

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS

ALCELYR VALLE DA COSTA NETO

FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR QUE ATUA NOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO: PROPOSTA DE
CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE
EAD

CURITIBA

2017

ALCELYR VALLE DA COSTA NETO

**FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR QUE ATUA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO: PROPOSTA DE CURSO
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional, como requisito à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida

CURITIBA

2017

C837f Costa Neto, Alcelyr Valle da
Formação didática do professor que atua nos cursos de
graduação e especialização em Direito: proposta de curso
para formação de professores na modalidade EAD /
Alcelyr Valle da Costa Neto. - Curitiba, 2017.
100 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahale de
Almeida

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Professores universitários - Formação. 2. Ensino à
distância. 3. Tecnologia educacional. 4. Ensino superior – Efeito
das inovações tecnológicas. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte – Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 022/2017

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 23 de outubro de 2017, às 15h, 5º andar – sala 54 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Presidente-Orientadora - PPGENT/ UNINTER), Viviane Coêlho de Séllos-Knoerr (Integrante Externo - UNICURITIBA), Rodrigo Otávio dos Santos (Integrante Interno Titular - PPGENT/ UNINTER), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Suplente) – UNINTER/PR, para julgamento da dissertação: “FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR QUE ATUA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO E A MODALIDADE EAD”, do mestrando Alcelyr Valle da Costa Neto. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

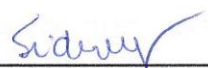
(X) APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() AROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

() REPROVADO

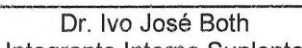
O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Considerar as recomendações da banca para publicações futuras e realizar alteração do título, adequando-o conforme sugestão da banca


Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Presidente da Banca


Dra. Viviane Coêlho de Séllos-Knoerr
Integrante Externo


Dra. Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular


Dr. Ivo José Both
Integrante Interno Suplente


Alcelyr Valle da Costa Neto
Mestrando

Dedico esta dissertação a todos os professores do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias do grupo UNINTER, a todos os professores do Curso de Direito das demais Instituições de Ensino e aos meus alunos, eis que, há anos, faço da docência parte da minha vida, imensurável paixão!

AGRADECIMENTOS

A minha namorada e companheira, Aline, pelo apoio e carinho dispensados em todos os momentos, bem como pelo incentivo constante;

Ao meu pai, Alcelyr Filho, pelo apoio, carinho e amor dispensados em todos os momentos da minha vida;

À professora Siderly do Carmo Dahle de Almeida, minha orientadora, por suas contribuições, carinho, amizade e profissionalismo durante toda a caminhada para a conclusão deste trabalho;

Aos amigos conquistados no Mestrado em Educação e Novas Tecnologias do Grupo UNINTER;

A minha saudosa mãe, Sueli, que sempre me apoiou e sempre acreditou no meu crescimento, dizendo que eu venceria todos os obstáculos da minha vida;

Aos Doutores do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias do Grupo UNINTER, que, com esforço e dedicação, mostraram um novo mundo, esse em que estou a desfrutar saberes, do qual nem imaginava existirem. Nele descobri que o Mestrado foi apenas um começo, ou seja, um degrau em uma longa escada. Próximo passo, Doutorado;

À professora Viviane Coêlho de Séllos-Knoerr, por aceitar o convite para compor minha banca examinadora, por suas contribuições, carinho, amizade, profissionalismo e oportunidades a mim oferecidas;

À professora Luana Priscila Wunsch, por suas contribuições, carinho, amizade e profissionalismo durante toda a caminhada para a conclusão deste trabalho.

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

(Immanuel Kant, 1803)

RESUMO

A formação exigida para docência na educação superior, especialmente neste trabalho, exaltando o curso de Direito, tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, são ainda esparsas. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do professor universitário, buscando oferecer subsídios para ampliar a discussão sobre esta temática. Apresenta-se, sinteticamente, as razões pelas quais a formação pedagógica do professor universitário tem sido negligenciada ao longo da história e os aspectos que apontam para a necessidade desta formação ser tomada de modo mais sistemático. Assim, passa-se à análise de cinco instituições que oferecem cursos de especialização na área do Direito, podendo verificar-se que apenas uma dessas oferece em sua matriz curricular a disciplina voltada para a formação docente, qual seja, “didática do ensino superior”. Por fim, foi apresentado como produto deste trabalho, uma matriz para um curso de didática na educação superior, formatada para a modalidade EAD, mas que pode adequar-se para a modalidade híbrida ou presencial.

Palavras-chave: Formação Pedagógica do Professor Universitário. Políticas para Educação Superior. Formação Docente – modalidade EAD.

ABSTRACT

Little, or nothing, has been required in pedagogical aspects. Initiatives to offer the (future) College Professor greater preparation in relation to the teaching activity, are still sparse. Therefore, the objective of this work is to reflect on the pedagogical training of the College Professor, seeking to offer subsidies to broaden the discussion on this subject. It presents, briefly, the reasons why the pedagogical formation of College Professor has been neglected throughout history and the aspects that point to the necessity of this formation to be taken of a more systematic way. Thus, it is analyzed five institutions that offer specialization courses in the area of Law, and it can be verified that only one of these offers in its curricular matrix the discipline focused on teacher education, that is, "didactics of higher education". Finally, a matrix for a didactic course in higher education will be presented as a product of this work, That can be formatted as in in-class course or on-line mode.

Keywords: Pedagogical Training of the College Professor, Politics of Higher Education, Course of Law in the on-line mode.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Banco de Teses e Dissertações do IBICT	46
Figura 2 – Dimensões do ser professor.....	64
Figura 3 – Disciplinas do curso.....	67
Figura 4 – Composição das disciplinas.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações com os termos formação + docente + “curso de direito” constando em seus resumos.....	46
Tabela 2 – Instituição 1.....	51
Tabela 3 – Instituição 2.....	55
Tabela 4 – Instituição 3.....	57
Tabela 5 – Instituição 4.....	58
Tabela 6 – Instituição 5.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
EAD	Educação a Distância
MEC	Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Curso de Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

SUMÁRIO

FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELACANDO SENTIDO COM O ENSINO DO DIREITO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
1.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	18
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	18
2 BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO.....	20
2.1 OS CURSOS DE DIREITO AO LONGO DA HISTÓRIA.....	28
2.2 A IDENTIDADE DOCENTE.....	30
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSO DE DIREITO.....	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	45
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	50
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	62
5 PROPOSIÇÃO DE CURSO NA MODALIDADE EAD.....	64
5.1 DELINEAMENTO DO CURSO.....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO 1.....	82
ANEXO 2.....	93

FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELAÇANDO SENTIDO COM O ENSINO DO DIREITO

Minha trajetória como professor teve seu início no ano de 1998, um ano antes de cursar a faculdade de Direito, uma vez que já lecionava em curso de informática no bairro em que residia no Município do Rio de Janeiro. A profissão docente sempre me chamou a atenção, pois sempre gostei de colaborar com outras pessoas, dividindo a experiência que possuía para a construção de novos conhecimentos, nesse caso, os recursos relacionados à programas utilizados nos computadores, chamados de “pacote Office”. O que muito me ajudou para lecionar em curso de informática foi minha formação técnica no ensino médio em processamento de dados, hoje chamado de educação profissional técnica de nível médio.

Após um ano lecionando nos cursos de informática da região onde eu residia, no Município do Rio de Janeiro, no ano de 1999, fui incentivado pelo meu pai para prestar vestibular para o curso de Direito, sendo aprovado e dando início aos próximos cinco anos de aprendizagem. Ao longo da graduação, tive a oportunidade de conhecer a realidade profissional de um advogado e sua importância para a sociedade. Como frequentava a faculdade no período noturno e estagiava no setor jurídico de um grande banco, procurava no pouco tempo que tinha, estudar para poder um dia realizar o sonho de advogar e lecionar.

Após o término do curso de Direito, comecei a atuar como advogado autônomo, mas sempre pensando em me especializar para poder trabalhar como professor em cursos de Direito, porque certamente iria ser, além de um aprendizado, uma felicidade imensa poder mais uma vez comunicar meus conhecimentos práticos de minha atuação na advocacia. Em 2005, ainda no Rio de Janeiro, iniciei a especialização em Processo Civil, terminando um ano após, em 2006, obtendo conhecimento para atuar com mais segurança em minha profissão.

