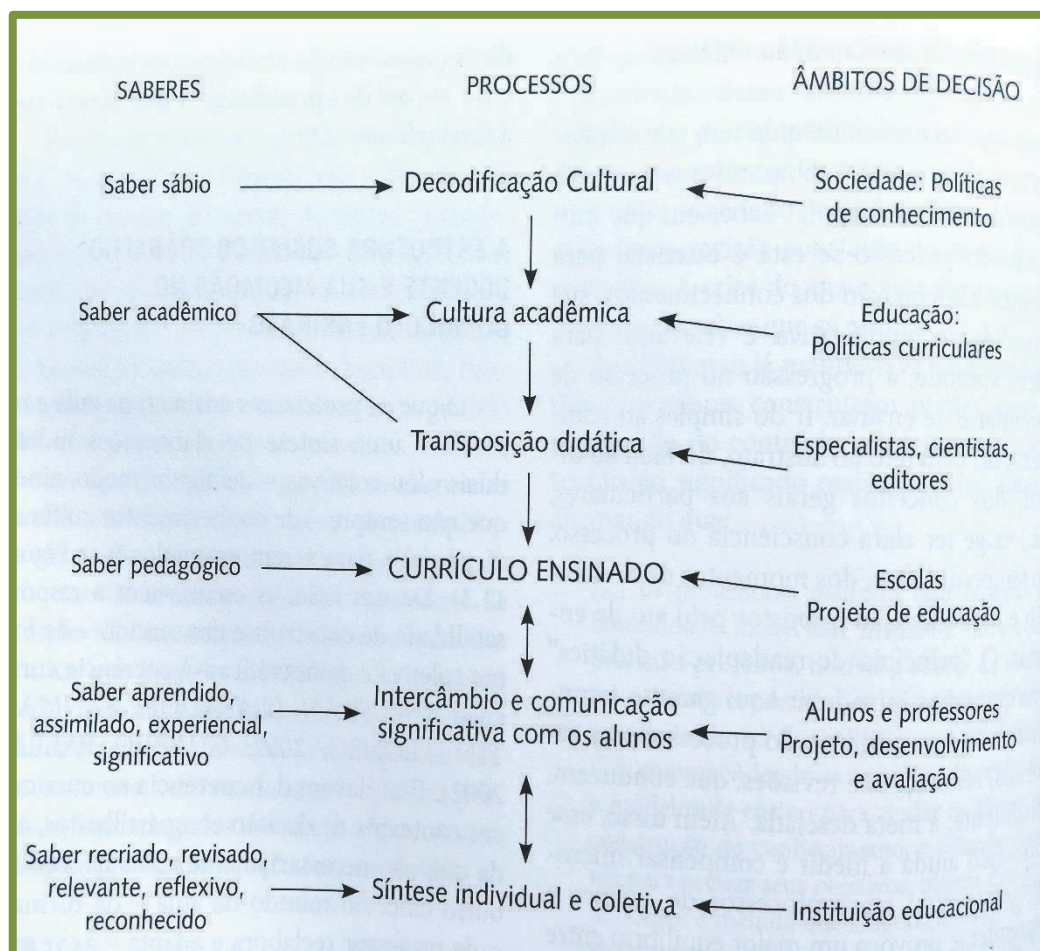


Figura 12- Saberes, Processos e Âmbitos de Decisão³²

Ressaltamos que o professor, por mais que receba uma prescrição do que deva ser ensinado, tem as suas próprias prescrições advindas de um saber construído durante sua trajetória de vida, quer seja pessoal, profissional ou acadêmica, e não está inerte ao sistema, no que concerne a dar sentido ao que

³² Fonte: Do Currículo Prescrito ao Currículo Ensinado. Acosta in Sacristán (2013, p. 202).

foi ditado ou determinado por uma Instituição ou pelos órgãos governamentais aos quais essa está subordinada, conforme demonstramos no quadro 14.

As decisões sobre o fazer pedagógico em sala de aula passam pelas mãos dele, que cria e recria as práticas do cotidiano. O que é ensinado é interpretado pelo docente.

Para Linuesa in Sacristán (2013, p. 240), as decisões curriculares precisam estar pautadas em três grandes alicerces: o desenvolvimento profissional dos professores, a formação docente e o intercâmbio com outras instituições para a troca de saberes e práticas.

Em nossos estudos para essa pesquisa, assim como em nossa trajetória profissional, verificamos a importância dessa construção estar alicerçada dessa maneira.

3.4.-Autorias Docentes

As autorias docentes são maneiras de pensar e de agir deles e que transcrevemos para essa pesquisa.

Munõz in Sacristán (2013, p. 502) postula: “A formação dos professores na análise da complexidade educacional exige, necessariamente, dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los pela sua própria formação e desenvolvimento da instituição educativa (...).”

Essa afirmativa reforça nossa concepção sobre a importância dos sujeitos na construção e elaboração de saberes das práticas, assim como a relevância da troca de ideias entre esses sujeitos e o espaço que as instituições dão a eles para otimizarem a ensinância.

Em contrapartida, quando nos deparamos com o que afirmou Arroyo (2013, p. 53), nos sentimos provocados a outras reflexões: “O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições?”

A fim de que o espaço em classe possibilite esses encontros, precisamos destacar uma das críticas feitas ao ensino nos cursos de Direito, feitas por Bittar (2006, p. 6):

A linguagem empolada, a verticalidade da relação professor/aluno, o aprendizado através da leitura autodidata, a carência de pesquisas mais investigativas, a ideia da carreira jurídica como uma linha de produção de autoridades, a sala de aula interpretada como uma extensão do gabinete de trabalho, o subdesenvolvimento das habilidades não racionais, a unilateralidade da verdade professoral, os abusos do argumento (...), a falta de preparo pedagógico do professor de direito... são alguns dos diversos fatores que não podem ser desprezados ao se falar na introdução de modificações no ensino jurídico.

Essa ponderação é a tônica dos estudos dele sobre a docência no ensino jurídico, e serve como embasamento para aqueles que se propuseram a repensar sobre as aulas nos cursos de Direito, uma vez que esse autor menciona sobre a escassez de obras didáticas neste ramo.

A sala de aula, como espaço de construção de saberes, encaminha-se para o rompimento do excesso de formalismo, marca registrada na origem dos cursos de Direito no Brasil, e que ainda notamos durante nossos estudos de graduação enquanto estudante desse curso na década de 1980 e nos depoimentos dos alunos para os quais lecionamos na Pós-Graduação Lato Sensu da FDSBC.

O conhecimento que os estudantes elaboram e a experiência que lhe são propiciadas dependem também do professor, daí a razão pela qual a importância de conhecer as trajetórias desse profissional que ensina outros futuros profissionais, num contexto cíclico de formação, é relevante.

Essa ponderação nos remete ao que disse Peres (2006, p. 52):

O que eu desejo salientar é que a formação da (o) professora (r) não se esgota na “certeza” dos conteúdos, mas na conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade da vida que está, muitas vezes sufocada na escola.

Se as teorias não dão conta, então o que daria?

Os caminhos não são únicos. Precisam ser trilhados.

Teoria e prática precisam ser articuladas para a significação da vida em sala de aula. Professores atentos ao que deve ser ensinado e ao como precisa ser ensinado para uma aprendizagem que possa ser transposta para além dos muros da instituição formadora dos profissionais.

Efetivamente, nesse sentido, declara Feldmann (2008, p. 173):“Formar pessoas no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do saber, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos.”

Por essa razão, é preciso estar atento. Não se está em classe simplesmente para assistir a reproduções de conteúdos já formulados, mas para construir saberes próprios e compreender outros saberes. Saberes que se colocam, saberes que se constroem, saberes que são compreendidos como vitais para tornar-se um profissional atuante e que são possibilitados pelo docente que se constituiu em sua trajetória e que com outros faz outras caminhadas.

Feldmann (2008) nos lembra da a exposição do professor Filipe (comentário anteriormente exposto e analisado por nós) ao falar sobre ‘Porosidade’ quando respondeu a questão “Concebe o currículo como uma realidade estanque ou como algo que delimita o processo de desenvolvimento do aluno?”:

Quando se propõe a enfrentar a realidade social e suas profundas contradições, um professor não tem propriamente um “currículo”, muito menos “estanque”. Por mais que programe a estrutura, a metodologia e o conteúdo mínimo das aulas, sua maior contribuição vem de manter a sala de aula em -digamos - “estado de porosidade”, ou seja, aberta para o fluxo de preocupações e opiniões também dos alunos sobre uma realidade de que fazem parte.

Outro autor a que Filipe nos remete é Peres (2006, p. 51) quando afirma que o caminho da docência é complexo e que ao trilhá-lo o professor poderá sentir medo do invisível, do escuro e das incertezas, no momento das tomadas

de decisões, e inseguro diante dos abismos que podem ser representados por contingências que surgem no exercício profissional, pois decidimos por nós e pelo outro, afinal essa profissão é humanizadora.

Por conseguinte, é preciso caminhar.

Uma caminhada que se aprende a fazer caminhando, independente de ter frequentado ou não os bancos acadêmicos direcionados à docência. Um desafio.

Em síntese, os saberes sobre o currículo e os sentidos dados a ele como e quando prática refletida, que contribui para a formação docente sobre a concepção de currículo pode depender:

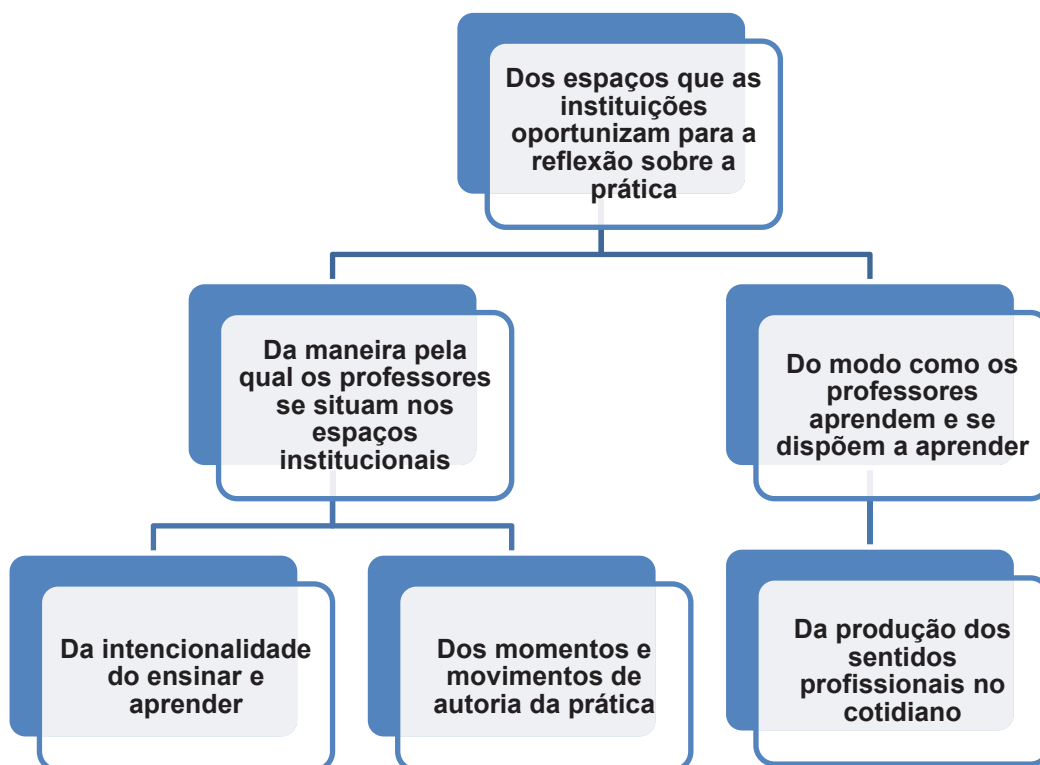


Figura 13- Saberes sobre o Currículo e os Sentidos dados a ele

3.5- Saberes Experienciais e Saberes a serem adquiridos

Parte de nosso estudo sobre a docência pautou-se nas obras de Tardiff (2012; 2014) no que concerne aos saberes e trabalho dos docentes. É dele que emprestamos a definição de saberes para elaborarmos algumas das questões feitas aos professores e que foram transcritas e interpretadas.

Em uma de suas obras, (2014, p. 36) ele define o que entende por saberes docentes e que vem ao encontro do que entendemos: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. São esses os saberes que buscamos compreender e, por meio dos depoimentos desses professores, verificamos uma concepção da prática.

Tardiff (2014, p. 31), ao escrever sobre os professores diante do saber comentou:

Se chamamos de Saberes Sociais, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Parece banal, mas um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saber a outros.

Ao investigarmos o ofício de professor, outro tipo de saber, que verificamos durante a pesquisa e relatado pelos professores foram os Saberes Experienciais, que de acordo com Tardiff (2014, p. 48) são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.”

Tendo como pressuposto teórico o que mencionou esse autor, transcrevemos no Capítulo 1, as respostas dos professores sobre a atuação profissional além da sala de aula, que moldam as práticas pedagógicas e influenciam na tomada de decisões do como ensinar e o que ensinar por parte dos docentes (vide quadro 16).

Ao longo da trajetória, os professores elaboraram um jeito de fazer denominado por alguns autores como Perrenoud (2002) e Tardiff (2014), de *habitus*, compreendido aqui como o jeito de fazer de cada um, construído a partir de experiências cotidianas, resultantes de ações que foram adotadas para resolver uma questão imediata e, portanto, não prevista, e ainda um conjunto de ações que se incorporam ao fazer docente e que constituem um saber fazer profissional e que conforme mencionou Masetto (2012, p. 41): “Espera-se que esse trabalho seja feito a partir do desenvolvimento de uma sabedoria própria, adequada às demandas educacionais atuais (...).”

Para nós, a construção de saberes pelos professores acontece no contexto do cotidiano escolar, nas relações entre os sujeitos, os docentes se confrontam com situações planejadas ou não, que requerem deles ações que respondam às necessidades do contexto.

Historicamente, de acordo com Muñoz in Sacristán (2013, p. 499) “os processos formativos vêm sendo implementados para solucionar problemas”, na ensinaçãõ.

Há muitos estudos, os quais destacamos alguns e mencionamos nessa pesquisa, sobre a reprodução dos saberes jurídicos em sala de aula, dos modos como alguns professores lecionam, enfim circunstancialmente um ensino que ainda procura manter um perfil reprodutor no viés do que mencionou Alonso in Sacristán (2013, p. 322) ao discorrer sua crítica: “O conhecimento é aprendido com o propósito de que as pessoas deem continuidade à cultura e à sociedade da maneira como ela é.”

Para tanto, a compreensão da constituição da identidade docente e construção de saberes contribuem para avançarmos no entendimento do que vem a ser a Educação Jurídica de maneira mais abrangente. Todavia, quando consideramos a bibliografia consultada para esta tese, em específico à relacionadas à área do Direito, nos momentos em que nos lembramos da convivência que temos com essa área desde 1985, quer como estudante ou profissional e, finalmente como integrante da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP até 2012, podemos afirmar que a formação aos docentes de Direito, com o fim principal de refletir sobre a prática e repensar sobre modalidades de

aprendizagem didática e elaborar saberes, acontece de maneira isolada por parte de algumas IES.