Refletindo sobre minha identidade profissional, constato que contabilizo doze anos após o término da Graduação em Direito com a consecutiva e permanente Jornada Jurídica, nove anos passados de minha especialização em

Direito Processual Civil, e agora com seis anos como Professor do curso de Direito da Faculdade do Litoral Paranaense (ISEPE), no Município de Guaratuba, onde surgiu a oportunidade de ser contratado para lecionar matérias dentro do Direito no qual eu pesquiso e atuo, sendo elas: Direito do Consumidor, Teoria Cível, Arbitragem e Mediação.

Passado este período, compreendi ser chegada a hora de continuar a caminhada acadêmica, pois diante da minha vida como professor e principalmente sabendo da necessidade de continuar minha formação para o meu desenvolvimento profissional, foi que decidi ingressar, no início do ano de 2016, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER.

Dentro do mundo acadêmico, na condição de docente, entendo que as abordagens relativas às tecnologias educacionais chegam em boa hora, ou quiçá, em tempo mais que já passado da hora, pois, numa realidade globalizada, em que qualquer criança de cinco ou seis anos tem às mãos um celular com acesso à Internet, manter a convencional escola, seja pública ou privada, atuando de modo tradicional, é querer manter a humanidade, com os passos de ontem, de há muito, ultrapassado. E, nessa questão, quero poder realmente levar para o curso de Direito todo o conhecimento e prática pedagógica que um bom professor precisa para poder ensinar, pois que, com a prática, percebo que muitos professores conservadores deixam a desejar no momento de construir conhecimento junto aos seus alunos.

Para ingressar no mestrado, desenvolvi um projeto de pesquisa que envolvia a questão da didática do professor que atua em cursos de Direito, entretanto, com o decorrer das disciplinas e das orientações, surgiu a ideia de pensar uma proposta de curso de formação para docentes da área do Direito na modalidade a distância (EAD), tendo em vista o uso de práticas didáticas emergentes, de modo a serem aperfeiçoados o estilo como os professores ensinam e, conseqüentemente, a maneira como os alunos aprendem.

1 INTRODUÇÃO

Com as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e pouco regrado, os agentes educacionais e a escola de uma maneira geral, vêm vivenciando um processo de mudança, fato que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares de forma geral, configurando-se em forma de comprometimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Com a abertura política no país, que ocorreu nos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, foi possível observar uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram minimizadas.

Assim, a formação de professores assumiu o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, o que comprometeu de certa forma a identidade do processo formativo e acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Existe uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência na educação superior em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2001) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o domínio do conhecimento específico e o instrumental como suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Assim, entende-se que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de educação superior devem sempre estarem atentas para não somente acompanhar mas, principalmente, dar suporte aos seus

professores, não servindo apenas de local de geração de novos saberes, mas atuando também como agenciadoras para a capacitação dos seus docentes.

Contextualizando o ensino jurídico no Brasil, tem-se que esses são formadores de profissionais e, conseqüentemente, dos docentes nessa área. Assim, é relevante refletir sobre esses aspectos, pois que tais cursos formam e influenciam diretamente o pensamento dos bacharéis, perspectivando, desse modo, melhor situar o ensino jurídico brasileiro, bem como todo o contexto responsável pelo que está posto na atualidade, necessitando, de início, retroceder um pouco na história.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante da vivência, inicialmente como discente e hoje trabalhando como docente no curso superior de Direito, o pesquisador buscará, com o desenvolvimento deste estudo, responder a seguinte pergunta: Que elementos poderiam compor um curso de formação docente na modalidade a distância, considerando a construção de um novo perfil identitário para o professor que atua em curso de Direito, de modo a melhorar sua prática pedagógica?

A partir dessa problemática tem-se como objetivo geral propor um curso de formação docente, na modalidade EAD, que apresente elementos que contribuam para atuação do docente em cursos de Direito, melhorando sua prática pedagógica. Para dar conta deste objetivo, estabeleceram-se como objetivos específicos:

- Pesquisar na base de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – IBICT, volume de trabalhos que abordam a questão da formação docente do professor de Direito.
- Analisar os currículos de 5 (cinco) cursos de pós-graduação *lato-sensu* oferecidos por grandes instituições de ensino no Paraná de modo a perceber se há a preocupação com um perfil para a docência.
- Propor um curso de formação de professores na modalidade a distância específico para docentes que atuam ou pretendem atuar na área do

Direito em cursos de graduação e em cursos de pós-graduação *lato-sensu*, este último nas modalidades presencial e EAD.

1.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Considerando o cenário apresentado na introdução desta dissertação, evidenciando-se a necessidade de formação específica para atuação do profissional que, ao encerrar um bacharelado em Direito pretende adentrar ao campo da docência, este estudo se fará apoiado em três bases:

- Pesquisa no site do IBICT com levantamento sobre teses e dissertações que abordem a formação docente para cursos na área do Direito
- A averiguação do sítio eletrônico de 5 (cinco) cursos de especialização em grandes instituições de ensino que ofereçam graduação e pós-graduação na área de Direito no Paraná.
- A análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin, dos currículos destes cursos observando o que se oferece em termos de formação para a docência.

Considerando estas bases, apresentar-se-a ao final desta dissertação, a proposta de um curso de 120 horas *online* que ofereça instrumental para uma melhor formação para atuação no magistério superior na área de estudo ora apresentada.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para a realização do presente estudo, esta dissertação estruturou-se em 6 (seis) capítulos, sendo o primeiro destinado a introdução e justificativa da importância da temática, apresentando-se ainda, contexto, questão problema, objetivos da pesquisa e delineamento metodológico.

O segundo capítulo, intitulado **“Percurso Histórico da Formação Docente no Curso de Direito”**, apresenta o panorama da formação docente no Brasil ao longo do século passado, considerando a profissão do advogado, explicitando e analisando quem eram os docentes responsáveis pelos profissionais do Direito. Esta sessão fundamenta-se em autores como Dowbor (2002), Freire (1996), Maheirie (2002), Gadotti (2000), Masetto (1998, 2003), Saviani (1998), Vasconcelos (1998, 2000), Ferro (2007), Brandão (1997), Pimenta; Anastasiou (2005), Brzezinski (1996), Niskier (1996), Freitas (2002, 2006), Cunha (2005), Olívio (2000), MACIEL (2007), Fonseca (2005), Iocohama (2015), Venancio Filho (2004), Guimarães (2006), Wolkmer (2006), Bastos (2000) e BEHRENS (2013).

O terceiro capítulo, denominado **“A Prática Pedagógica na Educação Superior em Curso de Direito”** tem por objetivo demonstrar práticas docentes emergentes nas duas primeiras décadas do ano 2000. O capítulo fundamenta-se basicamente em Imbernón (2000), Tardif (2002), Vasconcelos (2000), Perrenoud (2000), Vásquez (1997), Ribeiro Jr. (2001), Rosemberg (2002), Gil (2007), Freire (1987), Mello (2007), Moreira (2005), Martinez (2006), Martins (2000) e Berbel (1999).

O quarto capítulo foi destinado a expor o **“Percurso Metodológico da Pesquisa”** e refere-se à análise e discussão dos dados coletados. No quinto capítulo apresenta-se uma proposição de curso na modalidade a distância para formação docente do professor de cursos superiores de Direito, onde apresenta os conteúdos que poderiam compor um curso de 120 horas para oferta *online* que pudesse preparar o profissional para atuar com a docência na educação superior.

Por fim, o sexto e último capítulo traz as considerações finais onde se retoma o problema da pesquisa e seus objetivos, procurando respondê-los, apresentando os resultados da pesquisa a partir da análise e da interpretação dos dados coletados pelo pesquisador e da reflexão sobre o ensino e prática pedagógica do professor do curso superior de Direito.

2 BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO

As críticas mais comuns direcionadas à alguns cursos superiores e, nesse caso, ao curso de Direito, diz respeito à didática dos docentes universitários, visto estar evidente a falta da mesma. Estes fatos podem ser constatados através de artigos específicos da área, como também por conversas realizadas com alunos no interior da instituição em que trabalho como professor no curso de Direito, que ainda relatam o mesmo problema em outras instituições, do qual já estudavam e vieram transferidos.

Sobre isso, Gadotti afirma:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p.4).