Há, para nós, um modo de conceber a elaboração de saberes docentes por parte de quem participou da pesquisa, suas subjetividades mediatizadas pelo meio e pelo outro e que pode nos mostrar práticas da caminhada da docência, como esses caminhantes fazem o mundo da sala de aula acontecer.

Ante ao já exposto em relação as nossas concepções sobre os saberes docentes em que privilegiamos o estudo de alguns autores, optamos por mais uma vez considerarmos o que compreendemos sobre o que cada professor elencou como o modo como constróem saberes durante a trajetória, mas dessa vez com nossas palavras e interpretações sobre esses dizeres. Para eles, em síntese, a construção de saberes se dá por meio da: leitura, pesquisa, observação do outro, participação em eventos, cursos de pós-graduação, escrita sobre diversos temas, reflexão sobre a própria prática.

Outro passo que demos, ao estudarmos sobre os saberes, foi sobre os “não saberes docentes”.

As considerações as quais chegamos decorreram das entrevistas que fizemos com esses docentes. Os não saberes podem ou não ser conscientes durante as trajetórias. Como dizer o que não se sabe fazer se não há às vezes consciência do saber necessário?

Martiny e Gomes-da-Silva (2011, p. 576-577) ao realizarem sua pesquisa³³, abordaram sobre os não saberes como as situações em que os docentes não encontravam soluções, assim como suas preocupações sobre o exercício da docência, e evidenciam que “estes anseios se manifestaram sobre uma série de questionamentos em relação a ser professor e a aprender a ensinar.” Esses pesquisadores estavam investigando sobre os estagiários, futuros professores. Contudo, para nós, os docentes da área do Direito também podem viver esses anseios porque essa condição não é inerente a quem se prepara para o exercício dessa função, mas para quem resolve exercê-la,

³³ “O que eu transformaria? Muita coisa!”: Os Saberes e os Não saberes Docentes presentes no Estágio Supervisionado em Educação Física.

independente de não ter formação inicial para tal. “Saberes que ainda precisam ser adquiridos, mobilizados e vivenciados (...) na sua atuação docente.”

Todavia, ousamos pensar sobre essa antítese (saber e não saber) e elegemos alguns saberes a serem adquiridos (não saberes), mobilizados e vivenciados.

São eles:

- a) O conhecimento pode ser provisório.
- b) Às vezes o aluno tem interpretação do conhecimento diferente da interpretação docente.
- c) Para cada aula há uma estratégia adequada.
- d) Domínio afetivo diante do imprevisto.
- e) Abrir mão do autoritarismo.
- f) Aprender a ouvir e a enxergar o corpo discente.
- g) Perceber a multidimensionalidade do conhecimento.
- h) Não ignorar a diversidade cultural e a pluralidade dos indivíduos no contexto escolar.
- i) Integrar as diversas áreas do conhecimento e evitar a postura cartesiana.
- j) Compreender o processo de humanização dos sujeitos ao longo da história da humanidade.

Pensamos ser vital que, durante a trajetória profissional, o professor relacione, na medida do possível, os saberes teóricos que foram construídos com o contexto do cotidiano, elaborando por si os saberes da prática, que contribuirão para uma educação jurídica imbricada com os mais diversos contextos em que os estudantes atuarão, e adotar a postura que “perpassa inevitavelmente por identificar quais saberes são necessários à prática educativa”. Martiny e Gomes-da-Silva (2011, p. 578).

Uma vez que os saberes profissionais são construídos também na prática, é possível então construir um repertório de conhecimentos da docência no ensino universitário do Direito e a partir desse planejar ações para a formação

contínua³⁴ dos professores, a fim de que sua prática seja significativa para ele e para seus alunos.

No Capítulo 4, a fim de contribuir com as reflexões feitas até o momento e estabelecermos conexões com a temática saberes docentes e saberes presentes em sala de aula, adentraremos no tema “A profissionalidade do professor de Direito”, em que exporemos sobre a profissão professor e também a relevância da formação contínua permanente, que para alguns autores estudados por nós, denomina-se profissionalização, o movimento do aperfeiçoar-se, do contínuo aprender profissional, de elaboração de saberes advindos da reflexão sobre a prática e no exercício dessa, alicerçada por uma teoria que permeia e justifica as escolhas significadas em sala de aula.

³⁴ Para essa pesquisa nos apropriamos da definição de Moura (2009, p. 4) sobre a formação continuada: estudo formal realizado após a universidade. A formação continuada é, portanto, a busca de adaptação às situações profissionais, pós-bancos universitários. É o estudo na procura de soluções para as dificuldades e de entendimento para as idiosincrasias próprias da profissão docente.

Capítulo 4

A Profissionalidade do Professor de Direito

Escrever é muito difícil. Compromete mais do que falar. Deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e de vida. Dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve e exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que o homem escreve com o seu próprio sangue.

Weffort (1996, p. 38)

Antes de nos determos na profissionalidade do professor de Direito, é importante que explicitemos o que entendemos sobre os sentidos do que compreendemos sobre profissão e também sobre profissão docente num dado contexto. Para nós, é muito importante deixarmos explícitas quais as concepções que temos sobre os termos que empregamos ao longo da pesquisa.

Nossas ideias foram sendo concebidas aos poucos e por meio de diversas leituras e estudos. Todavia, optamos por fazermos alguns recortes para que a nossa caminhada epistemológica fosse anunciada aos leitores deste trabalho e mostrássemos em quais aportes teóricos nos fundamentamos.

O que justifica nossas escolhas é, de acordo com nossa interpretação, o que nos ajuda a perceber os sujeitos investigados, assim como os temas relacionados diretamente a esta pesquisa.

No que diz respeito à área da docência, investigamos os estudos elaborados por diversos autores e elegemos para este estudo nos determos nas contribuições de Nóvoa (2000), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Masetto (2003; 2012; 2013), Tardiff (2014), Bosi (1996) entre outros, e em específico do professor de Direito, Bittar (2006).

Iniciemos então pela abordagem de Bosi (1996, p. 2), quando discorre sobre profissões e profissionalização, e comenta:

No senso comum, qualquer atividade desenvolvida pelo homem pode ser considerada "profissão". (...) A palavra "profissão" possui uma longa história em todas as línguas europeias originadas do latim.³⁵ Em seu uso mais antigo (anterior ao século XVI) — e hoje relativamente incomum — a palavra "profession" refere-se à declaração, expressão de intenção ou propósito.

Como pesquisadora, não poderíamos adotar apenas a concepção do senso comum. Por essa razão, avançamos nas leituras sobre o tema: Profissão docente e termos co-relacionados. Verificamos que muitos são os pontos de vista, mas as escolhas que fizemos integram essa tese. Escolhas essas que trazem olhares diversos e que para nós foram aqui integrados não para contrapor, mas na medida do possível, contribuir para a elaboração de uma concepção sobre o assunto, de maneira mais abrangente, multirreferencial, sem a pretensão de abarcar a totalidade, uma vez que nossa humanidade é marco limitador.

Nas palavras de Bosi (1996, p. 12): “o problema que se coloca não é tanto determinar o que é uma profissão ‘em termos absolutos’ mas como, numa sociedade, se determina quem é e quem *não é profissional*, num dado momento histórico.”

De acordo com essa autora (1996, p. 2), a partir do século XIX, começou-se a diferenciar os trabalhadores que aprendiam uma profissão nas escolas e, por sua vez, obtinham grande conhecimento nesses espaços institucionais, daqueles que não tinham essa oportunidade e “passa-se, então, a pensar a “profissão” como uma classe ou categoria especial no conjunto das ocupações existentes”.

Segundo Contreras (2002, p.54), os professores reivindicam serem reconhecidos como profissionais e conseqüentemente terem direitos relacionados a essa profissão, tais como

(...) a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento como “profissionais”, isto é, portanto, a rejeição a ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido, “autonomia profissional”, mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho (...)

³⁵As observações relativas à história semântica do termo "profissão" tiveram, para Bosi, como fonte "principal a brilhante revisão feita por Freidson em sua obra *Medical Work in América*, New Haven. Yale University Press, 1989.

De um modo geral, percebemos no mundo do trabalho a importância do respeito ao trabalhador, o reconhecimento do valor de sua obra, a fim de que ele se perceba, entre outras questões, colaborando com o desenvolvimento da área para a qual estudou e aprendeu a fazer aquele ofício e “que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.” Tardiff (2012, p. 27).

Quando nos deparamos com esse texto, no contexto que investigamos, levamos em conta a questão que para nós é fundante: o professor precisa ter autoridade para executar suas tarefas, no caso ensinar e durante as trajetórias construir sua identidade profissional.

Cada um dos seis professores, ao responder as perguntas elaboradas por nós, foi anunciando o modo como se vê e se identifica no magistério, apesar de não ser a única profissão que exercem no dia a dia, conforme já expusemos.

Tardiff (2012, p. 33-35) menciona que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, portanto, uma profissão complexa que exige conhecimento sobre o que se faz a fim de que a formação dos sujeitos com os quais o professor interage não se torne vulnerável por causa da performance do ensinar, o que para Contreras (2002, p. 74) significa profissionalidade: “exercer uma prática de acordo com as exigências que o trabalho requer”, ou seja, o que o aluno precisa aprender de acordo com o contexto complexo de sua humanidade e necessidade de formação.

Estudando essas premissas também consideramos o que escreveu Bittar (2006, p. 37):

Como ser de relação, o ser humano fabrica-se permanentemente nas relações, de modo a produzir-se a si mesmo, em contextos, em momentos, dentro de sistemas ideológicos, dentro de condicionantes morais, segundo tradições e costumes, dentro de linhas de educação, a partir de concepções familiares e grupais, dentro de propostas e projetos de futuro e projeções axiológicas, enfim, historicamente como um ser concreto. Não há acomodação, há processo, contínuo de mutação, transmutação, valorização e re-valorização, valorização e re-valorização, assim como de transvalorização dos valores.

Para nós, no caso do professor de Direito, essa “fabricação” é cotidiana no que concerne à docência. Ao entrar em sala, os docentes entrevistados eram exclusivamente da área jurídica e no contato com os alunos, após processo seletivo, se fizeram professores.

Quando observamos Bittar usando os termos “fabricar-se”, “produzir-se” e “condicionantes” evocamos questões relacionadas a esses termos, apropriando-nos dos sentidos expressos em dicionários de nossa língua materna.

Se o professor “se fabrica”, ele produz algo por meio da matéria-prima que tem, no caso desses entrevistados, o conhecimento jurídico, pois procura ensinar o que sabe dessa área, uma das funções específicas da docência. Além disso, ao fabricar-se, ele constrói um outro eu, não mais o jurista, mas também o docente.

No que concerne a “produzir-se”, compreendemos que o docente pode gerar em classe, momentos de trocas de saberes, de aprender uns com os outros, de oportunizar experiências antes não vividas por seus alunos, dar origem no outro um desejo de aprender, de querer saber.

Todavia, mesmo que ele se fabrique e se produza, está envolto em condicionantes que precisa observar, pois atua num contexto, que por si só já o determina enquanto sujeito. Essas prescrições estão imbricadas e fazem parte de um processo que se altera dependendo dos sujeitos que se relacionam, das normas estabelecidas dos valores do grupo, entre outros aspectos e da profissionalidade, termo esse de origem italiana, que segundo Masetto (2013, p. 105), refere-se a “um conjunto de competências, conhecimentos e experiências socialmente reconhecidas para o exercício de determinada função.”

Ao interpretarmos essa concepção, compreendemos que um profissional precisa ter:

- a) Competências.
- b) Conhecimentos.

- c) Experiências socialmente reconhecidas para atuação: há um crivo da sociedade; há um código de conduta esperado diante dos contextos que se apresentam nos espaços institucionais.
- d) Autoridade para exercer a função, entendida aqui como saber decidir diante das situações do cotidiano.

No que concerne a esse último aspecto que elencamos, nos lembramos de Tardiff (2014, p. 248-249) ao citar Jamous & Peloille (1985), que denominam essa autoria de “grau de indeterminação”, concebido como elaboração de decisões possíveis durante uma dada situação, ou seja, um profissional tem conhecimentos teóricos e práticos que o capacitam a decidir o que fazer. Isso significa dizer que o professor-profissional tem essa habilidade, que é construída durante e após sua formação universitária. Em outras palavras, formação que se dá permanentemente.

4.1-Profissionalização e Profissionalidade-anunciando concepções

O termo “profissionalização” é de origem francesa e relacionado à atividade docente tem sido empregado por alguns estudiosos da formação docente, entre outros, Perrenoud (2002, p. 10).

Para ele, devido ao significado dessa expressão, “tornar-se profissional” implica dizer que, somente nos últimos tempos, atuar como professor é ter uma profissão.

Em sua obra, ele destaca que essa profissão, somente no século XIX, passou a evoluir, e que o domínio teórico, técnico e os saberes relacionados à prática foram exigidos primeiramente dos docentes da Educação Básica e que ainda hoje não o são, como deveriam, do professor que atua no Ensino Superior.

Em seus estudos apresentados em 2002, esse autor menciona que o uso desse termo, em territórios anglo-saxões, concebe que todo profissional tem

objetivos determinados por quem o contrata e respeita o código de ética da categoria.

Ao discorrer sobre o que é ser um profissional, Perrenoud (2002, p. 11) menciona:

um profissional deve reunir as competências de alguém, que elabora conceitos e executa-os (...) não conhece de antemão a solução de problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem os saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

Ao refletirmos sobre o que esse autor escreveu entendemos que o professor se enquadra como um profissional, pois o cotidiano exige dele todos esses saberes³⁶.

A questão da profissionalização está envolta também na normatividade, ou seja, o que as normas relacionadas ao exercício profissional dizem sobre ele, conforme ponderou Tardiff (2012, p. 37), composta também por alguns conhecimentos que o docente precisa ter: “saberes, técnicas, objetivos, resultados”, aos quais acrescentaríamos planejamento das aulas, gestão em sala, processos de ensino e aprendizagem e a docência como trabalho.

Esse autor (2014, p. 250) define profissionalização como: “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”.

Já para Bosi (1996, p.35), o entendimento sobre profissionalização está relacionado ao aprimoramento. Nas palavras dela, esse conceito é entendido “como um conjunto de ações através das quais uma ocupação ou semiprofissão busca elevar seu prestígio, bem como seu poder e seus ganhos.”

Nesse aspecto, a fim de ampliarmos nosso conhecimento sobre a questão da profissionalidade, realizamos diversos estudos, entre outros, o das dimensões da profissionalidade docente, assim como refletimos sobre os

³⁶ Nosso estudo sobre saberes e reflexões sobre esse tema foram expostos no capítulo anterior. Entretanto, nesse item, há necessidade de ampliarmos nossa abordagem, relacionando-a ao que entendemos sobre profissão, profissionalidade e profissionalização.

contributos epistemológicos de Contreras (2002, p. 76): as três dimensões da profissionalidade docente- a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

No que concerne à obrigação moral, entendemos que ela extrapola a aprovação em um concurso ou a seleção em uma instituição, pois atuar como docente, profissão que lida com a formação dos sujeitos, requer um compromisso que não pode ser selado por documentos, assinaturas em contratos, publicação em diários oficiais, mas sobretudo, com o que esse autor denominou de “compromisso”, que é o desejo de estar com o outro, de responsabilizar-se pela formação do outro, não simplesmente porque lhe caiba a formação do outro em sua totalidade, mas simplesmente e complexamente porque é um trabalho de humanização, que exige movimento contínuo porque há um respeito ao desenvolvimento do aluno, portanto “exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente.” Contreras (2002, p. 78).