A escola contemporânea sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, em que as informações são atualizadas em frações de segundos, ocasionando, de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente de pouca relevância para a construção da busca do conhecimento.

As instituições de ensino nesse contexto tem por opção repensar suas ações e o seu papel na construção do conhecimento, e para isso, uma reflexão sobre seus conceitos didático metodológicos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e principalmente colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade.

Sobre essa temática, Dowbor (2002) diz que será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para

superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar as possibilidades das tecnologias digitais de informação e de comunicação. Refletir sobre a formação de professores implica, portanto, considerar o contexto das relações que os constituem enquanto tais. Estas relações estão presentes nas práticas pedagógicas que professores engendram em contextos sociais específicos evidenciando as concepções sobre os processos de ensinar e aprender que sustentam estas práticas.

Analisando por este ângulo, toda ação pedagógica é constitutiva dos sujeitos que dela ativamente participam, “pois é na relação com um outro que cada pessoa se constitui como singularidade e ao mesmo tempo como coletividade”. (MAHEIRIE, 2002, p. 31)

Torna-se necessário, então, discutir estas dimensões relativas às práticas pedagógicas, fundamentalmente com os sujeitos por ela diretamente responsáveis, a saber, os professores e professoras. Embora sejam, junto com os alunos, co-responsáveis sobre o que naquele contexto específico de sala de aula é objetivado e subjetivado, professores e professoras ocupam um lugar social de destaque na medida em que lhes cabe grande parte da responsabilidade sobre a organização do espaço pedagógico e a socialização de conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos, necessários à formação de sujeitos éticos e criativos que possam ler criticamente a realidade na qual se inserem e a qual contribuem para modificar.

Gadotti (2000, p. 8) sobre o assunto, afirma que “seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado”, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Dessa forma, a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento contemporâneo, bem como, a condução do processo de ensino e de aprendizagem na sociedade em que vivemos, precisa ter como premissa a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento humano, em que a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno para se tornar uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual e ético que o motivará a participar do

processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. “O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer”. (GADOTTI, 2000, p. 4)

O professor nesse contexto deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual e ético de seu aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem.

Sobre essa prática, Gadotti (2000, p.8) assegura que nesse contexto,

o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele afirma ainda que, os educadores pela visão emancipadora além de transformarem informações em conhecimentos também formam as pessoas de um modo geral, sendo os amantes da sabedoria, como dizia Sócrates.

Assim, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, em que o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo de ensino e de aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero espectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Neste ponto, ressalta-se a importância da formação ética dos professores. A reflexão em torno da experiência ética como constitutiva dos sujeitos em

contextos de formação de professores, formadores de sujeitos criativos e críticos, frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e imutável, ganha importância contemporaneamente. Isto principalmente porque, se nos mais diversos contextos de ensinar e de aprender se (re)produzem certos valores, é crucial que professores(as) estejam cientes desta condição contemporânea que institui relações efêmeras, fugazes, que circunscrevem a existência humana à imediaticidade do aqui e agora.

Sob esta ótica, a reflexão que se propõe em torno de uma formação da prática pedagógica continuada de professores apresenta a dimensão ética como foco. Mais do que derrubar o falso pressuposto de que as relações éticas não teriam qualquer função (a não ser aquela mercadológica) na sociedade contemporânea, esta forma de reflexão sobre a sensibilidade e a experiência de relação deve ser vista como uma espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores que a eles se amalgamam, em que sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes/ diferentes ali presentes, podendo, a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuros percebendo a polissemia da realidade em que vivem e do que pode vir a ser.

Tradicionalmente, em nosso país, a docência universitária centra sua ênfase no processo de ensino, em que o professor figura como o agente principal do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos (MASETTO, 2003).

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), apresenta uma dimensão ética da prática pedagógica. É comum pensar que a ética lida somente com os julgamentos de valor ético, bom e mau. Entretanto, ética lida com a dimensão criativa e relacional do ser humano. Ética é uma dimensão concreta da atividade humana que aparece na relação de pessoas concretas agindo e transformando o mundo e sendo, neste movimento, continuamente transformados.

Possibilitar o redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer do sujeito para perceber a riqueza e mutação da realidade é investir na formação ética deste sujeito. A partir das experiências de relação ética da prática pedagógica

voltada para olhares outros sobre a realidade, compreendendo-a enquanto múltipla, complexa, multifacetada, plural, os sentidos são redimensionados de uma forma qualitativamente diferente, permitindo perceber a diferença, o movimento, a contradição, os quais antes pareciam sem qualquer relação.

O sujeito pode então experienciar outras relações, ciente das condições objetivas que o subjetivam, ciente de que muitos outros o constituem neste rico e complexo processo de significações e ressignificações que constroem a realidade humana e o próprio ser humano singular.

Tendo em vista este contexto, apresenta-se, a seguir, o problema sobre o qual o pesquisador se debruça, assim como, o objetivo que se pretende atingir com tal estudo.

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem fazer parte da natureza ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior (Pachane, Pereira, 2003, p. 255).

Com base nesse contexto, se torna cada vez maior a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre e/ou de doutor. No entanto, se questiona a titulação, uma vez que seria importante avaliar o modo como vem sendo realizada, para ter a certeza de que o aprendizado do professor possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação superior.

Corroborando com essa questão, tem-se que os programas de pós-graduação, de maneira geral, visam priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis por reproduzir e perpetuar a crença de que, para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico da educação superior, ser um bom pesquisador.

Com isso, basta fazer uma análise histórica não somente dos cursos de Direito, mas dos cursos superiores de um modo geral, que certamente irá se observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado dos conhecimentos da disciplina a ser ensinada,

sendo este conhecimento prático (aquele que advém de sua prática profissional diária) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Portanto, fica claro que nada tem sido exigido em termos pedagógicos.

Com isso, se acredita que devem existir no mínimo três fatores que historicamente contribuem para que, nos cursos superiores, a tarefa de ensinar ou então, a formação pedagógica dos professores, sejam deixadas em segundo plano.

Primeiramente, tem-se que a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, se pensava muito no desempenho profissional, como também no treinamento profissional, em que se acreditava que poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Assim, ainda acreditavam que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).

Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

Em segundo lugar, em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel “a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”. (PIMENTEL, 1993, p. 89)

Por fim, pode-se observar a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários.

Apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário.

O primeiro projeto da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49). Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

Ao mesmo tempo em que este projeto circulava pela Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDBEN em que propunha:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (SAVIANI, 1998, p. 144).

Ficava evidente a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à minúcia de detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório saber”. Embora defendesse a necessidade de preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1998, p. 144).

A explicitação de todo o processo de consolidação da LDBEN mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, dada a necessidade de delimitação. Cabe, entretanto, mencionar que uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDBEN ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, o texto continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, deixando para as instâncias competentes a sua regulamentação.

No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDBEN, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Como observam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 40), a Lei não concebe o processo de formação para a docência na educação superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior (p. 154).

Assim, não obtendo amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação. (SAVIANI, 1998)

Desta maneira, conforme mencionado, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Vasconcelos (1998, p. 86), assevera que há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Essa constatação nos remete a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

2.1 OS CURSOS DE DIREITO AO LONGO DA HISTÓRIA

Situando historicamente a educação no Brasil, há de se considerar como início, a influência dos jesuítas, pois que na época colonial eram os principais educadores. Nesse período, socialmente não se valorizavam a educação que servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo oferecido tratamento diferente para a elite colonial. Segundo Ferro “[...] dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a europeia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos.” (2007, p. 214)

Como base da instrução, eram trazidos os princípios contidos na *Ratio Studiorum*, conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino no colégio jesuítico, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A ação pedagógica caracterizava-se pelas formas dogmáticas do pensamento, contra sua possibilidade crítica, isto é, o ensino era alheio à realidade. Os pressupostos didáticos encontrados no código pedagógico dos jesuítas enfocavam o seu caráter formal e eram marcados pela visão essencialista do homem.

Ao tratar-se da educação superior, a literatura mostrava que, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso a esse nível de ensino ainda no período colonial, o Brasil teve que aguardar até o final do século XIX para que pudessem ser inseridas as primeiras instituições de educação superior no país.

De acordo com Brandão (1997), o período colonial compõe-se de dois momentos bem distintos no que se refere à educação no Brasil, que são: o período jesuítico e o período pombalino (conhecido como o “período das trevas”). Após a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou sem desenvolver nenhuma atividade escolar por 13 anos, o que foi considerado um período de retrocesso e de atraso no que se refere à educação no país, causando uma enorme desarticulação no ensino e atrasando todas as chances de instalação e organização de instituições de educação superior.

Quando a família real portuguesa chegou ao Brasil, surgiu o interesse em criar escolas médicas na Bahia, com o curso de Cirurgia, e no Rio de Janeiro, com o curso de Cirurgia e Anatomia, ambos em 1808. Logo, posteriormente, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que anos depois foi transformada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, posteriormente chamada de Escola Nacional de Engenharia, alterada em seguida para Escola de Engenharia da UFRJ e, hoje, voltando a ser Escola Politécnica, agora da UFRJ.

Sendo assim, após a independência, houve um crescimento da educação superior no Brasil, sempre voltado para formação profissional. Logo, em 1889, a República se desenvolve, com a criação de quatorze Escolas Superiores. Portanto, quando do seu surgimento, a educação superior no país possuía natureza profissionalizante e era ofertado por faculdades isoladas e servia apenas aos interesses da elite.

Pimenta e Anastasiou (2005, p.148-149) assim discorrem sobre essa realidade:

O modelo de ensino adotado nessas escolas era o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdade, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Com relação à organização administrativa, vigorava um modelo centralizador e fragmentado, que impossibilitava e dificultava qualquer forma divergente de pensamento, criando-se assim uma unidade impositiva. Quanto à sala de aula, a relação professor, aluno e conhecimento se efetivava seguindo as características do modelo jesuítico, no qual o professor transmitia e o aluno recebia e memorizava passivamente o conteúdo, tendo a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório. Essa forma até hoje se mantém, com dificuldades para se modificar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Em função do modelo de produção capitalista, houve a supervalorização dos cursos técnicos e, como bem definido por Brzezinski (1996, p. 59), “[...] a educação neste contexto, transformou-se em ‘treinamento’, situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula”.

Entre 1891 e 1925, novos cursos foram criados como “Faculdades Livres”, ou seja, conhecida como particulares, nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. De acordo com Niskier (1996), de 1945 até a votação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ocorreu uma primeira expansão significativa da educação superior no país, de modo que, em 1962, estavam em funcionamento nada menos que 60 cursos de Direito.

A década de 1980, segundo Freitas (2002, p. 139), representou para os educadores a ruptura com o pensamento tecnicista que predominou na área até então. Para a autora, na esfera do movimento da formação, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando, entre outros aspectos,

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Ao tratar das questões referentes à formação dos docentes para atuarem na educação superior, Vasconcelos (2000) destaca que, desde a década de 70, esse aspecto tem sido objeto de preocupação em várias universidades brasileiras, sendo que, na década de 90, com a marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passou a ganhar ainda maior destaque.

2.2 A IDENTIDADE DOCENTE

Desde os primórdios, no Brasil, a educação superior sempre se ocupou em formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Cunha (2005, p. 21) explicita bem essa realidade quando diz que “Se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem, na educação escolar e acadêmica, o seu principal agente de legitimação.”

Em consequência, essa realidade engendrou características bem marcantes nos cursos superiores, dentre as quais se pode citar algumas, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos, e também o corpo docente, formado eminentemente por profissionais competentes em sua área de atuação, mas sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

No Brasil, o Direito constituiu-se num momento que o país ainda se encontrava na situação de Colônia, sofrendo todas as influências culturais predominantes. Os juristas eram formados na Universidade de Coimbra e constituíam uma elite dominante, responsável pelo aconselhamento da Coroa. Para o acesso de profissionais, dessa e de outras áreas, a cargos públicos, eram considerados a origem social e o apadrinhamento do candidato.

Conforme dados extraídos da Enciclopédia Barsa (1989, p. 391), pode-se verificar que no período compreendido entre os anos 1577 e 1822, Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil, fazendo com que aumentasse cada vez mais a submissão do Brasil-Colônia à Metrópole.

De acordo com Olívio (2000, p. 56),

[...] a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivessem eles nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Nessa perspectiva, o bacharel era formado em um contexto e numa realidade bem diferentes do que caracterizava o Brasil, onde, ao retornar, iria aplicar o que aprendeu. Isso causava certa alienação em nossos juristas, realidade que pouco importava para a metrópole, já que o único interesse que tinha na Colônia era o econômico, mantendo-se, assim, um eficiente método de controle ideológico. Desse modo, a única preocupação com a educação superior era resumida à formação em outras áreas do conhecimento consideradas

técnicas, como o curso de Medicina, por exemplo, que era ministrado na Faculdade de Medicina, na Bahia.

A rigor, a percepção do Direito era totalmente desvinculada dos interesses da população, sendo voltado totalmente aos interesses da coroa, sem nenhuma intenção de defender as camadas populares. Esse cenário sociopolítico, jurídico e cultural continuou a se manter mesmo com a instituição do Brasil Império, em 1822. Na época de sua independência, o Brasil ainda era um Estado em formação e, nesse período, segundo Maciel (2007, p. 1), o país encontrava-se carente de instrumentos indispensáveis à formação do Estado Nacional. Dessa forma, para este autor, durante toda a primeira metade do séc. XIX, o país

[...] se edificava desconfiando-se da solidez dos materiais e do terreno, em razão de não haver projetos definidos e instituições estruturadas, de viver o País momentos de intensa ebulição política, sobretudo após a dissolução da Assembléia Constituinte, e da existência de movimentos e revoltas nas províncias (MACIEL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, a história do ensino jurídico no Brasil centra-se em questões surgidas logo após a declaração de sua independência, tendo como principal intuito “[...] criar uma *intelligentsia* brasileira apta a enfrentar os problemas da nação e moldar novas consciências, além de profissionalizar a política e impulsionar o nacionalismo [...]” (FONSECA, 2005, p. 101).

Ao analisar o início da história do ensino de Direito no Brasil, sua regulamentação exigiu um longo tempo desde o descobrimento do país, uma vez que a própria criação da educação superior, em nosso país, dependeu de uma maturidade conquistada aos poucos. Logo, não existindo cursos de Direito durante a colonização, a formação jurídica exigia dos interessados que fossem estudar em Portugal ou outro qualquer lugar no estrangeiro, mostrando o quão elitizada seria esta possibilidade. (IOCOHAMA, 2015, p. 27)

A Proclamação da República, em 1889, não veio acompanhada por um programa educacional definido, portanto, recebeu uma contribuição importante que foi realizada por Benjamim Constant com a aprovação do decreto nº. 1232-h, de 2 de janeiro de 1891, novamente dispondo sobre a escolha e a atuação dos professores, procedimentos administrativos, sendo de destaque a

separação do curso de Direito em três, sendo eles: ciências jurídicas, ciências sociais e notariado, assim como permitindo aos poderes dos Estados Federados fundar faculdades superiores desde que seguissem os mesmos procedimentos das faculdades federais e se sujeitassem à fiscalização do Conselho de Instrução Superior, o que provocou um espírito de descentralização educacional (VENANCIO FILHO, 2004, p.179-185).

Esses cursos permaneceram como as únicas instituições formadoras de bacharéis em terras nacionais durante todo o império, mas eram amparados na matriz dos cursos jurídicos portugueses, portanto não apresentavam nenhuma intenção de formar uma cultura jurídica nacional (GUIMARÃES, 2006).

Diante do exposto, conclui-se que o início da história do ensino jurídico no país foi marcado expressivamente pela urgente necessidade de formar um corpo burocrático capacitado para, de acordo com Guimarães (2006, p. 50), suprir “[...] as carências advindas com o processo de construção da identidade política nacional”, mantendo assim, a “tradição” de destinar-se mais a atender aos interesses do Estado do que às necessidades judiciais da população, tal como havia acontecido quando o Brasil ainda era colônia de Portugal.

Conforme a estrutura curricular, pode-se dizer que os primeiros cursos jurídicos eram permeados por ideais liberais. O liberalismo surgido no Brasil como símbolo da nossa independência apresentava, segundo Wolkmer (2006), profundas contradições e aspirações de liberdade entre os diversos setores da sociedade. Para os negros, mestiços e marginalizados, significava a esperança de que acabassem os preconceitos e surgisse uma maior igualdade econômica; para a parcela da população que participava efetivamente do movimento de libertação em 1822, o liberalismo representava a total eliminação do absolutismo monárquico e dos vínculos coloniais, possibilitando grandes chances de produção de riquezas.