No que diz respeito ao compromisso com a comunidade, esse autor (2002, p. 80) salienta que o professor exerce suas atividades numa instituição e que seu trabalho não é nem pode ser isolado. O professor atua com o coletivo e precisa estar atento à necessidade dessa coletividade, sem, contudo, esquecer-se ou desprezar os sujeitos que nela estão inseridos, com seus modos de vida, culturas, características de grupo, elaborando práticas que tenham sentido para essa comunidade, organizando suas ações de acordo com um contexto significativo, mesmo que tenha que decidir previamente suas ações antes de conhecer seu alunado, entendendo que “na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras”, destaca.

Contreras (2002, p. 81), ao expor sobre a terceira dimensão, que é a competência profissional, menciona o quanto essa é complexa e “combina habilidades, princípios e consciência dos sentidos e das consequências das práticas pedagógicas.”

Assim, indagamos: Em que o professor está alicerçado para exercer uma competente docência jurídica? Nas dimensões expostas por Contreras? Nas

exigências do cotidiano? Nas condições determinadas pela instituição que leciona? Afinal, quais são os condicionantes dessa prática?

As respostas que obtivemos do corpo docente as quais transcrevemos neste trabalho, respondem nossas indagações.

Em Ramalho (2004, p. 50), profissionalização está conceituada como o “desenvolvimento sistemático da profissão fundamentada na prática e na mobilização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”.

É importante salientarmos que não pensamos na atuação docente somente no que diz respeito ao que o professor precisa saber para ter a “melhor prática”, nem na necessidade dele ter que corresponder a um quadro de características que o definem como um bom docente ou como deve ser seu modo de atuação com o aluno, mas precisamente, de acordo com o que mencionou Contreras (2002, p. 74):

São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto. (...) O ensino é um jogo de “práticas aninhadas” onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais.

Entendemos que o professor tem sua ação moldada por uma profissionalidade: “A ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela”, afirma Cunha (2007, p.16).

Nessa mesma perspectiva, Tardiff (2014, p. 180) coloca o quanto é importante as faculdades, ao formarem profissionais para o exercício da profissão docente, contribuir com a formação inicial que englobe os saberes específicos da área, mas também uma cultura geral e diversificada, que amplie o olhar do futuro profissional, a fim dele saber que atuará com seres humanos com diferentes concepções de mundo, valores sociais, culturais, éticos e morais

e que sua postura ao encarar o mundo da sala de aula fará a diferença para a sua atuação.

Esse autor diz que “o saber ensinar possui uma especificidade prática, que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores e professoras”.

Assim compreendemos, conforme disse Silva e Aguiar (2012, p. 10), que saber ensinar serve para “o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, ou seja, uma profissionalidade que contemple o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem”.

4.2- Epistemologia das Práticas- provisoriedade do conhecimento

Conforme estudamos sobre a construção da identidade docente, verificamos que há autores que abordaram sobre o que vem a ser essa elaboração, como ela ocorre.

Uma das concepções, a de Ramalho (2004), está diretamente relacionada ao conhecimento construído pelos professores durante a atuação docente e a outra, a de Tardiff (2014), a de Epistemologia das Práticas está vinculada aos profissionais de um modo geral, a princípio, mas que conforme nos apropriamos da leitura de sua obra e lemos na íntegra os estudos, percebemos o direcionamento para o universo docente. Essas são as duas principais contribuições para concebermos nossa concepção sobre a Epistemologia Profissional Docente: o conhecimento elaborado no e a partir do cotidiano, os saberes profissionais.

Para Ramalho (2004, p.11), além da formação inicial, durante a trajetória profissional, cada docente construiu seus saberes sobre a profissão, a Epistemologia da Prática Docente, que por sua vez está implicada naquilo que o professor é, a maneira como ele elaborou e elabora conhecimentos e reflete sobre sua prática, na tentativa de seu fazer ter fundamentação, razões para acontecer, motivos que assegurem a adoção de uma prática e não de outra, assim como a partir de sua prática elaborar uma teoria e a partir de uma teoria

compreender as razões de sua prática, de maneira implicada, relacionada, associada, sem cisões.

No que concerne a Tardiff (2014, p. 255), após seus diversos estudos relacionados a esse tema, principalmente os que ocorreram após 1960, conceituou Epistemologia da Prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas.”

Esse autor compreende saber num sentido amplo, denominado por ele de “saber-fazer e saber-ser”, pois não tem como dissociar o que o sujeito faz do que o sujeito é. Nossas práticas estão relacionadas a quem somos e a quem nos tornamos durante nossas trajetórias profissionais.

Cada um no cotidiano do seu trabalho interpreta e reinterpreta o contexto e a partir dele e nele, atua, e de certa forma, expõe sua visão de mundo, seus conhecimentos sobre o trabalho que realiza, suas vivências e teorias elaboradas a partir da reflexão sobre a prática, a qual denominamos de saberes docentes.

Na medida em que os professores realizam seus percursos e se veem diante de situações a serem resolvidas, previstas ou não, elaboram resoluções pautados em suas ações que deram certo.

Todavia, nem sempre uma experiência positiva num dado contexto tem o mesmo resultado num outro, pois além de cada território de atuação ter características peculiares, os docentes trabalham com seres humanos.

Daí a provisoriedade do conhecimento. Não porque ele deixe de ser conhecimento, mas porque as circunstâncias vividas ou os sujeitos com os quais o professor se relaciona podem alterar, ampliar ou restringir o modo de atuação desse professor de maneira a ele não conseguir apreender o todo.

Por esse motivo, quando estamos diante do conhecimento sobre algo ou alguém nos questionamos: conhecemos até que ponto o objeto de trabalho ou estudo? Conhecemos o que desse objeto? É possível dimensionar o que conhecemos? O conhecimento é imutável?

Às vezes, é possível a transposição didática, entendida aqui como a maneira em que o docente consegue transportar de uma situação para outra aquilo que aprendeu, seus conhecimentos, num contexto de ensino e aprendizagem diferente do atual.

Entretanto, como os resultados não são previsíveis, de um modo geral, os docentes utilizam saberes anteriores para atuarem no dia a dia e somente alternam seu fazer se a demanda do cotidiano assim exigir.

É assim que compreendemos o modo de atuação deles. As trajetórias determinam a identidade e a ação pedagógica e, a partir da reflexão desse percurso, os sujeitos dão o contorno ao trabalho, ora porque colocam em prática saberes já construídos ora porque ao tentarem solucionar situações buscam fundamentação teórica para fazê-lo ora porque em um determinado momento compartilham com seus pares, seus dilemas, seus modos de fazer, suas dúvidas, suas angústias, enfim, a trama da classe onde acontecem as relações entre os sujeitos professor/aluno.

Conforme destaca Peres (2006, p. 56):

E, desse modo, vamos nos tornando operantes e aprendentes do caminho a ser trilhado, juntamente com muitos outros. (...). Como numa espécie de tessitura simbólica, vamos tramando conceitos a partir de diferentes ordens de saberes que convergem na nossa construção como professor (a).

Esses aspectos vêm ao encontro do que Freire (2010, p.12) afirmou quando mencionou sobre a importância do professor perceber-se como sujeito que produz saberes e que notadamente compreenda que ensinar não é “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”.

Nesse sentido, Oliveira e Silva (2012, p. 201) ponderam: “a sala de aula como espaço de investigação possibilita ao docente universitário o conhecimento crescente sobre o ensino e aprendizagem em condições reais”.

Assim, nessa última perspectiva, os saberes deixam de ser apenas subjetivos para entrarem no campo do coletivo, o que pode ressignificar ou não a prática, a partir do compartilhamento e mediação do outro.

Todavia, é oportuno mencionarmos que para nós essa subjetividade, para ser investigada e entendida, demandou um tempo de estudo maior, o que não quer dizer que conseguimos apreender o todo profissional de cada um dos sujeitos da pesquisa, pois entendemos que nenhuma pesquisa consegue desvelar a inteireza e a complexidade do ser humano.

Conforme Freire (1999, p. 51): “Isto porque o ser humano: Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.”

Em síntese, a singularidade dos sujeitos trabalhadores e dos sujeitos que recebem a prestação de serviços num contato constante e intenso, variável e mutável, determinado e determinante, inter cruzado por particularidades.

Além disso, continua Freire, porque o trabalho docente é um trabalho com o humano, feito por outro humano, as relações também estão permeadas de componentes éticos e emocionais, e nessas trocas que ocorrem durante o ensino e a aprendizagem há tanto uma autoanálise do professor no que concerne as suas ações, bem como dos procedimentos que adota para ensinar, para relacionar-se, para contribuir com a formação dos sujeitos aprendizes, motivando-os para querer aprender.

Essa atitude está relacionada ao que afirma Masetto (2003, p. 23): “A docência existe para que o aluno aprenda” e que um professor perceba a importância da interação na sala de aula contribui para “o aluno vê-lo como um aliado” e ao que afirmou Freire (1987, p. 80-81): “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”

Essas questões são provocadoras, pois nos levam a refletir sobre a atuação docente que é permeada cotidianamente pelo diálogo e que pressupõe também saberes sobre os perfis dos alunos que frequentam a sala de aula e que

estão na constância do dia a dia lidando com o professor, discentes que chegam para estudar com toda sua existencialidade, com aquilo que já são e que ainda almejam ser.

Por esse motivo, queremos destacar que compreendemos como Tardiff (2012) em sua obra³⁷: o trabalho docente é o trabalho desenvolvido com e para seres humanos e esses também apresentam durante a relação ensino-aprendizagem suas histórias de vida, seus saberes, suas culturas, visões de mundo.

4.3- Profissionalidade Docente Jurídica

Para a compreensão da profissionalidade jurídica, vimos o que Santos (2012, p. 90) delineou sobre o ensino do Direito:

A formação é um dos elementos mais importantes da construção e da análise das identidades profissionais. A importância da formação, aliás, é ressaltada quase unanimemente pelas diferentes abordagens sociológicas para análise das profissões. No caso das profissões jurídicas, a formação além de preparar tecnicamente o futuro profissional, realiza o papel de adequação do olhar, da visão de mundo do futuro profissional às expectativas do grupo profissional.

Nesse sentido, traçamos um paralelo com o que escreveu Bittar (2006) no que concerne ao professor de Direito, especificamente, sobre a falta de atenção à docência jurídica. Se a formação é importante para a atuação por que, ainda, a docência não é incluída como carreira entre as profissões que um bacharel pode exercer ao longo do seu exercício profissional após concluir o curso?

Por essa razão, quando fomos a campo resolvemos, entre outras questões, investigar as escolhas por essa profissão. Constatamos, nessa pesquisa por meio das respostas às perguntas que fizemos, expusemos e analisamos, o que afirmou Furtado (2006, p. 7): “Ainda hoje o professor de Direito

³⁷ O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

emerge de outras atividades profissionais, tomando o magistério superior como uma atividade complementar ou secundária.”

Para nós, assim como para Carlini (2007), é relevante os professores dos cursos de Direito, a todo o momento, refletirem sobre a própria atuação para a colaboração na formação do estudante e na construção de conhecimentos, sem desmerecer a atuação que cada um tem fora do mundo acadêmico, mas ampliar a concepção que o contexto é outro.

Em relação a isso, em sua obra (2007, p. 335) ela afirmou: “O docente do Direito ao entrar em sala de aula precisa, necessariamente, despir-se da toga ou da beca que enverga e compor-se para outra dimensão profissional que contempla aspectos inexistentes na prática forense cotidiana.”

Ao encontro dessa perspectiva, escreveu Tardiff (2014, p. 106): “ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria.”

De acordo com ele (2014, p. 247), a maneira como o conhecimento profissional é elaborado tem sido foco de estudos nos últimos vinte anos. Ao investigar sobre esse assunto, Oliveira e Silva compilaram oito aspectos referentes ao conhecimento profissional:

- a) Os profissionais precisam basear o seu fazer em conhecimento “especializado e formalizado”.
- b) Os profissionais precisam buscar formação universitária específica ou similar a fim de titular-se.
- c) Os conhecimentos profissionais têm que ser úteis para resolver as situações do cotidiano da atuação profissional.
- d) Os profissionais devem utilizar seus conhecimentos com competência, pois têm domínio sobre eles, ou seja, estudaram para atuar nesse segmento.
- e) Os profissionais são competentes para se autoavaliarem e avaliarem seus pares.

- f) Competência para elaborar saberes, autonomia para agir e discernir entre uma ação ou outra ao atuar diante dos imprevistos do dia a dia.
- g) Ter disponibilidade para permanecer estudando.
- h) Ser responsável pelos seus atos e ter “repertório de conhecimentos profissionais.”

Durante a pesquisa, essas características tornaram-se um norte, a fim de compreendermos sobre a profissionalização docente e refletirmos sobre o que significa pertencer a uma dada categoria, a uma classe trabalhadora e, conseqüentemente, um profissional da educação, no caso desta pesquisa, ser um profissional da educação do Ensino Superior de Direito.

Conforme mencionamos anteriormente e que desejamos retomar, os professores de Direito são profissionais que atuam na área jurídica, em diversos setores e, por meio de sua prática comprovada, após processo seletivo, passam a atuar como docente, pois o que importa não é saber ensinar, mas sim saber o que precisa ser ensinado. O principal nesse segmento é saber o que a Lei diz, o que os julgados nos tribunais decidiram, o que os magistrados e os ministros dizem que está de acordo com a Lei.

Uma vez que esses profissionais são tidos como pessoas de notório saber, isso é suficiente para ascender à categoria de professor de Direito. O Direito é o que importa, não ser professor. Nenhum professor entra numa sala de Direito com a intenção de formar outros docentes, mas sim de ensinar o aluno a ser um excelente jurista.

Musse & Filho (2015, p.185) afirmam:

Se a formação da identidade profissional tem início na graduação e a docência jurídica é uma das possíveis carreiras a ser seguida pelo bacharel em Direito, não se verifica nas últimas normas que disciplinam a educação jurídica - a Portaria MEC no 1886/1994 e a Resolução CNE/CES no 09/2004 - exigência de inclusão de matérias, conteúdos ou atividades de caráter didático-pedagógico, no eixo de formação fundamental ou profissional e que tornariam o bacharel apto a desenvolver essa atividade profissional.

Daí ressaltarmos, mais uma vez, que ensinar não é a ação principal, mas mostrar como se interpretam as leis, as normas, entre outras especificações de âmbito legal. Todavia, é oportuno afirmarmos que não estamos desprestigiando processos seletivos por meio dos quais se destacam muito mais o conhecimento e a titulação dos professores do que sua formação docente nem supervalorizando essa, desconsiderando a importância das trajetórias, pois para nós, conforme mencionam Oliveira e Silva (2012, p. 203): “Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação de seus alunos, principalmente ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação.”

4.4- A formação para os Docentes dos Cursos de Direito

Devido a nossa experiência acadêmica e profissional, tanto como aluna do curso de Direito, Mestrado e Doutorado em Educação, como também na atuação enquanto professora e gestora dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito, estudamos há muito tempo as questões voltadas à construção da identidade docente dos professores de Direito durante as trajetórias, questões que nos inquietam e que foram (e são) motivos que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa.