Isso tudo representou, na análise de Wolkmer (2006, p. 79), uma “ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, [...] introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental [...]”. Decorre daí o principal perfil da nossa cultura jurídica, que é o bacharelismo liberal.

Outra característica marcante dos cursos jurídicos brasileiros nessa fase é relatada por Guimarães (2006, p. 54), ao afirmar que, em sua fase inicial, nada havia no currículo desses cursos que suscitasse a capacidade reflexiva do acadêmico. Consequentemente, o bacharel egresso do curso de Direito estava preparado para exercer qualquer atividade administrativa do Estado, mas não para participar efetivamente da vida do Direito, pois não angariara uma formação e uma preparação assentada em um conhecimento jurídico nacional. “Por aqui, as escolas do Direito apenas formariam gente especializada, mas não o conhecimento.” (GUIMARÃES, 2006, p. 54).

Freitas Jr. (2006, p. 249) vai mais além, ao afirmar que o ensino jurídico ministrado pelas faculdades de Direito no Brasil, até o final do século XX, ainda estava atrelado ao esquema coimbrão, com aulas magistrais “[...] atrelados a velhos manuais doutrinários, verdadeiros clássicos que, mesmo não estando desatualizados no tocante à legislação nacional, não mais representavam as exigências jurídicas do tempo presente”. Assim, toda a cultura transmitida através desses cursos era a cultura europeia, bem distante da nossa.

Quanto a formação e preparação para a docência superior, Bastos (2000) comenta que, em nenhum momento, durante toda a história imperial no país, houve qualquer tipo de incentivo ou surgimento de alguma ação que viabilizasse qualquer política de formação para o magistério jurídico. Com isso, tal fato possibilitou que o docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados ou militantes da advocacia. Assim, eram frequentes a admissão de não concursados.

De acordo com Bastos (2000), nessa década, começam a surgir críticas ao ensino jurídico, principalmente no que se refere à clientela, pois o curso só era procurado por pessoas pertencentes à elite. Entre os deputados surgiam comentários do que ocorria na época, semelhante ao que ainda ocorre hoje: “o professorado dos cursos jurídicos busca apenas um lugar de espera para outro melhor, ou com a intenção de acumular outras funções, cujo vencimento lhe ajude a viver [...]” (BASTOS, 2000, p. 61).

Quanto à metodologia utilizada no ensino, era desenvolvida totalmente com base na pedagogia tradicional, ou seja, aquela em que memorizava o conteúdo. Assim, o professor limitava-se ao ato de exposição oral de conteúdos.

Desse modo, na tendência tradicional, o método indutivo permite que a matéria seja tratada sequencial e ordenadamente, desvinculada das outras disciplinas e do corpo do curso. (ALMEIDA, 2006). A metodologia privilegia a lógica, a sequenciação e a ordenação dos conteúdos. A organização dos procedimentos didáticos não leva em consideração o aluno, que deve restringir-se a escutar, decorar e repetir os conteúdos propostos (BEHRENS, 2013, p.43)

Conforme todo o exposto, a conclusão que se tem, é que o bacharel constituiu-se em importante figura na sociedade brasileira durante o século passado, desenvolvendo-se dentro de uma esfera acadêmica controvertida, como constatado nas diversas vertentes teóricas registradas já apontadas neste capítulo.

Assim, é possível concluir que além da visão crítica sobre o próprio Direito, é preciso que se reproduza idêntica preocupação sobre aspectos pedagógicos que envolvem as ações docentes e discentes, como um passo a mais da visualização do ambiente no qual se tem desenvolvido o ensino do Direito.

Importante salientar que o capítulo I do texto orientador para a audiência pública sobre o marco regulatório dos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu Especialização (BRASIL, 2014), ressalta em seu artigo 1º. que “Considera-se como Pós-graduação Lato Sensu Especialização, o previsto no inciso III do art. 44 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estiver de acordo com os termos desta Resolução” e em seus parágrafos 1º. e 2º. adverte que

§ 1.º - Os demais cursos previstos no inciso III do art. 44 da Lei n.º 9.394/1996 não serão equivalentes a Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, não podendo, neste caso, fazer uso do termo “Especialização” para designá-los, nem, muito menos, conferir certificado de especialista. § 2.º - Considerando a prioridade prevista no art. 66 da Lei n.º 9.394/1996, para o exercício do magistério superior, a formação mínima exigida será a obtida em Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, organizado e desenvolvido nos termos desta Resolução.

Este marco regulatório encontra-se no Anexo I deste estudo, tendo em vista sua importância no desenvolvimento deste trabalho.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSO DE DIREITO

Em se tratando de educação superior, pode-se observar que grande parte das instituições de ensino escolhe dar preferência à experiência profissional do docente na sua área de formação, em prejuízo da experiência pedagógica. Tal situação contribui para a diminuição da necessidade de capacitação pedagógica por parte do docente.

Durante todo processo de ensino-aprendizagem, todo professor cria uma metodologia a fim de privilegiar procedimentos para então atingir os objetivos com seus alunos. Assim, como o objetivo do professor é sempre criar metodologias que possibilitem que seus alunos aprendam, este sempre terá um desafio pedagógico.

Nesse sentido, para o desenvolvimento com êxito do processo de ensino-aprendizagem, o professor, mesmo com todo conhecimento do conteúdo específico de sua matéria, precisará ainda, de conhecimento pedagógico para que o mesmo possa trabalhar todo conteúdo de forma a promover a aprendizagem do seu aluno, ou seja, o professor se torna obrigado a criar estratégias visando a transformação do conteúdo em função de condicionantes como o tempo, o processo pedagógico, a questão motivacional com seus alunos, etc. (TARDIF, 2002).

Logo, essa tarefa se torna muito difícil, e requer desse profissional, todo empenho em aplicar sua prática pedagógica. Essa questão, no entanto, é uma série de capacidades técnicas que são indispensáveis no exercício do docente e que devem ser sempre adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e recriadas (VASCONCELOS, 2000).

Dominar o conteúdo específico de sua matéria é condição importante para o exercício do magistério, logo o saber pedagógico também deve ser visto como condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, esse conhecimento pedagógico certamente irá fazer com que esse professor venha a ser um profissional preocupado com a aprendizagem.

Perrenoud (2000) destaca que possuir conhecimento em relação aos conteúdos a serem ministrados é o menos importante quando se pretende passar instrução a alguém, uma vez que a verdadeira competência pedagógica não está aí. De um lado, ela consiste, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem, o que nem sempre está na visão do professor, uma vez que a formação pedagógica é desnecessária, compondo-se apenas de técnicas meramente operacionais voltadas para o ensino, o que demonstra, nesta situação, total desconhecimento do verdadeiro sentido dos cursos de formação continuada para os professores. Portanto, esse desconhecimento torna pobre o exercício profissional dos docentes na educação superior, como é o caso dos professores do curso de Direito, na maioria das vezes.

Segundo essa visão, tem-se o entendimento de que o ensino, no olhar tradicional, é insuficiente para atender às novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a vida dos discentes no campo profissional e pessoal. Atualmente, não tem sentido o aluno pensar o conhecimento desvinculado do trabalho, pois que o conhecimento transforma o trabalho, mantendo assim, a relação estreita entre teoria e prática, conhecida como práxis. Vasquez (1997, p.185), a esse respeito adverte que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, a atividade é considerada práxis quando partimos do pressuposto que

[...] é uma atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. A finalidade, por sua vez, é expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade (VÁSQUEZ, 1997, p. 188).

Sendo assim, se espera que todos os professores devem demonstrar aptidão na busca incessante rumo à constante atualização e conceitos que venha trazer enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos.

Portanto, tratando-se do contexto atual, tem-se que a crise no ensino jurídico emerge como temática não só instigante, mas também como

desafiadora, contudo jamais se poderá investigar a crise no ensino jurídico deixando de lado sua evolução histórica, permeada por mudanças, mas não tão significativas, com a necessidade de tecer comentários quanto à evolução do processo de ensino no Brasil.