Indagamos se é possível uma formação docente para os professores de Direito, independente de políticas públicas ou legislação pertinente ao assunto. Chegamos a conclusão de que ela pode ocorrer nas Instituições às quais esses pertencem e que pelo país há iniciativas desta natureza, tais como a que citamos anteriormente da FGV.

Queremos retomar nesse momento o que apresentamos no decorrer desta pesquisa, quando abordamos sobre a LDB e as DCN's para os Cursos de Graduação em Direito, no que concerne ao perfil discente ao término do curso e ao perfil docente para os professores que lecionam nesses cursos, a fim de que a Proposta Pedagógica da Instituição seja significada na vida dos estudantes e esses possam efetivamente atuar no mercado de trabalho.

Nossas concepções, pautadas nessas legislações e teorias expostas nesta tese, são demonstradas no quadro que elaboramos:

| Perfil discente ao término do Curso de Direito (Egresso) | Perfil docente no Curso de Direito |
|--|--|
| Desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo. | Estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. |
| Conseguir inserir-se nas diferentes áreas de atuação jurídica, a fim de contribuir com o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. | Permanecer buscando a formação contínua em serviço e em espaços que possibilitem a reflexão sobre a prática docente. |
| Realizar pesquisas sobre um mesmo tema, mas sob o ponto de vista de diversos autores. | Planejar as ações a serem realizadas em sala de aula e incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica. |
| Ser autodidata. | Realizar um trabalho interdisciplinar, a fim de ampliar o próprio conhecimento e o de seus alunos sobre as questões que se deseja saber. |
| Prestar serviços especializados à comunidade, de acordo com a carreira jurídica escolhida. | Estimular o conhecimento dos problemas do contexto em que se vive, a fim de propor ações solucionadoras e/ou minimizadoras. |
| Saber trabalhar em equipe. | Gerar em sala de aula momentos de trocas de saberes, de aprender uns com os outros, de oportunizar experiências antes não vividas pelos alunos. |
| Compartilhar aprendizagens e descobertas, divulgando-as. | Compartilhar o saber por meio do ensino e estimular o aluno a compartilhar o que aprendeu por meio de publicações pelas mais variadas formas de comunicação. |
| Ter competências para exercer a profissão escolhida. | Exercer uma prática docente de acordo com as exigências que o trabalho requer. |

Quadro 25: Perfil Discente ao término do Curso/ Perfil Docente no Curso de Direito

Para nós, a viabilidade de se ter um egresso com o perfil anteriormente apresentado dependerá, em parte, do docente que media o conhecimento no cotidiano. Assim, se as faculdades de Direito no Brasil não formam docentes na graduação, estamos falando de bacharéis-professores que precisarão ter uma formação continuada para que se tome forma a docência exposta no quadro anterior.

É oportuno também retomarmos o pensamento de Feldmann e Elias (1999, p. 96) quando afirmam que

esse caminhar, que tem a teoria como guia e a prática como suporte, certamente permitirá que cada um tenha condições de analisar o próprio trabalho, as situações específicas surgidas em sala de aula para as quais somente ele poderá dar a solução e não a teoria.

Nossa proposta é que se faça uma formação experiencial em cada instituição, validando-se as práticas e pesquisando-se sobre as teorias que as fundamentam, pois segundo Josso (2007, p. 419-420,) o processo de formação de cada um e do professorado

efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações.

É desejável que os modos como os professores constroem seus saberes sejam conhecidos, estudados e retomados, a fim de se entender com maior clareza o que tem sido trabalhado em sala de aula, e revitalizar as práticas docentes que se quer transformadoras, respondendo-se, espera-se, às necessidades e interesses dos envolvidos no processo educativo: aluno, docente e instituição.

Considerações

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (2000, p. 155)

Quando nos propomos a fazer considerações, parece-nos que chegamos a algum lugar, afinal quantas ponderações foram feitas ao longo do caminho percorrido, das trajetórias conhecidas, das teorias utilizadas como referenciais?

Bauman (2012, p. 9) aponta que há algo que quem escreve raramente tem tempo de fazer devido à rotina diária: “examinar em retrospecto a estrada que percorreram-ou melhor, organizar as pegadas esparsas para produzir um simulacro de estrada”. Ele comenta que essa exigência é “deixada aos estudantes encarregados de produzir dissertações” (...) É nesse grupo que nos situamos: o de estudantes.

Assim, retomamos a pergunta nuclear deste trabalho que é sobre os modos de ação e construção de saberes dos docentes durante suas trajetórias de vida: “Em especial, o professor de Direito, não tendo formação específica para a docência aprende a ser professor percorrendo quais caminhos?”

Tivemos que investigar o fazer docente e nos ancoramos nas fundamentações relacionadas à docência, tais como os saberes e a formação profissional.

Foi, por outro lado, um resgate das histórias deles e também da nossa, pois de algum modo e num determinado trajeto, caminhamos juntos.

Procuramos não adotar uma postura de juiz, discernindo entre “certo” e “errado”, “o que se deve ou não fazer”. Optamos por buscar compreender a construção da profissão docente por parte de quem não recebeu formação específica para isso.

O foco do nosso olhar foi esse: olhar para o trabalho docente, numa confluência dos sentidos dos saberes, dos currículos, das formações, das histórias de vida. O tempo todo tentando relacionar a teoria e a prática, que para nós são indissociáveis.

Cabe, então, nesse momento nos expormos um pouco mais e relembrarmos o que afirmou Feldmann (2013, p.189) a fim de acentuarmos o que compreendemos durante nosso estudo: “Formar professores para o mundo atual requer profundas mudanças na forma de conceber o conhecimento, o trabalho docente, o processo de ensinar e de aprender e na revisão do compromisso da escola (...)”.

Os processos foram muito complexos, pois partimos, assim como numa longa viagem, com algumas hipóteses a serem investigadas e ideias que havíamos concebido em nossa formação pessoal e profissional.

Mas, quando se trata de pesquisa, os rumos são outros. Mesmo que tenhamos trilhado caminhos aparentemente comuns ao de outros pesquisadores, cada história de vida é única. As narrativas são únicas.

Os percursos humanos nos revelaram que há, na área do Direito, um muro que por alguns começou a ser derrubado: o das práticas reprodutoras. O universo de seis professores mostrou-nos que há quem se coloque como um apaixonado pelo ensino, que sua escolha se pautou pelo interesse pelo outro, pelo ensinar, pelo compartilhar aquilo que se sabe, que se deseja fazer a diferença em sala de aula.

Há, nos relatos, o anúncio de que mesmo sem ter formação específica para o exercício do magistério no Ensino Superior, o desejo de ensinar é desencadeador de escolhas metodológicas e de posturas profissionais.

Quando iniciamos nossa pesquisa, queríamos saber se a reprodução do ensino jurídico, tão estudada e discutida em diferentes âmbitos, sustentava a postura desses profissionais, que de maneira tão generosa, colaboraram conosco durante este trabalho e nossa atuação profissional. Concluimos que não.

Daí nos lembramos de olhar para trás, na linha de partida deste estudo e relembremos que quem se propõe a investigar precisa ter hipóteses, mas também ter disposição para ver além do que está posto para não ser em vão a sua busca.

Passo a passo, anunciamos nas páginas desta tese o que enxergávamos na jornada de pesquisadora e que nesse momento, de maneira sintetizadora, consideraremos.

Antes de fazê-lo, nos reportamos também ao que Bauman (1995, p. 92), ao escrever sobre a vida moderna como peregrinação³⁸, nos fez pensar sobre nossa posição aqui nesse mundo, em nossos trajetos e que nos remete a nossa caminhada.

Andamos, para trás e para frente. Paramos diante de algumas paisagens. Observamos atentamente o que compunha essas paisagens. Avançamos porque não poderíamos ficar parados na contemplação dessa estrada e marcamos a nossa terra de: estudos, pesquisas, incômodos, inquietações, perguntas e buscas de respostas.

Chegamos a um marco que é o fim dado pelo prazo em que temos que fazer o doutorado. Um fim declarado, que não foi dado por nós, mas pelo outro, devido ao denominador comum dessa vida: o tempo. Tempo que possibilita a caminhada, mas que também diz que é hora de parar de caminhar, que dá contornos ao que resolvemos aprender e apreender na caminhada, aprendizagem fragmentada, mas não simploriamente reduzida, mas sobretudo, proporcionalmente totalizada dentro das possibilidades humanas de interpretação dos sinais disponíveis durante a jornada e que agora sintetizamos:

³⁸ Como peregrinos, podemos fazer um pouco mais do que apenas andar- podemos andar para. Podemos igualmente olhar os traços que deixamos para trás de nós na areia e chamar-lhes estrada. Podemos meditar sobre a estrada passada e falar dela como de um progresso rumo a, um avanço, uma aproximação de; podemos introduzir uma distinção entre «para trás» e «para a frente», e conceber a estrada que avança como uma sucessão de passos que deverão ainda marcar a terra não marcada. O destino, o, fim declarado da peregrinação da vida, dá uma forma ao que a não tem, torna a fragmentária totalidade, confere continuidade ao episódico.

- a) A autoformação acontece no cotidiano.
- b) Há uma identidade coletiva de pertencimento ao magistério, mesmo sem formação específica.
- c) O currículo é um território em disputa, conforme assinalou Arroyo (2013) em sua obra, pois no caso do Direito é disputado por MEC, OAB, elaboradores de Exames Nacionais, tais como os Concursos Públicos, Instituições, gestores, professores e, por que não dizer, alunos do século XXI que expressam suas vontades sobre o que desejam aprender.
- d) A construção do conhecimento é individual e coletiva e cada um dos participantes teve a liberdade de apresentar seu modo de pensar sobre os diversos assuntos abordados e questionados por essa pesquisadora.
- e) Nossas identidades profissionais são inconclusas³⁹, se fazem no cotidiano, no contexto institucional, na relação com o outro.
- f) A formação de professores precisa ser continuada, no sentido de permanente.
- g) As trajetórias docentes são significadas pelas experiências pessoais, sociais e profissionais, pois os sujeitos que adentram a sala de aula entram por inteiro e não dicotomizados.
- h) Ao longo de nossa existência, vamos nos construindo professores, elaborando teorias próprias sobre a docência, sobre os sentidos de ser professor.

³⁹ “Nenhuma identidade é fixa, todas e cada uma delas têm de ser construídas- e, além disso, sem a mínima garantia de que a construção virá a ser concluída, com o telhado a cobrir o edifício completo. Não há regresso à natalidade- o passado não está guardado num armazém à espera do momento em que convenha ir lá buscá-lo, sacudir-lhe o pó e devolvê-lo à sua antiga beleza: é necessário confeccioná-lo de novo, a partir dessas mesmas significações fragmentadas que se nos deparam, sempre esquivamente, nas ruas da cidade.” (Bauman, 1995, p.143).

- i) O docente é um colaborador na construção de Propostas Pedagógicas como bem pode ser um protagonista na interpretação dessas moldando e dando sentidos às práticas propostas.
- j) O currículo regula as Instituições, mas também é regulado por elas e pelos docentes que o significam.
- k) Os saberes construídos ao longo das trajetórias permeiam as ações e as direcionam.

Pensar nessas questões desta pesquisa foi desafiador, pois queríamos desvendar as trajetórias para compreendê-las e daí analisar a construção dos saberes docentes por parte desses bacharéis/juristas/docentes. Explicar os sujeitos com suas subjetividades para criar possibilidades de compreensão, por meio do diálogo, das entrevistas, que para nós foram reveladoras.

Medeiros e Leandro (2012, p.10) afirmam que “O cenário referendado nas narrativas permite-nos conceber que narrar sobre si é voltar-se para si, é neste momento, que os atores do estudo constroem sua imagem, pensam sobre sua formação.”

Pudemos oportunizar reflexões sobre o fazer docente e inclusive, possibilitar pensar sobre questões relacionadas à formação, conforme explicitamos por meio dos quadros que elaboramos e apresentamos no decorrer da pesquisa.

Os professores participantes desta investigação, que não têm formação específica para a docência no Ensino Superior, aprenderam a ser professores e o “estão sendo” nas trajetórias que proporcionaram aquisição de conhecimento na interação possível com o aluno e com a instituição em que trabalham. Rememorando o pensamento de Josso (2007, p. 420), podemos afirmar que “essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo.”

Cada trajetória é única e os tornou quem eles são hoje.

Os depoimentos mostraram para nós em que os fazeres e os saberes estão alicerçados, assim como as teorias contribuíram para interpretarmos essas narrativas. Foram atos de rememorar.

Para nós, essas histórias, trechos de vida e trechos do fazer contribuíram para compreendermos como foi (e é) o processo de construção da identidade docente dos professores dos cursos de Direito, assim como recomendar possibilidades de formação, ancoradas no que conceituamos no quadro “Perfil Docente nos Cursos de Direito”.

Desse modo, propomos que a formação continuada para quem não teve formação inicial docente ancore-se nas instituições e estas, por sua vez, proponham uma configuração em que os saberes sejam compartilhados e as experiências dos professores em sala de aula façam parte de encontros em que se discuta sobre as concepções que cada um tem sobre a construção de conhecimentos próprios e dos outros, considerando-se que não basta ter conhecimento técnico de uma área específica, mas, sobretudo, ter uma prática didática que resulte em aprendizagem significativa.

Pensar sobre as ações pedagógicas antes, durante e após as aulas é uma prática que pode ocorrer individualmente e no coletivo, em momentos organizados para essa prática, que se faz necessária e que precisa ser reconhecida como necessidade.

Desmistificar que o saber jurídico não é saber pedagógico e que nenhum deles se sobrepõe, é no Ensino Jurídico, um grande desafio.

Esse pode ser um caminho metodológico!

Para nós, a formação continuada para os professores de Direito é possível ocorrer ao longo da vida, nos lugares e espaços em que o docente atuará, o que preencheria a lacuna da formação inicial.

Por essa razão, sugerimos que haja, nas instituições de Direito, momentos mais indagadores sobre o saber fazer do professor. Não estamos questionando o saber jurídico. O campo de inserção é outro: como podemos nos

constituir docentes sem ter a formação específica? Quem ousa fazer essa pergunta a si ou ao outro?

Cabe aqui refletir sobre essa questão que poderá suscitar conflitos para alguns, mas viabilizar reflexões, compreensões e ações sobre a prática pedagógica para outros.

Todavia, indagamos: É possível um docente de Direito, que domina os saberes técnicos, colocar-se para aprender a ser docente a partir de seus próprios percursos e também no dos outros “num movimento emancipador para si?” (Massena e Conceição, 2010, p. 4).

Nosso objetivo não é gerar tensões dialéticas, mas sim instigar um paradigma para desenvolver-se um trabalho docente mais integrado entre as carreiras jurídicas exercidas fora do campus universitário e a carreira docente. Para isso há necessidade, a nosso ver, de se reinventar as práticas da sala de aula de maneira mais específica.

Essa pode ser uma resposta que variará de docente para docente, de instituição para instituição, mas necessária para uma Educação Jurídica que contribua para a formação dos sujeitos aprendizes e dos sujeitos ensinantes.