Sendo assim, traçando a contemporaneidade do ensino jurídico, tem-se, inegavelmente, o contexto que serviu de alicerce para a implantação e desenvolvimento dos cursos superiores, em especial os de Direito, no país nos faz refletir sobre a práxis docente no ensino jurídico atual. Imbernón (2000, p. 29) refere que “[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico.” Assim, antes de assumir o papel de professor, esse profissional deve buscar capacitar-se pedagogicamente para atuar na educação.

Nesse sentido, Ribeiro Jr. (2001) afirma que 90% do corpo docente dos cursos de Direito são formado por juristas, e apenas 10% desses profissionais possuem algum tipo de formação na área pedagógica. Este dado revela que, para a maioria desses professores, saber o conteúdo é saber ensinar. Dessa forma, é preciso que busquem investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional através de uma formação continuada que os façam se apropriar dos saberes necessários a um melhor desempenho na área. Assim,

[...] a formação continuada de professores pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos. Partindo desses princípios, então, o desvendamento da ocorrência do processo de formação continuada dos professores universitários torna-se importante na medida em que permite conhecer os fatores que dificultam e possibilitam tal processo, e nos propicia apontar alternativas que, na nossa opinião, podem levar os professores, a querer utilizar os meios disponíveis – os fatores possibilitadores – com o objetivo de concretizar ações docentes realmente humanizadoras (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

Nessa perspectiva, ao se discutir a prática docente do professor de Direito, o importante é entendê-la como algo complexo que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Deve-se, nesse aspecto, ter consciência da importância do preparo desse profissional, investindo em reflexões mais profundas que contribuirão para que esse professor crie e recrie o seu fazer de

forma a atender às novas exigências da sociedade, considerando as especificidades do curso em sua complexa relação com o mercado de trabalho.

Portanto, muito mais do que ações técnicas e tradicionais, o que sociedade espera desse profissional é a capacidade de pensar a prática dentro de um contexto individual e coletivo, em sua complexidade e historicidade, compreendendo os processos de produção e reprodução dos saberes, no plano da sociedade e das instituições em geral, em seus aspectos didáticos, introduzindo o estudante no trabalho de pensar e recriar a experiência aportada nos conteúdos que estudam.

Importante ressaltar, que o ensino do Direito se justifica, pela importância e pela necessidade que representa para a sociedade, uma vez que não é fácil viver em comunidade sem os ensinamentos e, muito menos, sem qualquer serviço prestado pela área jurídica. Com isso, todos esses ensinamentos precisam ser repensados, reavaliados e revisados, tornando-se dotados de uma metodologia pedagogicamente apropriada e de práticas inovadoras, considerando-se a eficiente aprendizagem discente.

Há perspectiva para melhoria da qualidade do ensino jurídico, mas para que isso ocorra, será preciso que as instituições formadoras cumpram seu papel social de formar profissionais aptos às novas exigências de ensino e de pesquisa, principalmente no compromisso de fortalecer as demandas pertinentes à sociedade democrática na qual vivemos.

Dessa forma, as instituições com ensinamentos pedagógicos ocupam um papel importante por ser um dos elementos que possibilitam a melhoria da qualidade da educação superior, onde vão capacitar os professores para desenvolverem a complexa tarefa de ensinar. Gil (2007) destaca que, são antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Para esse autor, as doutrinas pedagógicas presentes nessas instituições refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer para que se ajuste à sociedade a novas realidades.

A educação requisitada pelos atuais cursos jurídicos vem sendo objeto de estudo e discussão de diversos autores, como Martinez (2006), Mello (2007),

Guimarães (2006), Rodrigues (1993), dentre outros que alertam para o estabelecimento de uma prática alienante, historicamente construída por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo ensino-aprendizagem, aluno e professor, que agem por vezes, até inconscientes, em favor da manutenção desse sistema que não favorece e não reflete a nossa realidade social, isto é, as reais necessidades da comunidade.

Os educadores da área defendem um ensino voltado para a realidade prática, que utiliza a teoria como um suporte para suas ações. Essa articulação entre teoria e prática pressupõe a contextualização do conteúdo, possibilitando a reflexão crítica e a substituição de uma postura docente dogmática, desumanizada e, por que não dizer, opressora, por uma postura na qual aluno e professor se tornam sujeitos ativos e caminham juntos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dialogicidade, segundo Freire (1987), permite ao professor e ao aluno o agir pautado em uma reflexão sobre a ação realizada. A esse respeito, considera Mello (2007, p. 66):

[...] a sala de aula deixará de se constituir em ponto único de convergência do ensino jurídico, transformando-se em *ponto de partida* de um processo qualificado de aprendizagem, num espaço dialógico e privilegiado para a implementação da racionalidade reflexiva, enquanto aporte valorativo para o novo operador jurídico.

A concepção de ensino dialógico prioriza o diálogo e transforma o papel do docente que atua como mero repassador de conteúdos, permitindo sua interação com o aluno e transformando-o em guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de ensino. Desse modo, converge para o pensamento de Moreira (2005, p.13), ao destacar que a formação se estabelece no diálogo com o outro, reconhecendo-se também a importância do “diálogo consigo mesmo e com o meio”, partindo das “leituras que o histórico de vida, a cultura, as vivências, enfim, a trajetória de cada sujeito permite elaborar”.

Essa interatividade entre professor e aluno colabora com o desenvolvimento de uma pedagogia crítica libertadora do ensino jurídico, apta a formar profissionais críticos, reflexivos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, é importante que o professor possua “um perfil de agente

humanizador, apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais daí decorrentes” (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Olhando nesse contexto, é fundamental que se desenvolva um ensino interdisciplinar, o qual é considerado uma importante ferramenta a ser utilizada na desconstrução de práticas conservadoras advindas de currículos engessados, que em nada favorece a autonomia do aluno em seu processo de construção do saber e no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A Resolução CNE/CES nº. 09/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, é a fonte que norteia a formação dos currículos dos cursos de graduação nessa área. De acordo com seu 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 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.

Observa-se, pois, que as Diretrizes buscam a formação integral do graduando, abrangendo os aspectos de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Conforme Martins (2000, p. 7), uma instituição escolar pode formar o profissional e o cidadão, nas seguintes condições:

- ao ter um currículo compatível com um processo de formação fundamentado na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atingir seu ser rompendo, então, com as delimitações impostas pelo mero fazer;
- ao articular teoria e prática, desafiando o aluno a aplicar os saberes de que dispõe, considerando no processo e aprendizagem aquilo que o aluno já tem de acúmulo de conhecimento;

- manter a interdisciplinaridade no decorrer da formação, evitando dessa forma uma compreensão fragmentada do real e assegurando tanto uma visão ampla da região em que a instituição escolar está inserida quanto do mundo em geral.

No que se refere aos conteúdos curriculares, a Resolução nº. 09 de 29.09.04, contempla três eixos: o primeiro, de formação fundamental, tem o objetivo de estabelecer a interdisciplinaridade, integrando conteúdos de outras áreas do saber, como a Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, consideradas disciplinas propedêuticas.

O segundo eixo, de formação profissional abrange os conhecimentos dos diversos ramos do Direito, em que são reunidas as disciplinas dogmáticas. O terceiro e último eixo é o de formação prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos, possibilitando ao aluno, através dos estágios, a correta utilização da ciência jurídica e das normas.

Nesse eixo são estabelecidos ainda os trabalhos de curso e as atividades complementares que, junto ao estágio, constituem-se nos conteúdos de formação complementar. O desenvolvimento das atividades complementares possibilita também a interdisciplinaridade dos conteúdos e a flexibilização dos processos formativos.

Depreende-se, que as Diretrizes Curriculares para o curso de Direito, documento oficial do Ministério da Educação que fornece as bases para a construção dos projetos pedagógico desses cursos, propõem a construção de um projeto que contemple uma visão integrada da realidade possibilitando a articulação entre teoria e prática, através da integração do ensino, da pesquisa e, da extensão.

Para que se possa trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, é importante ter um projeto pedagógico que permita o estabelecimento dessa prática. Nesse sentido, uma boa alternativa seria contemplar nos projetos pedagógicos dos cursos, a metodologia da problematização, a qual propõe que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma contextualizada e articulada com outros conhecimentos, suscitando questionamentos e

interpretações acerca do assunto em debate e promovendo assim uma ação dialógica entre professor e aluno.

Conforme Berbel (1999), a metodologia da problematização parte de uma crítica ao ensino tradicional, propondo outro tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca da solução de problemas detectados, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno.

Essa metodologia de ensino permite que os alunos se apropriem de maneira mais significativa, crítica, criativa e duradoura do conhecimento acumulado, favorecendo a interdisciplinaridade dos conteúdos, possibilitando a geração de novos conhecimentos, a construção da cidadania e a transformação da realidade. Essa prática propicia a instrumentalização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a ruptura com o que está posto e institucionalizado.

A construção desse projeto é necessária, mas a reformulação de um currículo por si só não garante a qualidade do ensino que conclamamos. Cappelletti (2002), relata que currículo é um processo abrangente, complexo e dinâmico que ultrapassa as grades curriculares e envolve pessoas e suas relações no processo educativo. Logo, a participação dos professores é fundamental na construção dessa proposta, sendo necessário que haja uma continuidade das transformações nas práticas e nas relações entre os sujeitos atuantes no cenário pedagógico.

De modo algum se pode deixar de enfatizar que o ensino do Direito se encontra inserido em um enfoque bem mais amplo, que é o da valorização da educação superior como um todo, tendo o ensino jurídico, por muitas vezes, sido tomado como referência em meios onde se discutem problemas relacionados a educação superior. Entretanto, conforme inúmeras transformações que geraram significativas mudanças nessa área de ensino no decorrer de várias décadas, ainda se encontra presente a ideia de precariedade do ensino nos cursos de Direito em nosso país.

Importante salientar que todas as vezes em que se fala atualmente sobre a falência do ensino do Direito, em razão da criação e aberturas de faculdades

de Direito e da grande quantidade de bacharéis que se formam a cada ano, dos baixos índices de aprovação dos candidatos nos exames da OAB - Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos da magistratura e do ministério público, compreende-se a importância de se estudar e de se conhecer a difícil evolução do ensino jurídico no Brasil, não só para se ter a consciência das diversas deficiências que esse itinerário histórico apresentou, mas também para se compreender que, embora existam percalços, é necessário que se saiba do importante papel que o ensino jurídico desempenhou na nossa sociedade, apesar de algumas restrições que a ele ainda possam ser feitas.

Muitas das questões que o estudo da evolução histórica do ensino jurídico apresenta permanecem ainda em destaque nas discussões sobre a educação superior e o ensino do Direito nos dias de hoje, como por exemplo, a importância de uma educação superior e jurídica que desenvolva o indivíduo, e que realmente o habilite como profissional e o torne cidadão, não sendo apenas um fornecedor de diploma.

Esses bacharéis precisam ter consciência de que a sua atuação profissional, tanto nas carreiras jurídicas, como na docência superior, não pode ser feita adequadamente desconhecendo o seu próprio passado, até porque esse tempo anterior tem muito a dizer e a ensinar sobre o presente, pois tudo está relacionado. Por fim, importante afirmar, que após observar a realidade histórica, esse ensino cumpriu sua mais importante função, que foi a de formar a elite política, administrativa e intelectual, como ocorreu no período do Império.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo, de natureza qualitativa, pautou-se inicialmente em uma pesquisa documental, considerando a lei de diretrizes e bases da educação – LDBEN 9394/96 que em título VI, “Dos profissionais da educação” e, mais especificamente em seu artigo 66 explicita que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

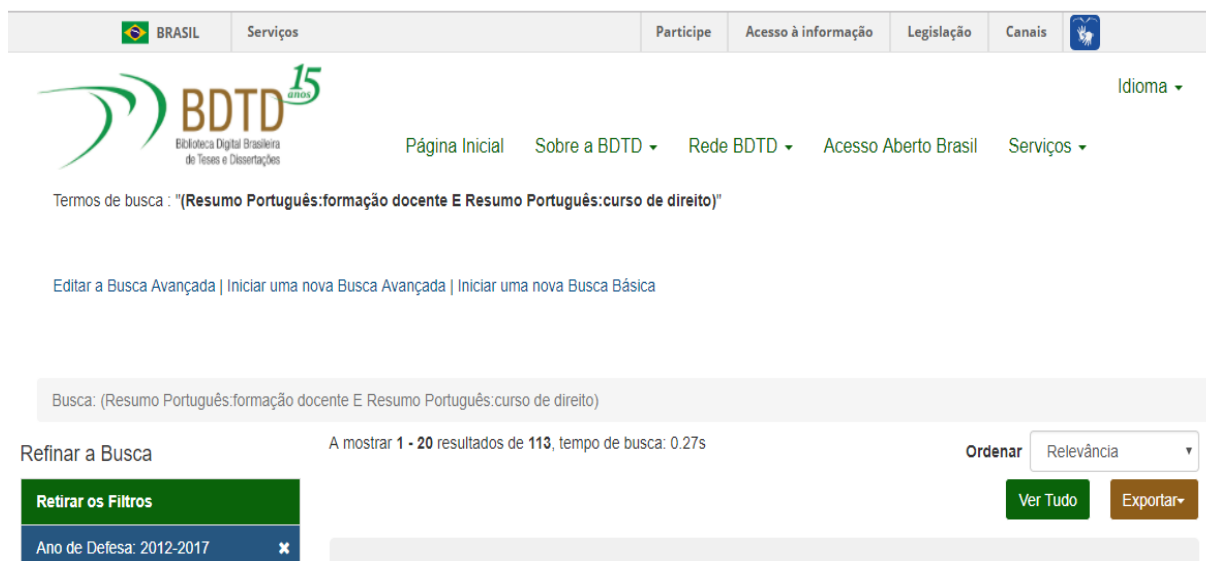
Considerando-se o número de cursos stricto-sensu oferecidos em nosso país e, em contrapartida, o número de cursos de graduação, há de se compreender que muitas dessas propostas de curso não contam apenas com profissionais mestres e doutores em seus quadros. Neste cenário, muitos são os especialistas que, por vezes para complementar a renda, por vezes por gostarem da docência, dedicam-se a esta, mesmo sem ter a mínima formação pedagógica necessária para atuar no ensino.

Para justificar a importância deste estudo e ainda averiguar as lacunas existentes nas pesquisas que tem por escopo a questão da docência em cursos de Direito nos últimos cinco anos, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia - IBICT buscando evidenciar quantos trabalhos apontam esta questão.

A BDTD, desenvolvida e coordenada pelo IBICT, contempla todos os sistemas de teses e de dissertações desenvolvidas nas instituições de ensino e de pesquisa no país, estimulando o registro e a publicação destes trabalhos em meio eletrônico. Em parceria com as IES do Brasil, possibilita a divulgação do resultado destas pesquisas, dando visibilidade à produção científica nacional em suas várias áreas.

Ao escolher as palavras-chave para o estudo, o pesquisador optou pelos termos de busca formação docente + curso de Direito, considerando-se os resumos em português e, quanto ao tempo, os últimos cinco anos – 2012/2017. A pesquisa retornou 113 resultados, sendo 62 teses e 51 dissertações, conforme figura 1.

Figura 1 – Banco de Teses e Dissertações do IBICT



BRASIL Serviços Participe Acesso à informação Legislação Canais Idioma ▼

BDTD 15 anos
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

[Página Inicial](#) [Sobre a BDTD](#) [Rede BDTD](#) [Acesso Aberto Brasil](#) [Serviços](#)

Termos de busca : "(Resumo Português: formação docente E Resumo Português: curso de direito)"

[Editar a Busca Avançada](#) | [Iniciar uma nova Busca Avançada](#) | [Iniciar uma nova Busca Básica](#)

Busca: (Resumo Português: formação docente E Resumo Português: curso de direito)

Refinar a Busca A mostrar 1 - 20 resultados de 113, tempo de busca: 0.27s Ordenar Relevância ▼

[Retirar os Filtros](#) [Ver Tudo](#) [Exportar](#)

Ano de Defesa: 2012-2017 ✕

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT

Entre os estudos aqui analisados, verificou-se que o termo “Direito” por inúmeras vezes referia-se ao substantivo enquanto uma prerrogativa ou sinalizando conformidade com as leis, e não explicitadamente o curso de Direito, conforme pretensão do autor. Assim, foi realizada uma nova pesquisa, desta feita colocando-se o termo curso de Direito entre aspas, assegurando-se que a busca considerasse apenas o termo completo.

O resultado foi de dezesseis trabalhos, conforme segue na tabela 1.