Nossa abordagem levou em consideração a experiência dos indivíduos e a partir dessas é que também recomendamos que ocorram as práticas formativas dos docentes de Direito.

As respostas ao questionário foram oportunidades para os docentes revisitarem seus percursos de vida e, consolidam para nós, a necessidade de cada instituição contribuir com o processo identitário do professor, com ações planejadas para valorizar os saberes e as pessoas, tematizando encontros de formação em que as experiências dos docentes são fonte de conhecimento e terreno fértil para elaboração de propostas que possibilitem a formação continuada. Josso (2007, p. 434) faz uma afirmação que coaduna com esse pensamento: “a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente.”

Para Carlini (2008, p. 322), “a partir de uma outra forma de agir do professor de Direito, fundamentada na identidade de um profissional docente e não da identidade de um profissional que também ministra aulas” é que será possibilitada uma Educação Jurídica de qualidade em nosso território brasileiro a fim de sairmos da crise que já expusemos no início desse estudo.

Todavia, é oportuno que as instituições reflitam sobre qual é o Projeto Pedagógico que se quer concretizar. Um projeto que dê conta da formação dos bacharéis conforme o que propõe as DCN's em consonância com a visão, valores e missão a que se propõe? Dos docentes em formação continuada digna desse nome? Ou de ambos, na mão dupla de que enquanto se ensina também se aprende, mas que para se ensinar tem que estar num movimento contínuo de aprender?

Como contribuição, pelo caminho que fizemos em nossa construção epistemológica, organizamos as propostas a seguir elencadas (mas não ordenadas) para as Instituições que ainda não desenvolvem a formação continuada nos Cursos de Direito, que poderão ser viabilizadas por meio do coordenador pedagógico do curso, num tempo a ser organizado e definido por quem propuser esse trabalho:

| Propostas | O que significam? |
|--|--|
| Conhecimento de si e do outro | Encontro em que os docentes se reúnam para conhecer por meio de dinâmicas quem é quem na comunidade docente. |
| Conhecimento das práticas | Encontro em que a Instituição organize situações em que o corpo docente possa compartilhar as experiências acadêmicas em sala de aula. |
| Avaliação das práticas instituídas e das práticas realizadas | Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: ações que foram planejadas, mas que em sala de aula tiveram que ser alteradas para subsidiar as próximas decisões. |
| Planejar para quê e para quem? | Momentos em que o planejamento e a Proposta Pedagógica sejam discutidos/refletidos de maneira interdisciplinar, tendo como foco a missão, a visão e os valores institucionais. |
| Teoria Pedagógica | Estudos sobre o que fundamenta a prática docente, a fim de que a relação teoria e prática sejam constantes. |
| Saber trabalhar em equipe | Atuar em eventos em que a prestação de serviços à comunidade seja oriunda do planejamento coletivo e interdisciplinar. |
| Debate sobre a docência em Direito | Debater sobre a atuação docente, com o objetivo de manter atitudes que são validadas no cotidiano e reconfigurar as que se fizerem necessárias. |

Quadro 26: Formação Continuada

As propostas podem acontecer de acordo com a periodicidade mais adequada a cada instituição de ensino e seu respectivo corpo docente. Não é tarefa fácil devido aos horários de trabalho de cada um. Todavia, há que se pensar num “movimento que aponta na direção de um lugar de ação, interação de construção de conhecimento e educação. (...) longe de serem utópicas buscam contribuir com as questões atuais no repensar das práticas.” (Fazenda e Silva (2014, p. 20), sempre levando em consideração a especificidade de cada contexto.

Por meio dessas ações, poderá ser possibilitada uma contínua reflexão sobre a prática e, a partir dela, mobilizar outras ações que contribuirão para o exercício docente, com propostas que contribuam para a construção de conhecimento da docência, na docência e também da construção de conhecimento por parte do aluno, levando-se em consideração as expectativas desses e suas performances acadêmicas.

Enquanto realizávamos esta pesquisa, pudemos perceber que há caminhantes que resolvem andar diferente, aprendem a fazer fazendo, ancorados na prática do dia a dia, construindo seu fazer e seu saber com singularidades que podem (e precisam) ser compartilhadas, a fim de que haja também a construção da identidade docente coletiva nos espaços universitários.

Nessa perspectiva, ponderamos sobre “como veremos o caminho que nos fez chegar ‘aqui’, depois de ‘aqui’ termos chegado e de sabermos como é este ‘aqui’ e aquilo de que é capaz?” Bauman (1995, p. 198).

Em nosso ‘aqui’ enxergamos outros aspectos da beleza da estrada que resolvemos mapear, cujo percurso conhecíamos em parte e que, somente por causa da caminhada que se fez possível, com nossos próprios passos e por seguirmos as pegadas de outros caminhantes, tornou-se mais visível. Visibilidade que pode auxiliar outros caminhantes, sem desconsiderar os percursos já feitos, mas propondo outras paradas e uma significação mais ampla das trajetórias docentes, abrindo mão de continuar classificando todos os percursos como sendo idênticos.

Referências Bibliográficas

ABDU, Eduardo de Carvalho Azank. Ser e fazer-se Docente-desvendando a identidade do professor de Direito. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba. Minas Gerais, 2001.

ABRAMOWICZ, Mere. Repensando a Avaliação da Aprendizagem no Curso Noturno, p. 119-133, 1998. Disponível em crmariocovas.sp.gov.br. Acessado em 06 de julho de 2016.

ACOSTA, Javier Marrero. O Currículo interpretado: O que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

ADORNO, Sergio. **Os Aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na Política Brasileira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A.R. de. **Habilidades: Ensino Jurídico e Contemporaneidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

AGUILLAR, Fernando Herren. **Metodologia da Ciência do Direito**. São Paulo. Editora Max Limonad, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ALONSO, Rafael Feito. O Sentido do Currículo na Educação Obrigatória. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

ALVES, Leonardo Delabary Vieira. **O Ensino Jurídico Brasileiro: Breve análise a origem da Crise e uma possível solução**. Disponível em <www.jurisway.com.br>. Acessado em 14 de março de 2016.

ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 5ª.ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA. Maria Rita. (orgs.) **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, SP, 1997.

ARROYO, Miguel. **Currículo- Território em Disputa**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

_____. **Imagens Quebradas. Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.

ÁVILA FAGÚNDEZ, Paulo Roney. **A Crise do Ensino Jurídico**. Disponível em <www.portalciclo.com.br>. Acessado em 15 de março de 2016.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCar/EDUMESP, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **A Vida Fragmentada- Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna**. Relógio D'Água Editores. Lisboa, 1995.

_____. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Jorge Zahar editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

_____. **Ensaios sobre Cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.

BAZZO, Vera Lúcia. Profissionalidade Docente na Educação Superior- Mestres ou Cientistas? **ANPEDSUL. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Julho. Univali-Itajaí-SC, 2008.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor- O cotidiano da Escola**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.

BERNARDINO, Alexandre; Thompson Flores, Paulo Roberto Moglia (coordenador). **Desafios rumo à Educação Jurídica de Excelência**. Brasília. OAB, 2011.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho; SOUZA, Ruth Cerqueira Ribeiro de. A Profissionalidade e a Profissionalização Docentes no Discurso Midiático Escrito. **IV ENDIPE–Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** - UEG- Anápolis-Goiás, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional**. São Paulo. Atlas, 2001.

_____. **Estudos sobre Ensino Jurídico-Pesquisa, Metodologia, Diálogo e Cidadania**. São Paulo. Atlas, 2006.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

_____. **As crises da vida e a autorrealização**. Disponível em <leonardoboff.wordpress.com>. 31/07/2015. Acessado em 15 de março de 2016.

BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”:-da conformidade à complexidade**. Maceió. EDUFAL, 2001.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Profissões e profissionalização: O debate teórico. In: **Profissionalização e conhecimento, a nutrição em questão**. Editora HUCITEC. São Paulo, 1996.

BRAGA, Mariana Moron Saes; VENTURINI, Ana Elisa João Francisco. **(Inter) Disciplinaridade: A Formação do Corpo Docente de um Programa de Pós-Graduação em Direito**. Disponível em <www.publicadireito.com.br>. Acessado em 10 de fevereiro de 2016.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de. GENTILLI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Kátia (orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000, p. 449-462.

BUITONI, Ademir. A Dogmática Jurídica e a indispensável mediação. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1355, 18 mar, 2007. Disponível em <www.jus.com.br/artigos/9619>. Acessado em 3 de maio de 2015.

BUSS, Andréia de Mello; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; STHAL, Luana Rosalie; QUATRIN, Louise Bertoldo; ADÃO, Roseene Monteiro dos Santos. **Professores Universitários Narrando suas Trajetórias Docentes: em busca de marcas da vida e da profissão**. p.10477-10489.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana- Nos Trilhos da História**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Rumo a Uma Nova Didática**. Petrópolis RJ, 2014.

_____ ; MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de Discurso versus análise de Conteúdo**. Florianópolis, 2006-out-dez.

CARLINI, Angélica. O Professor de Direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007.

_____. O Professor de Direito e a Identidade Docente: Construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: Tagliavini, João Virgílio (org.). **A Superação do Positivismo Jurídico no Ensino do Direito**. São Paulo: Junqueira& Marins editores, 2008.

CELSONI NETO, João. Ensino Jurídico no Brasil: algumas considerações. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n.60, nov., 2002.

CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi; SOUZA, Danielle Gomes de; CREPALDI, Zaira Celia. Linha da Vida-Autobiografia. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XVI, XI, 2011. **Anais**. Curitiba: centro reichiano, 2011. CD-ROM. (ISBN-978-85-87691-121-7). Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos. Acessado em 01 de julho de 2016.

CHIZZOTTI, ANTONIO, **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

_____, Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº2. Universidade do Minho, Braga-Portugal, pp. 221-236.2003.

CIARLINI, Alvaro Luis de Araujo. **Epistemologia e Direito: Para a análise do Método de Pesquisa nas Ciências Histórico-Hermenêuticas**. V 3. nº 1, 2011. Disponível em <www.univali.br/direitofilosofia>. Acessado em 15 de novembro de 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 11ed. Campinas, Editora Papyrus, 2000.

_____.(org.) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DEMARTINI, Zeila de B. F. A Questão da Análise no Processo de Pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G (org.). **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. Cadernos CERU, 2001, série 2, n.8.

DINIZ RODRIGUES, Maria Luiza Rosa. **Academia, História e Direito- A formação do Pensamento Jurídico Brasileiro**. Disponível em <www.jurisway.org.br, 2013>. Acessado em 15 de março de 2016.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Formação de Professores e Profissionalidade do Professor Iniciante: O que dizem os textos aprovados na ANPED SUL, em 2010. **IX ANPESUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

FALEIROS, Thaísa HABER. A Formação do Docente de Direito: Uma Identidade desejada. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação. III Congresso Internacional-Trabalho Docente e Processos Educativos**. Universidade de Uberaba-Campus Aeroporto. Mestrado em Educação. 22 a 24 de setembro de 2015.

FARIA, José Eduardo. O Ensino Jurídico. In: **Encarnação**, João Bosco da. MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.). Seis temas sobre o ensino jurídico. São Paulo: Cabral editora, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

_____ ; SILVA, Ana Lúcia Gomes. Formando Formadores para a Interdisciplinaridade: sutilezas do olhar. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEFPFIP**, Aquidauana, v.1, n.1, p.9-20, out. 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. A Questão da Formação de Professores e o Ensino de Arte na Escola Brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2008. Disponível em <www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acessado em 15 de junho de 2013.

_____. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo. Editora SENAC, 2009.

_____ ; MASETTO, Marcos Tarciso. Desenho Curricular em transformação: considerações sobre as instituições escolares e para além delas. **Revista de Ciências da Educação**, nº 26, Ano XIV. 29/11/2012.

_____. Educação e Cidadania: relato de uma experiência com professores da educação básica. **Revista Veras**, São Paulo, v. 3, n. 2, julho/dezembro, 2013.

_____ ; ELIAS, Marisa del Cioppo. A Busca da Interdisciplinaridade e Competência nas Disciplinas dos Cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. A Filosofia do Direito no Brasil e o Papel de Miguel Reale in: BITTAR, Eduardo C. B. (org.) **História do Direito Brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA SOBRINHO, J.W. **Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**; tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2010.

FURMANN, Ivan. **Ensino (de o) Direito!? A Busca por Novos Referenciais para a Pesquisa**. Disponível em <www.ambito-juridico.com.br>. Acessado em 15 de julho de 2009.

FURTADO, J. A. P. X. Necessidades Formativas do Docente do Ensino Jurídico de Qualidade: das Exigências e das possibilidades. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina: EDUFPI, 2006. v. 4. p. 47-158.

GAETA, Cecília; Masetto, Marcos T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior. Aprender, Ensinar e Inovar**. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores- Para uma Mudança Educativa**. Porto Editora, 2005.

GARCÍA, Nieves Blanco. A Pesquisa no Âmbito do Currículo e como Método para seu desenvolvimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

GATTI, BERNADETE A. A Pesquisa na Pós-Graduação e seus Impactos na Educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, nº 16, p.35-49, jan. /dez.,2008.

_____. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31. nº 113, p-1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente. Professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GHIRARDI, José Garcez, Luciana GROSS CUNHA, Marina FEFERBAUM (orgs.) **Relatório do Observatório de Observação da Fundação Getúlio Vargas, Núcleo de Metodologia de Ensino**. V. 1, n.1, 2013.

GIFFONI MARSIGLIA, Regina Maria. Orientações Básicas para a Pesquisa. In: MOTA, A. E. et al. (Orgs.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo. Editora Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Didática para o ensino superior: técnicas e Tendências**. São Paulo. Iglu, 1988.

GOMES, Luiz Flávio. **A crise (tríplice) do Ensino Jurídico**. Disponível em <www.lfg.com.br>. Acessado em 15 de julho de 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina (orgs.). **Currículo e Contemporaneidade- Questões Emergentes**. São Paulo, Alínea Editora, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. O Projeto de Escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

GUSMÃO, Neusa M^a Mendes de. Projeto e Pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas... - In, Lang, Alice Beatriz da S. G. - **Pesquisa em Ciências Sociais**. Texto CERU n. 8, série 2. SP, HUMANITAS, FECH/USP, 2001 p. 73-78.

_____; ZAMBONI, Ernesta. Memórias do Futebol: Antropologia e a História na Formação do pesquisador. **Educare Revista de Educação**, vol.2, n.3 jan/jul.2007.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, nº 6. p.33-52, 1992.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de si a partir da narração de histórias de Vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. O Caminhar para Si: Uma Perspectiva de Formação de Adultos e de Professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p. 136-139, ago./dez. , 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo. Cortez, 1999.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico- Educação, Currículo e Diretrizes no Curso de Direito**. São Paulo, Iglu Editora, 2010.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o Currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

LODI, Ivana Guimarães. **Entre tramas e fios da profissão docente – elementos para reflexão**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 171-186, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docente**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, nº89, p.1159-1180, set./dez., 2004. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 28 de setembro de 2015.

LUENGO, André Luís. **Ensinar Direito, direito**. Disponível em <www.artigonal.com.br>. Acessado em 16 de julho de 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo-Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.

_____. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica- O socioconstrutivismo Curricular em Perspectiva**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.

MACHADO, Antonio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2.ed.- São Paulo: Atlas, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; Shigunov Neto, Alexandre. **Formação de Professores-Passado, Presente e Futuro**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O que eu transformaria? Muita coisa! ”: Os Saberes e os Não Saberes Docentes presentes no Estágio Supervisionado em educação Física. **R. da Educação Física/ UEM**. Maringá, v.22, n.4, p. 569-581, 4. Trim. 2011.

MASSENA, Renata da Silva. **Histórias de Vida: Percursos de Formação de licenciados em Pedagogia no Campo da EJA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2015.

MASSENA, Renata da Silva; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **A Formação Docente: Formar e Formar-se, imbicando Praxis e Humanização no Cotidiano Educativo, uma Didática através de relatos de Histórias de Vida**. EdUECE-Livro 2 00847. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O Professor na Hora da Verdade. A Prática Docente no Ensino Superior**. São Paulo. AVERCAMP, 2010.

_____. ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. **Formação de Professores para Currículos Inovadores no Ensino Superior: Um Estudo num**

Curso de Direito. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.13, nº 01, p.05-27, jan./mar.2015.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes. Histórias de Vida e Formação: Trajetórias, Experiências e reconstruções do Ser no seu Saber-Fazer. **IV FIPEd- Fórum Internacional de Pedagogia**-Parnaíba-PI/Brasil. Campina Grande, Realize Editora, 2012.

MELO FILHO, A. Juspedagogia: Ensinar direito o Direito. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília, OAB, Conselho Federal, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A Produção do Conhecimento em Aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORGADO, J.C. Identidade e Profissionalidades Docentes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez, 2011. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acessado em 28 de setembro de 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Desenvolvimento Profissional do Docente do Ensino Jurídico: reflexões**. Disponível em <www.leg.ufpi.br>. Acessado em 28 de setembro de 2015.

MUÑOZ, Francisco Imbérnon. A Formação dos Professores e o Desenvolvimento do Currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

MUSSE, Luciana Barbosa. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 17, nº 111, fev/maio 2015, p.173-203.

NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser Bacharel e Professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência. **HOLOS**, Ano 28, vol.2. Disponível em <www.cchla.ufrn.br>. Acessado em 28 de setembro de 2015.

NÉRICI, Imídeo G. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto Editora, 2000.

_____. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Stênio Ribeiro de. O Ensino Jurídico no Brasil: Perspectivas, in **Consilium-Revista Eletrônica de Direito**, Brasília n.3, v.1 jan./abr. de 2009.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Ano 28, vol. 2, 2012. Disponível em <www2.ifrn.edu.br>. Acessado em 15 de março de 2016.

OLIVEIRA, Waleska Fortes. Imagens orais, escritas e fotográficas: registros reconstruídos por professores. **Revista História da Educação**. ASPHE/ FAE/UFPEL, Pelotas (12): 105-118, set. 2002.

ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ªed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2013.

OTAVIANO, Luiz Renato. **O Papel do Professor na superação da Crise do Ensino Jurídico do Brasil**. Disponível em <www.jusbrasil.com.br>. Acessado em 19 de fevereiro de 2016.

PASSEGI, Maria da Conceição. A Experiência em Formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago., 2011.

PERES, Lucia Maria Vaz. **Narrativas e Saberes Docentes**. Org. Valeska Fortes de Oliveira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PÉREZ, Justa Bejarano. O Currículo da Educação Infantil. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Philippe. **Construir as Competências desde à Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese de um Conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

PONCE, Branca Jurema; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. A Docência Universitária e as políticas Públicas de Formação: O Caso dos cursos de Direito no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**-p.200-219-v.03, n.06-jul.-dez., 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GHAUTHIER, Clermonth. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2000.

RECIO, Rosa M. Vásquez & RASCO, J. Félix Ângulo. O Currículo em Ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise-Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. **Nuances: estudos sobre educação**-ano XI, v. 12, nº13, jan./dez., 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

_____. **O Currículo- Uma Reflexão sobre a Prática**. Artmed Editora, São Paulo, 2000.

_____. & Pérez Gómez, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed Editora, São Paulo, 1998.

SALGADO, Gisele Mascarelli. **Desafios das Disciplinas Zetéticas no Ensino do Direito Brasileiro Moderno**. Disponível em <www.ambitojuridico.com.br>. Acessado em 19 de fevereiro de 2016.

SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos. Uma introdução à Sociologia das Profissões Jurídicas **Prisma Jurídico**, vol. 11, núm. 1, janeiro-junho, Universidade Nove de Julho São Paulo, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e Subjetividade de Professores-Sentidos do Aprender e do Ensinar**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.

SILVA, Jozimeire Angélica Vieira da. Avaliação da Aprendizagem nos Cursos de Direito. In: **Educação Jurídica em Debate**. João Virgílio Tagliavini (orgs.). Editora do autor. São Paulo, 2013.

_____. **A Reflexão do Professor Diante de Sua Prática- Um olhar Multirreferencial**. Dissertação de Mestrado em Educação, UMESP, 2002.

SILVA, Maria da Conceição Valença da; Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. **Profissionalidade Docente na Educação Superior: tecendo reflexões**. Disponível em <www.infoteca.inf.br/endipe>. Acessado em 19 de março de 2016.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **As Concepções Docentes nos Cursos de Direito e a prática Pedagógica Contemporânea**. Disponível em: www.publicadireito.com.br. Acessado em 10 de junho de 2016.

SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas da Diferença-Subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro. E-papers, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; Alves, Nilda. **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Salto para o Futuro. ISSN 1982-0283. TV Escola. SEED-MEC. Boletim 01. Março 2007.

TARDIFF, Maurice. **O Trabalho Docente- Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Docência: Um momento Reflexivo**. São Paulo, Ícone Editora, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Narrativas do tempo em enredos de professores/as**. Disponível em <www.revista.historiaoral.org.br>. Acessado em 23 de fevereiro de 2016.

TOFLER, Alvin. **O Choque do futuro**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2.ed. atual. São Paulo: Pioneira, 1998.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M.-
Pedagogia Universitária- A Aula em Foco. Campinas, SP, Papyrus, 2007.

WANDERLEI RODRIGUES, Horácio. Ensino Jurídico para que (m)?
Tópicos para Análise e Reflexão. In: **Ordem dos Advogados do Brasil. Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas.** Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Brasília. 1996.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observações, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos.** São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário-Seu Cenário e seus Protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Anexos

Anexo A- Parecer Consubstanciado do CEP: Aprovado

Anexo B- Termo de Autorização para a realização da Pesquisa

Anexo C- Questionário

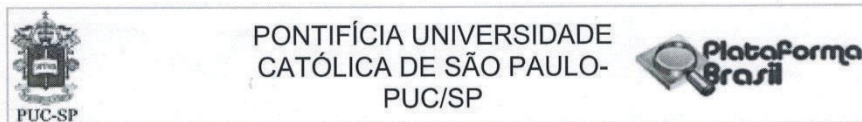
Anexo D- Resolução GFD nº 65, da Pós-Graduação da FDSBC

Anexo E Resolução GFD nº 89, da Pós-Graduação da FDSBC

Anexo F- Resolução GFD nº 36/2011

Anexo G- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito

Anexo A- Parecer Consubstanciado do CEP: Aprovado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Profissional Docente do Direito: Trajetórias e Saberes de Professores de Direito da Pós-Graduação de Faculdade Pública do ABC Paulista

Pesquisador: Jozimeire Angélica Vieira da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50022815.1.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.308.473

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa O Profissional Docente do Direito: Trajetórias e Saberes de Professores de Direito da Pós-Graduação de Faculdade Pública do ABC Paulista é uma proposta de investigação sobre os modos de ação e construção de saberes docentes nos cursos de direito.

Objetivo da Pesquisa:

- 1) Investigar e analisar procedimentos adotados por professores do ensino de Direito;
- 2) Refletir sobre os procedimentos e concepções da ação docente dos professores investigados;
- 3) Fomentar questionamentos aos docentes da área do direito;
- 4) Questionar ao professor o que ele faz, como faz e por quê faz;
- 5) Analisar a prática docente dos Juristas.
- 6) Historicizar a prática do ensino jurídico dos professores investigados, suas trajetórias e construção de saberes docentes;
- 7) Compor um quadro de referência para a reflexão sobre a construção de saberes dos professores de direito, de como exercem a docência, influenciados pela prática jurídica.
- 8) Apresentar os sentidos do ensinar de quem se torna professor sem ter formação didática para esse trabalho.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.308.473

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para os envolvidos e a pesquisa pode contribuir para a melhoria do ensino em cursos de Direito no País.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários específicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e satisfatórios.

Recomendações:

Não há recomendações específicas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_562826.pdf | 19/09/2015 19:55:24 | | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 19/09/2015 19:30:40 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 18/09/2015 20:08:58 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Outros | Parecer_Consubstanciado.pdf | 18/09/2015 19:59:56 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Outros | Termo_autorizacao_da_faculdade.pdf | 18/09/2015 19:56:14 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Outros | Oficio.pdf | 18/09/2015 19:53:02 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 18/09/2015 19:45:34 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Orçamento | Orçamento.pdf | 18/09/2015 19:42:31 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Cronograma | cronograma.pdf | 18/09/2015 19:40:00 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 18/09/2015 19:38:30 | Jozimeire Angélica Vieira da Silva | Aceito |

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 1.308.473

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 04 de Novembro de 2015

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

Anexo B- Termo de Autorização para a realização da Pesquisa



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

Ofício: **GFD. N° 122/2015**

Assunto: **Termo de autorização para realização de pesquisa**

São Bernardo do Campo,
8 de setembro de 2015.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Marcelo José Ladeira Mauad, Diretor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, RG. N° 3.035.930-SSP/MG, CPF n° 522.759.226-87, autorizo a execução do Projeto de Pesquisa **O Profissional Docente do Direito: Trajetórias e Saberes de Professores de Direito da Pós-Graduação de Faculdade Pública do ABC**, coordenado pela pesquisadora responsável **Jozimeire Angélica Vieira da Silva**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), matriculada sob o n° RA00127406 e assumo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida Pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma, com a utilização de entrevistas e aplicação de questionário, com professores da Pós-Graduação e cópias de Matriz Curricular/Proposta Pedagógica dos Cursos.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes anonimato da identidade.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5°, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Prof. Dr. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD
Diretor

Rua Java, 425 – Jardim do Mar – São Bernardo do Campo/SP - 09750-650
(11) 4123-0222 – www.direitosbc.br

Anexo C- Questionário

As experiências de cada um traduzem para nós como os professores manifestam-se no cotidiano ao trabalharem na sala de aula, assim como as trajetórias de cada um dá o contorno de quem são esses profissionais.

Pautada nessa concepção, elaborei questões a serem feitas para os participantes dessa pesquisa:

1) Em sala de aula percebe-se como ator ou autor de suas práticas? No dia a dia tem oportunidade de significar o que faz mesmo diante “daquilo que é para ser feito, determinado pela Instituição ou Colegiado”?

2) Que tipo de decisões consegue tomar relacionadas à atuação e ao ensino em sala de aula?

3) Atende ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender?

4) Pensa no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite ou assimila?

5) Limita-se a trabalhar com os conteúdos ou também às estratégias, os métodos e os processos de ensino?

6) Concebe o currículo como uma realidade estanque ou como algo que delimita o processo de desenvolvimento do aluno?

7) Como dá vida ao currículo, nas suas diversas perspectivas?

8) O que é o currículo jurídico para você?

9) Diante do compromisso estabelecido na relação ensino-aprendizagem, conectado às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, seu trabalho contribui para os estudantes atuarem em qual mercado? A serviço de quem? Difundindo quais ideologias?

10) O ensino do direito é reprodutor por causa do que é estabelecido ao professor ou a trajetória profissional e acadêmica do professor é que mantém e fortalece essa tradição?

11) A ausência da formação didática é irrelevante para os cursos de direito?

12) Mesmo sem a exigência legal da formação profissional docente nos cursos de direito para lecionar, você já fez algum curso relacionado a docência no ensino superior?

13) Como construiu/constrói saberes docentes durante sua trajetória profissional e acadêmica?

14) Por que decidiu tornar-se professor nos cursos de direito?

15) Há quanto tempo leciona nos cursos de direito?

16) A docência é a única profissão que exerce?



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Dispõe sobre a regulamentação dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Autarquia Municipal, e dá outras providências.

O Prof. Dr. **MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD**, Diretor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Autarquia Municipal, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e;

Considerando a necessidade de incrementar as normas que regulamentam os Cursos de Pós-Graduação, integrantes da organização didática desta Instituição de Ensino Superior,

Resolve:

CAPÍTULO I
DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Seção I
Da natureza

Art. 1º- Os Cursos de Pós-Graduação, integrados aos objetivos institucionais e pedagógicos desta Faculdade de Direito, compreendem:

- I- Cursos de Especialização “Lato Sensu”;
- II- Cursos de Aperfeiçoamento;
- III- Cursos de Extensão Universitária.

Art. 2º- Os Cursos de Especialização “Lato Sensu” têm por objetivo aprofundar temas da formação teórica e profissional do Bacharel em Direito e áreas correlatas, conferindo-lhe o certificado de Especialista.

Parágrafo único- Os Cursos de Especialização “Lato Sensu” têm carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas.

Art. 3º- Os Cursos de Aperfeiçoamento têm por objetivo atualizar e aprimorar técnicas de trabalho ou conhecimentos relacionados com o Curso de Graduação em Direito e em áreas correlatas.

Parágrafo único- Os Cursos de Aperfeiçoamento têm carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas.

Art. 4º- Os Cursos de Extensão Universitária têm por objetivo complementar a formação técnico-profissional do Bacharel em Direito por meio de debates teóricos e práticos sobre temas do mundo jurídico e áreas correlatas.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Parágrafo único- Os Cursos de Extensão Universitária têm carga horária mínima de 30 (trinta) horas.

Art. 5º- Os Cursos de Aperfeiçoamento e os de Extensão Universitária caracterizam-se por serem temáticos e de curta duração.

Art. 6º- Os Cursos de Especialização, de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária, aprovados pelo Conselho Departamental, serão supervisionados pelo Coordenador de Pós-Graduação.

Seção II

Da estrutura pedagógica

Art. 7º- A estrutura pedagógica dos Cursos de Pós-Graduação é constituída de:

I- Coordenador de Pós-Graduação;

II- Coordenadores pedagógicos dos Cursos de Especialização “Lato Sensu”, Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária;

III – Professores responsáveis pelos módulos que compõem cada curso.

Art. 8º- São atribuições do Coordenador de Pós-Graduação, além daquelas que lhe são conferidas por lei:

I- planejar, implementar, coordenar e fiscalizar os cursos de Pós-Graduação;

II- informar e instruir os requerimentos em assuntos de sua área de competência, a serem submetidos à decisão do Diretor;

III- atender, assistir e orientar Professores e alunos, em sua esfera de competência;

IV- controlar a observância, pelos Professores dos cursos, das normas e dos prazos, dando conhecimento das ocorrências ao Diretor;

V- coordenar as atividades didático-pedagógicas relacionadas com os cursos de Pós-Graduação em andamento;

VI- assessorar o Diretor em assuntos de sua alçada;

VII- propor a estrutura de programas de Pós-Graduação novos ou reformulados;

VIII- propor regulamento dos programas de Pós-Graduação, observando os prazos estabelecidos;



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

IX- organizar calendário escolar para cada período letivo e divulgá-lo com antecedência;

X- receber dos Coordenadores pedagógicos dos Cursos de Pós-Graduação relatório final dos cursos para avaliação;

XI- elaborar relatório anual das atividades de Pós-Graduação para encaminhamento ao Diretor;

XII- organizar o processo de seleção dos candidatos aos cursos de Pós-Graduação.