Tabela 1 – Teses e dissertações com os termos formação + docente + “curso de Direito” constando em seus resumos

PESQUISA IBICT				
ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	TÍTULO
2012	Andrea Wild	PUC SP	Tese	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de Direito
2012	Schirley Heritt	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	Docência da disciplina de psicologia no curso de Direito: saberes e práticas

2012	Francisco Raimundo Alves Neto	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese	Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo do curso de Direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes
2014	Antonio Ricardo Rocha de Albuquerque	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	O Comportamento Informacional dos Docentes dos Cursos de Graduação em Direito do Unipê e do CCJ-UFPB- Campus I
2015	Mauricio Silveira	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	Projeto pedagógico do curso de Direito e as diretrizes curriculares nacionais: estudo exploratório
2014	Renato Duro Dias	Universidade Federal de Pelotas	Tese	Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG
2014	Inacio da Ressurreicao Mamboma Luemba	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	Letramento acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda - Angola
2012	Luiz Carlos Leal Prestes Junior	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	O ensino da Medicina Legal na formação profissional da carreira jurídica

2013	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica
2012	Patrícia Zaccarelli Oliveira	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos
2014	Antonio Germano Ramalho	Universidade Federal da Paraíba	Tese	A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar
2016	Daniela Fávero	PUC SP	Tese	Uma proposta de inovação curricular nos mestrados em Direito: em busca de uma formação qualificada para o exercício do magistério
2013	Bárbara Silva Costa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Tese	Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes
2016	Elisa Ustárrroz	PUC RGS	Dissertação	Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas

2015	José Humberto de Góes Junior	Universidade de Brasília	Tese	“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?": as percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos
2012	Ana Maria Nunes Gimenez	Universidade Estadual de Campinas	Tese	O ensino da propriedade intelectual na educação superior: o caso da UNICAMP

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT

Fazendo uma leitura dos resumos, que encontram-se disponíveis no Anexo 2 deste trabalho, foi possível detectar que apenas quatro destes trabalhos abordam a temática desta dissertação, quais sejam: “Reflexões sobre a formação de professores em um curso de Direito” (2012), “Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica” (2013), “O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos” (2012) e “A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar” (2014).

A leitura sobre estes trabalhos foi mais cuidadosa, buscando-se observar quais pontos convergiam para o desenvolvimento deste trabalho e, mais especialmente, em que esta dissertação se distinguiria dos demais. Dessa forma, observou-se que, em nenhum dos casos havia a proposta de um curso de formação específica para os docentes que atuam nos cursos de Direito na modalidade a distância, destacando-se aqui, o diferencial e a maior contribuição deste estudo.

O próximo passo após este levantamento, foi verificar se os cursos de especialização na área de Direito consideram a necessidade de também formar para a docência, tal qual explicita-se na legislação já antes mencionada. O pesquisador escolheu 41 (quarenta e um) cursos de pós-graduação *lato-sensu*

oferecidos por 5 (cinco) instituições de educação superior no estado do Paraná, buscando analisar, por meio da técnica de análise de conteúdo se os currículos oferecem disciplinas que visem a formação docente para um profissional que possa atuar com desenvoltura na área.

A análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos, e é no momento de interpretar os dados coletados que se dá o entrelaçamento da pesquisa em educação com a análise de conteúdo. A essência deste formalismo é estatístico, pela sua concepção e forma de compilação, uma análise de conteúdo, portanto, leva a métodos estatísticos multivariados. (BARDIN, 2011)

Por esta abrangência metodológica, a análise de conteúdo é também uma das técnicas mais utilizadas, ajudando o pesquisador, seja ele mestrando, doutorando, professor universitário, participante de programas de iniciação científica, a identificar a significação do conteúdo que está se analisando.

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Considerando o projeto político pedagógico dos cursos analisados, de acordo com o que está previsto no novo marco regulatório de pós lato sensu, o curso deve apresentar:

Parágrafo único - Quando o Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização tiver como objetivo a formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica ou formar docentes para a Educação Superior, das 360 (trezentas e sessenta) horas previstas no inciso I deste artigo, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas serão dedicadas a disciplinas ou atividades de conteúdo pedagógico.

O processo de análise de dados vai atender as orientações de Bardin (2011) diante da análise de conteúdo. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2011).

Para o desenvolvimento do estudo, cada instituição foi nomeada como 1, 2, 3, 4 e 5. Na primeira coluna foi colocado o nome do curso e na segunda que disciplinas o curso contempla. Estas instituições foram selecionadas por serem as maiores em termos de números de alunos. Todas as instituições localizam-se no Estado do Paraná.

A instituição 1 possui dezesseis cursos de especialização em Direito, todos na modalidade presencial. A instituição 2 possui três cursos de especialização, também presenciais, A instituição 3 possui seis cursos de especialização, todos presenciais, a instituição 4 possui cinco cursos, igualmente presenciais e a instituição 5 possui onze cursos na modalidade a distância.

Tabela 2 – Instituição 1

ESPECIALIZAÇÃO DIREITO - PRESENCIAL	
CURSO	DISCIPLINAS
Direito Administrativo	Direito Constitucional, Filosofia do Direito, Direito do Estado, Metodologia Científica, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Regime Jurídico Administrativo e Organização Administrativa, Terceiro Setor, Servidor Público, Direito Administrativo Econômico, Licitações, Contratações Públicas, Responsabilidade e Controle do Estado, Corrupção e Improbidade Administrativa, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares
Direito Aduaneiro	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Fundamentos do Direito Aduaneiro e Direito Aduaneiro Internacional, Fundamentos de Comércio Internacional, Contratos internacionais de compra e venda de mercadorias, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Transporte Internacional, Tributação

	no Comércio Exterior, Aspectos Operacionais Aduaneiros, Infrações e penalidades aduaneiras, O contencioso aduaneiro
Direito Civil e Processual Civil	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante - Novo CPC, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Processo de Conhecimento, Seminários Interdisciplinares, Eixo Temático Profissionalizante - Novo CPC, Família e Sucessões, Teoria Geral das Obrigações e dos Contratos, Direitos Reais e Direito de Autor, Procedimentos Especiais e Ações Constitucionais, Teoria Geral do Direito Civil e Responsabilidade Civil, Processo Cautelar, Tutela de Urgência e Procedimento Arbitral, Teoria dos Recursos, Processo de Execução e Tutela Coletiva
Direito Contratual	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Teoria geral das obrigações e dos contratos, Contratos civis e imobiliários, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Contratos empresariais e bancários, Contratos de consumo e regulados, Contratos de trabalho e desportivos, Contratos societários e de propriedade intelectual, Contratos internacionais e marítimos, Soluções alternativas de conflitos
Direito das Relações de Consumo	Direito Constitucional, Filosofia do Direito, Direito do Estado, Metodologia Científica, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito das Relações de Consumo, Sistema Administrativo e Processual do CDC, Proteção Contratual no CDC, CDC e Contratos Regulados, Tutela do Consumidor Bancário, Medicina e Relações de Consumo, Crimes Contra as Relações de Consumo, Direito de Personalidade, Responsabilidade Civil e Relações de Consumo, Eixo Temático Profissionalizante, Seminário Interdisciplinar
Direito de Família	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Teoria geral do Direito de família, Filiação, Adoção e socioafetividade, Infância e adolescência, Direito patrimonial familiar, Direito processual familiar,

	Responsabilidade civil e Direito de família, Aspectos penais do Direito de família, Bioética, biotecnologia e família, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares
Direito do Trabalho e Processual do Trabalho	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Direito Processual do Trabalho I - Petição Inicial e Resposta do Réu na Justiça do Trabalho, Direito Processual do Trabalho II - O Processo de Conhecimento na Justiça do Trabalho, Direito Processual do Trabalho III - A Execução na Justiça do Trabalho, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito Processual do Trabalho IV - Ações Coletivas em Matéria Trabalhista, Direito Material do Trabalho I - Aspectos da Relação de Trabalho, Direito Material do Trabalho II - Salário e Remuneração: aspectos controvertidos, Direito Material do Trabalho III - Jornada de Trabalho, Direito Material do Trabalho IV - Extinção do Contrato de Trabalho
Direito Eleitoral e Processual Eleitoral	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Direito Eleitoral e a Constituição Federal, Organizações partidárias e a Lei 9.096/95, A Elegibilidade e as Leis Complementares Nº 