Art. 9º- São atribuições dos Coordenadores pedagógicos dos Cursos de Especialização “Lato Sensu”, Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária:

I- apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação;

II- indicar ao Coordenador de Pós-Graduação os palestrantes e os Professores que irão compor o Corpo Docente;

III- acompanhar o desenvolvimento do curso, zelando pelas condições essenciais à sua realização;

IV- recepcionar Professores visitantes;

V- elaborar e aplicar instrumentos de avaliação das atividades realizadas;

VI- elaborar relatório do curso quando solicitado pelo Coordenador de Pós-Graduação;

Art. 10- São atribuições dos Professores responsáveis pelos módulos nos Cursos de Pós-Graduação:

I- desenvolver as ementas e programas dos módulos e disciplinas conforme as normas estabelecidas pelo Coordenador de Pós-Graduação.

II- sugerir a realização de Cursos de Extensão Universitária e de Aperfeiçoamento;

III- realizar as avaliações de desempenho didático-pedagógico dos discentes;

IV- orientar e corrigir as monografias e demais trabalhos acadêmicos;

V- contribuir com a produção intelectual e acadêmica através da elaboração de artigos, participação em seminários e congressos acadêmicos/científicos.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

VI- sugerir temas e reflexões teóricas e práticas que possam contribuir com o aprimoramento dos Cursos de Pós-Graduação;

VII- cumprir as normas e os prazos estabelecidos nesta Resolução e nos Calendários dos Cursos.

CAPÍTULO II
DA INICIATIVA DOS CURSOS

Seção I
Dos Cursos de Especialização “Lato Sensu”

Art. 11- Os Cursos de Especialização “Lato Sensu” são de iniciativa do Diretor, do Coordenador de Pós-Graduação e dos Professores desta Faculdade de Direito, bem como de outros Professores que comprovem, no mínimo, o grau de Mestre.

Art. 12- Os cursos serão estruturados de acordo com a legislação aplicável, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, divididas em semestres, nelas não se computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e destinado à elaboração de monografia.

Parágrafo único – Os módulos dos Cursos de Especialização poderão ser cursados de forma separada e alternada, certificando-se ao aluno cada módulo como curso de Extensão Universitária, de acordo com as regras aplicáveis a esta modalidade.

Art. 13- As propostas deverão ser encaminhadas ao Coordenador de Pós-Graduação com seis meses de antecedência da data sugerida para o início das atividades.

Art. 14- As propostas deverão conter:

- I- dados gerais de identificação dos cursos;
- II- projeto pedagógico, incluindo justificativas e objetivos dos cursos;
- III- programa dos cursos, incluindo a divisão em módulos e ementário com bibliografia;
- IV- indicação do Corpo Docente e dos Professores que poderão ser convidados;
- V- calendário dos cursos.

Parágrafo único- A qualificação de todos os Professores deve necessariamente ser comprovada mediante apresentação de currículo pleno e cópia do maior título acadêmico, de documento de identidade e de CPF.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Seção II

Dos Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária

Art. 15- Os Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária são de iniciativa do Diretor, do Coordenador de Pós-Graduação e dos Professores desta Faculdade de Direito, bem como de outros Professores que comprovem, no mínimo, o grau de Mestre.

Art. 16- As propostas dos Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária a serem realizados no primeiro semestre de cada ano letivo deverão ser encaminhadas ao Coordenador de Pós-Graduação até o final do mês de outubro do ano imediatamente anterior.

Art. 17- As propostas dos Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária a serem realizados no segundo semestre de cada ano letivo, deverão ser encaminhadas ao Coordenador de Pós-Graduação até o final de abril do mesmo ano.

Art. 18- As propostas deverão conter:

I- título ou tema do curso;

II- conteúdo programático;

III- objetivos;

IV- justificativa;

V- público alvo;

VI- período de realização;

VII- número de vagas;

VIII- requisitos para inscrição;

IX- processo e critérios de seleção, quando exigíveis;

X- Corpo Docente com indicação da titulação, com grau mínimo de Mestre, obtido em Instituição credenciada pelos órgãos competentes.

Seção III

Da aprovação do Curso

Art. 19- A proposta de curso deverá ser encaminhada ao Coordenador de Pós-Graduação para exame de seu conteúdo na forma dos artigos 14 e 18 desta Resolução, após o que remeterá o respectivo expediente ao Diretor para autorizar o seu prosseguimento.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

§ 1º- Autorizado o prosseguimento da proposta, o expediente será encaminhado pelo Coordenador de Pós-Graduação, por via eletrônica, aos Professores integrantes dos Departamentos Pedagógicos envolvidos com a temática, para que, no prazo de 10 (dez) dias, opinem sobre o conteúdo e pertinência da proposta.

§ 2º- Após as manifestações previstas no parágrafo 1º, que farão parte do expediente, o Coordenador de Pós-Graduação tomará as providências necessárias e, por fim, encaminhará ao Diretor para submissão ao Conselho Departamental.

§ 3º- Aprovada pelo Conselho Departamental, a proposta será encaminhada pelo Diretor ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e reconhecimento e o expediente será remetido pelo Coordenador de Pós-Graduação à Seção de Contabilidade (SFD-106) para apropriação dos custos do respectivo curso.

§ 4º- Os Cursos de Extensão Universitária prescindem de autorização prévia do Conselho Estadual de Educação para sua realização.

CAPÍTULO III
DO REGIME ESCOLAR

Seção I

Do processo seletivo e da matrícula

Art. 20- A admissão nos cursos de Pós-Graduação será feita através de processo seletivo a cargo do Coordenador de Pós-Graduação, observados os critérios definidos nos respectivos projetos.

Art. 21- Poderá inscrever-se o portador de Diploma de Graduação relacionado com os cursos de Pós-Graduação, mediante requerimento dirigido ao Coordenador de Pós-Graduação.

Parágrafo único- Excepcionalmente, para os Cursos de Extensão Universitária poderão inscrever-se alunos matriculados na 4ª ou 5ª Série de Curso de Graduação.

Art. 22- O candidato aprovado no processo seletivo deverá requerer sua matrícula ao Diretor da Faculdade dentro do prazo fixado pelo Coordenador de Pós-Graduação, sob pena de cancelamento de sua inscrição.

Art. 23- A matrícula será efetuada semestralmente, de acordo com o calendário de cada curso.

Seção II

Do cancelamento e trancamento da matrícula

Art. 24- O cancelamento da matrícula poderá ocorrer:



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

I- mediante requerimento do interessado dirigido ao Coordenador de Pós-Graduação;

II- pela Faculdade no caso de abandono do Curso, caracterizado pela ausência injustificada do aluno por período de três meses consecutivos e sem o pagamento das respectivas parcelas mensais;

III- pela não renovação semestral da matrícula nos prazos fixados no calendário do respectivo curso.

§ 1º- Na hipótese do inciso I, o aluno fica obrigado ao pagamento da parcela do Curso até o mês do requerimento, inclusive.

§ 2º- Na hipótese do inciso II, o aluno ficará sujeito à multa de 10% (dez por cento) do valor total das parcelas remanescentes ao complemento do Curso, a partir do último mês de frequência.

§ 3º- Ocorrendo a desistência da matrícula antes do início das aulas, far-se-á a devolução da(s) parcela(s) já paga(s), podendo a Faculdade dela(s) reter importância não superior a 4% (quatro por cento) do valor correspondente à semestralidade do Curso.

§ 4º - Ocorrendo a desistência da matrícula desde que requerida após o início do curso e cancelada antes do Requerente frequentar a primeira aula a ser ministrada imediatamente após a efetivação da matrícula, far-se-á a devolução da (s) parcela (s) já paga (s), podendo a Faculdade dela (s) reter a importância não superior a 4% (quatro por cento) do valor equivalente à semestralidade do Curso.

Art. 25- Não será admitido o cancelamento de matrícula nos Cursos de Aperfeiçoamento e de Extensão Universitária, dada sua natureza de curta duração.

Art. 26- Fica vedado o trancamento de matrícula, bem como a substituição de aluno matriculado.

Seção III
Dos deveres do aluno

Art. 27- São deveres do aluno:

I- cumprir as disposições regimentais e as determinações dos órgãos competentes;

II- abster-se, no recinto escolar, de atividades político-partidárias e atos que possam importar em perturbação da disciplina, ofensa aos bons costumes, desrespeito aos colegas, funcionários, Professores e autoridades da Faculdade;

III- efetuar o pagamento das mensalidades nos prazos contratados.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Parágrafo único- O infrator sujeita-se às penalidades previstas no Regimento desta Faculdade de Direito.

Seção IV
Da freqüência

Art. 28- É obrigatória a freqüência às aulas nos cursos de Pós-Graduação, a qual será apurada pelos meios e critérios estabelecidos pelo Coordenador de Pós-Graduação.

Art. 29- A freqüência mínima exigida é de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e atividades de cada curso.

Art. 30- Somente será concedida a compensação de ausência nos casos previstos em lei e naqueles de comprovada força maior desde que aceitos pelo Coordenador de Pós-Graduação.

Parágrafo único- O requerimento, devidamente instruído, deverá ser dirigido ao Coordenador de Pós-Graduação, no prazo máximo de 05 (cinco) dias úteis contados do retorno do aluno às aulas, sob pena de indeferimento de plano. O indeferimento de plano ou imediato é decorrente da ausência de formalização do requerimento no prazo ou sem a devida instrução.

Seção V
Do aproveitamento escolar

Art. 31- O curso será considerado concluído quando forem cumpridas todas as condições e exigências estabelecidas no respectivo projeto pedagógico.

§ 1º- É permitido o aproveitamento de disciplina cursada em Cursos de Pós-Graduação desde que o conteúdo e a carga horária sejam compatíveis, mediante autorização do Coordenador de Pós-Graduação, após manifestação do Professor responsável pela respectiva disciplina.

§ 2º- O aluno deverá requerer o aproveitamento de disciplina no prazo máximo de 30 (trinta) dias contados do início do respectivo curso.

Art. 32- Os critérios e formas de avaliação e desempenho do aluno serão estabelecidos no programa de cada curso, respeitadas as disposições desta Resolução.

Art. 33- Ao término de cada disciplina, o Professor responsável terá o prazo de 30 (trinta) dias para apresentar as notas em formulário próprio, na Seção de Pós-Graduação (SFD.107).

Parágrafo único- Serão atribuídas notas de zero a dez às avaliações, permitido o fracionamento de 0,5 (meio) ponto.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Art. 34- O aluno poderá requerer ao Coordenador de Pós-Graduação revisão de nota no prazo de até 15 (quinze) dias a contar da data da divulgação de nota no site da Faculdade, e o Professor responsável pela disciplina, terá prazo igual para se manifestar, fundamentadamente.

Art. 35- O aluno que, por motivo de caso fortuito ou de força maior, devidamente comprovado, deixar de comparecer no dia de avaliação, poderá requerer ao Coordenador de Pós-Graduação a indicação de novo prazo, desde que formalize o requerimento no prazo de até 15 (quinze) dias contados do término da respectiva disciplina.

§ 1º- Deferido o pedido, o Professor responsável pela disciplina, terá prazo de 15 (quinze) dias para estabelecer instrumentos de avaliação substitutiva.

§ 2º- Após o Professor determinar os instrumentos a serem considerados na avaliação substitutiva, o aluno será informado e terá o prazo de até 30 (trinta) dias para cumprir o que vier a ser proposto.

§ 3º- Decorrido o prazo final para realização da avaliação substitutiva, o Professor terá até 30 (trinta) dias para corrigir os trabalhos ou provas e entregar as notas na Seção de Pós-Graduação (SFD.107).

Seção VI
Da Monografia

Art. 36- Ao final do Curso de Especialização “Lato Sensu” será exigida Monografia, de entrega obrigatória, compatível com a temática e com o respectivo projeto pedagógico.

Art. 37- A Monografia é uma dissertação escrita sobre quaisquer áreas relacionadas com os módulos das disciplinas ministradas durante o curso, sob supervisão de Professor Orientador, que deverá exprimir de forma clara a capacidade de análise e de utilização de métodos e conceitos científicos por parte do aluno.

§ 1º- A Monografia deverá ser elaborada conforme as exigências e características de cada curso, respeitadas as orientações recebidas na disciplina Metodologia da Pesquisa Científica do curso e de acordo com as recomendações do Professor Orientador.

§ 2º- A Monografia deverá obedecer às normas do Manual de Monografia Jurídica desta Faculdade de Direito.

§ 3º- A Monografia elaborada sem orientação de Professor designado por esta Faculdade de Direito receberá nota zero.

Art. 38- A Seção de Pós-Graduação (SFD.107) disponibilizará aos alunos, 90 (noventa) dias antes do término das aulas, formulário próprio, para escolha do tema e indicação do Professor Orientador, dentre aqueles que integram o curso.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

§ 1º O aluno terá o prazo de 10 (dez) dias, contados da data do recebimento, para devolver o formulário de que trata este artigo, devidamente preenchido e em 02 (duas) vias.

§2º- A Seção de Pós-Graduação (SFD.107), no prazo de 10 (dez) dias contados da data do recebimento, encaminhará cópias dos formulários ao Professor indicado pelo aluno.

§ 3º- O Professor Orientador terá o prazo de 10 (dez) dias, a contar do recebimento dos formulários, para manifestar sua aceitação e para apresentar à Seção de Pós-Graduação (SFD.107) calendário com indicação das datas dos 02 (dois) encontros que deverão ser realizados com os alunos orientandos.

§ 4º- A Seção de Pós-Graduação (SFD.107) terá o prazo de 05 (cinco) dias para divulgar o calendário de cada Professor Orientador.

Art. 39- As orientações acontecerão em dias e horários estabelecidos pelo Professor Orientador nas dependências desta Faculdade de Direito e serão divulgadas no site e quadros de avisos da Instituição.

Art. 40- É obrigatório o comparecimento aos 02 (dois) encontros de orientações, durante os quais o aluno receberá as diretrizes principais para elaboração da Monografia, readequará a dissertação de acordo com observações do Professor Orientador.

§ 1º- A comprovação da orientação será feita pela Ficha de Frequência, preenchida pelo Professor Orientador e assinada pelo orientando.

§ 2º- As Fichas de Frequência serão arquivadas a cada encontro na Seção de Pós-Graduação (SFD.107).

§ 3º- O aluno que não frequentar qualquer dos 02 (dois) encontros de orientação terá 02 (dois) pontos descontados na nota final da Monografia.

Art. 41- A critério do Coordenador de Pós Graduação, após oitiva do Professor Orientador, poderá ser concedido novo período de orientação ao aluno caso ainda não tenha concluído a sua Monografia, desde que o requeira no prazo de até 07 (sete) dias contados da data do último encontro a que se refere o artigo 40.

Art. 42- Será permitida a troca de Professor Orientador em caso de seu afastamento do curso ou da Instituição, ou por decisão do Coordenador de Pós-Graduação baseada em solicitação fundamentada do aluno.

Art. 43- O aluno deverá entregar na Seção de Pós-Graduação (SFD.107) uma cópia da Monografia, de acordo com as regras indicadas.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

Art. 44- O prazo de entrega da Monografia será fixado pelo Coordenador de Pós-Graduação, por proposta do Coordenador Pedagógico do respectivo curso, não podendo ser inferior a 60 (sessenta) dias do término das aulas.

Art. 45- O pedido de prorrogação de prazo para entrega da Monografia, devidamente justificado e comprovado, somente será recebido se requerido ao Coordenador de Pós-Graduação em até 15 (quinze) antes do encerramento do prazo a que se refere o artigo 44.

Art. 46- O aluno que deixar de apresentar a Monografia no prazo fixado no artigo 44 ou na prorrogação a que se refere o artigo 45, estará automaticamente reprovado no curso.

Art. 47- Decorrido o prazo final para entrega da Monografia, o Professor Orientador terá prazo de 07 (sete) dias para retirá-la na Seção de Pós Graduação (SFD.107).

Art. 48- A Monografia deverá ser corrigida pelo Professor Orientador, no prazo máximo de 30 (trinta) dias contados de sua retirada no Serviço de Pós-Graduação.

Art. 49- O Professor Orientador terá atuação isolada, sem constituição de Banca Examinadora e sua remuneração será fixada pelo Diretor.

Parágrafo único- O Coordenador de Pós-Graduação limitará o número máximo de orientandos por Professor Orientador.

Art. 50- Será considerada aprovada a Monografia que obtiver nota igual ou superior a 7 (sete).

Art. 51- O aluno que obtiver nota de Monografia inferior a 5 (cinco) estará automaticamente reprovado, não lhe sendo concedida nova oportunidade para reapresentação da Monografia.

Art. 52- A Monografia que receber nota de 5 até 6,9, será devolvida ao aluno para que sejam promovidas as modificações necessárias, por uma única vez, devendo ser devolvida corrigida ao Professor Orientador no prazo de 30 (trinta) dias contados do seu recebimento.

Art. 53 – Em caso de reprovação da Monografia por plágio, o aluno não poderá fazer uso do mesmo tema em sua matrícula posterior no mesmo ou em outro curso, devendo apresentar um novo projeto a outro Professor Orientador.

Seção VII
Da conclusão do curso

Art. 54 - Será considerado aprovado o aluno que obtiver:



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

- I- nota igual ou superior a 07 (sete) na Monografia;
- II- 70% (setenta por cento) da avaliação global (aproveitamento de aprendizagem dos módulos);
- III- frequência mínima global de 75% (setenta e cinco por cento).

Seção VIII

Da expedição de certificados e da concessão de títulos

Art. 55- Aos alunos aprovados nos Cursos serão conferidos os certificados correspondentes.

Parágrafo único- Os certificados serão assinados pelo Diretor da Faculdade em conjunto com o Coordenador de Pós-Graduação.

Art. 56- O histórico do curso, incluindo aproveitamento, frequência e relação dos módulos cursados, constará no verso do certificado do aluno.

Seção IX

Dos deveres dos Professores e dos alunos

Art. 57- São deveres do Professor:

- I - frequentar as reuniões convocadas pelo Coordenador de Pós-Graduação;
- II - atender seus alunos orientandos em horário previamente fixado;
- III - efetuar os registros nas Fichas de Frequência;
- IV - corrigir as avaliações e as Monografias apresentando as notas nos prazos estabelecidos nesta Resolução;
- V- entregar na Seção de Pós-Graduação (SFD.107) as Fichas de Avaliação e as Monografias corrigidas;
- VI - cumprir os prazos estabelecidos nesta Resolução;
- VII- cumprir e fazer cumprir os termos desta Resolução.

Art. 58- O Professor que descumprir os prazos e os termos desta Resolução, se integrante das Carreiras Docentes desta Faculdade de Direito, incorrerá em infração disciplinar passível de apuração e, se alheio aos Quadros desta Autarquia Municipal, poderá ter seu contrato rescindido.

Art. 59- São deveres dos alunos:



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 65, de 27 de janeiro de 2014.

I - cumprir todos os prazos estabelecidos nesta Resolução e no calendário do curso divulgado pela Faculdade;

II - frequentar os encontros com o Professor Orientador nos dias e horários por ele designados, quando da elaboração da Monografia;

III - depositar a sua Monografia final;

IV - cumprir esta Resolução.

Art. 60- O aluno que descumprir os prazos e termos desta Resolução ficará sujeito às sanções nela previstas.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 61- Os trabalhos, atividades entregues para correção do Professor e as Monografias finais não retiradas pelos alunos até 90 (noventa) dias após divulgação de resultado final serão inutilizados pela Seção de Pós-Graduação (SFD.107).

Art. 62- Os casos omissos serão resolvidos pelo Coordenador de Pós-Graduação e pelo Diretor, que expedirá atos complementares, quando necessários.

Art. 63- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução GFD nº 9, de 8 de setembro de 2009.

São Bernardo do Campo, 27 de janeiro de 2014.

PROF. DR. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD
Diretor

Registrada neste Gabinete (GFD.1) e, na mesma data acima,
publicada no site Institucional.

JOÃO LUIZ ARTUSO
Assessor de Diretoria



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. N.º 89, de 6 de maio de 2016.

Altera a Resolução GFD. nº 65, de 27 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a regulamentação dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Autarquia Municipal, e dá outras providências.

O Prof. Dr. **MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD**, Diretor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e;

Considerando a necessidade de regulamentar cursos que promovam a atualização e o aprimoramento de conhecimentos ou técnicas de trabalho, conforme previsto no artigo 35 do Regimento desta Instituição de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1º- O capítulo II da Resolução GFD. nº 65, de 27 de janeiro de 2014 passa a vigorar com a inclusão da seguinte Seção II-A composta pelos artigos 18-A a 18-H:

“CAPÍTULO II

**Seção II-A
Dos cursos de atualização de curta duração**

Art. 18-A. Os cursos de atualização, de curta duração, terão perfil prático-profissional, com carga horária entre 12 e 24 horas-aula (3 a 6 dias de aula), com o intuito de oferecer à comunidade jurídica conhecimentos fundamentais sobre alterações legislativas e seus impactos nas atividades profissionais do Direito.

Art. 18-B. Os cursos de atualização são de iniciativa do Diretor, do Coordenador de Pós-Graduação e dos Professores desta Faculdade de Direito, bem como de outros Professores que comprovem, no mínimo, o grau de Mestre.

Art. 18-C. Os projetos de cursos de atualização devem ser apresentados ao Coordenador de Pós-Graduação, que avaliará a adequação e encaminhará para o Diretor para deliberação. Autorizado o oferecimento do curso, a Seção de Pós-Graduação será responsável pelo processo de inscrição, implantação e acompanhamento da realização dos cursos, a depender da disponibilidade de salas e horários.

Art. 18-D. As turmas serão instaladas com a inscrição de, no mínimo, 30 alunos.

Art. 18-E. O valor da inscrição será definido de acordo com o número de horas-aula.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. N.º 89, de 6 de maio de 2016.

Altera a Resolução GFD. n.º 65, de 27 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a regulamentação dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Autarquia Municipal, e dá outras providências.

O Prof. Dr. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD, Diretor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e;

Considerando a necessidade de regulamentar cursos que promovam a atualização e o aprimoramento de conhecimentos ou técnicas de trabalho, conforme previsto no artigo 35 do Regimento desta Instituição de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1.º- O capítulo II da Resolução GFD. n.º 65, de 27 de janeiro de 2014 passa a vigorar com a inclusão da seguinte Seção II-A composta pelos artigos 18-A a 18-H:

“CAPÍTULO II

Seção II-A

Dos cursos de atualização de curta duração

Art. 18-A. Os cursos de atualização, de curta duração, terão perfil prático-profissional, com carga horária entre 12 e 24 horas-aula (3 a 6 dias de aula), com o intuito de oferecer à comunidade jurídica conhecimentos fundamentais sobre alterações legislativas e seus impactos nas atividades profissionais do Direito.

Art. 18-B. Os cursos de atualização são de iniciativa do Diretor, do Coordenador de Pós-Graduação e dos Professores desta Faculdade de Direito, bem como de outros Professores que comprovem, no mínimo, o grau de Mestre.

Art. 18-C. Os projetos de cursos de atualização devem ser apresentados ao Coordenador de Pós-Graduação, que avaliará a adequação e encaminhará para o Diretor para deliberação. Autorizado o oferecimento do curso, a Seção de Pós-Graduação será responsável pelo processo de inscrição, implantação e acompanhamento da realização dos cursos, a depender da disponibilidade de salas e horários.

Art. 18-D. As turmas serão instaladas com a inscrição de, no mínimo, 30 alunos.

Art. 18-E. O valor da inscrição será definido de acordo com o número de horas-aula.



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. N.º 89, de 6 de maio de 2016.

Art. 18-F. Poderão frequentar os cursos bacharéis em Direito e graduados em áreas correlatas. Excepcionalmente, a depender do perfil do curso, poderá ser autorizada a inscrição de alunos dos 4º e 5º anos da graduação em Direito.

Art. 18-G. Do projeto devem constar:

- I - título e/ou tema do curso;
- II - nome e qualificação do coordenador e dos docentes;
- III - indicação de público alvo;
- IV - carga horária;
- V - período, dias da semana e horários indicados para a

realização;

- VI - breve justificativa e objetivos;
- VII - conteúdo programático aula a aula;
- VIII - metodologia das aulas;
- IX - bibliografia básica e outras referências; e
- X - recursos e equipamentos necessários.

Art. 18-H. Os alunos que cumprirem ao menos 75% da carga horária terão direito ao certificado de conclusão do curso.”

Art. 2º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

São Bernardo do Campo, 6 de maio de 2016.

PROF. DR. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD
Diretor

Registrada neste Gabinete (GFD.1.1) e na mesma data acima publicada no site Institucional.

JOÃO LUIZ ARTUSO
Assessor de Diretoria



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 36, de 16 de dezembro de 2011.

Regulamenta atividade de Monitoria no Curso de Graduação da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, Autarquia Municipal, e dá outras providências.

O **PROF. DR. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD**, Diretor da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei;

Considerando a necessidade de regulamentação da atividade de Monitoria no Curso de Graduação;

Considerando o quanto deliberado pelo Conselho Departamental em sua 94ª Reunião, ocorrida em 29 de novembro de 2011;

RESOLVE:

Art. 1º- A Monitoria constitui atividade auxiliar do Professor em classe no Curso de Graduação, ficando vedado o exercício de atividades docentes.

Art. 2º- Cada disciplina poderá ter até 02 (dois) Monitores por período.

§ 1º- Os Monitores serão indicados pelo Professor da disciplina e designados pelo Diretor, preferencialmente dentre alunos matriculados no Curso de Graduação que se destaquem pelo interesse, conhecimento da matéria e disponibilidade de tempo, ou ex-alunos desta Faculdade, desde que nada os desabone.

§ 2º- A designação valerá para até o final do respectivo ano letivo, ficando permitidas reconduções.

§ 3º - Cabe ao Professor atestar o aproveitamento do Monitor, informando ao Coordenador de Graduação quaisquer deficiências e sugerindo as medidas necessárias, inclusive o desligamento quando for o caso.

Art. 3º- A atividade de monitor não constitui cargo, emprego ou função pública, não implica vínculo empregatício e nem será remunerada. Constituirá, porém, elemento de mérito para desempate em seleções internas, que se realizarem até 03 (três) anos da cessação da atividade.

Art. 4º- Por indicação do Professor da respectiva disciplina, e a critério exclusivo do Diretor, poderá ser concedida ao Monitor inscrito em Curso de Pós-Graduação ou em Atividades Complementares organizados pela Faculdade uma



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 36, de 16 de dezembro de 2011.

redução de até 2/3 (dois terços) de cada parcela mensal do respectivo curso, enquanto exercer a Monitoria, a contar da data do requerimento do benefício.

§ 1º - Obtido o benefício o monitor terá que manter:

- a) 75% (setenta e cinco por cento) da frequência;
- b) notas para aprovação.

§ 2º - Ocorrendo a reprovação ou desistência injustificada do Curso de Pós-Graduação, o monitor terá que ressarcir aos cofres da Faculdade de Direito a totalidade do benefício concedido;

§ 3º - Havendo disponibilidade orçamentária, aos monitores ficam reservadas, a critério exclusivo da Faculdade:

- a) até 4 (quatro) vagas, por Curso de Pós-Graduação, quando esgotado o número de inscrições;
- b) indeterminado o número de vagas quando as inscrições não completarem a turma do Curso de Pós-Graduação.

§ 4º - Em caso de excesso de candidatos será realizado processo seletivo por meio de prova escrita, contendo questões relativas ao Curso pretendido. Havendo necessidade de desempate serão adotados os seguintes critérios, pela ordem:

- a) antiguidade na monitoria;
- b) prioridade para o monitor que ainda não foi agraciado com a bolsa;
- c) registro do Diploma de Bacharel em Direito mais antigo;
- d) como último critério, precederá o candidato de maior idade.

Art. 5º - Para concessão do benefício de que trata o artigo anterior ficam estabelecidos os seguintes procedimentos:

- a) requerimento do Professor dirigido ao Diretor, com a indicação do monitor da respectiva disciplina, ratificado pelo Coordenador de Graduação, que deverá informar se o interessado é monitor e data inicial da monitoria;
- b) manifestação do Coordenador de Pós-Graduação sobre o número de vagas disponíveis e sobre o atendimento dos requisitos para concessão do benefício;



FACULDADE DE DIREITO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Autarquia Municipal

RESOLUÇÃO GFD. Nº 36, de 16 de dezembro de 2011.

c) manifestação da Seção de Finanças sobre a disponibilidade orçamentária para concessão do benefício no exercício financeiro correspondente;

d) Gabinete do Diretor para autorização.

Parágrafo único- Na hipótese de o interessado não atender os requisitos para concessão do benefício, o requerimento será indeferido de plano pelo Coordenador de Pós-Graduação.

Art. 6º- A renovação de matrícula será semestral, devendo o requerimento de renovação do benefício ser protocolizado na forma do artigo 5º desta Resolução.

Parágrafo único- O Coordenador de Graduação se manifestará sobre a continuidade da monitoria encaminhando o requerimento para manifestação do Coordenador de Pós-Graduação que:

a) deferirá o requerimento de renovação, se presentes os requisitos estabelecidos nesta Resolução, encaminhando o processo à Seção de Finanças para implantação do benefício;

b) indeferirá o requerimento de renovação, se não preenchidos quaisquer dos requisitos estabelecidos nesta Resolução.

Art.7º- Será expedida a certidão de monitoria mediante requerimento.

Art. 8º- Esta Resolução entra em vigor a partir de 3 de janeiro de 2012, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução nº 1, de 3 de março de 2008.

São Bernardo do Campo, 16 de dezembro de 2011.

PROF. DR. MARCELO JOSÉ LADEIRA MAUAD
Diretor

Registrada neste Gabinete (GFD.1) e na mesma data acima publicada no Site Institucional.

JOÃO LUIZ ARTHUZO
Assessor de Diretoria

Anexo G- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 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:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

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

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

(*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17

terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

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.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os

resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 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.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior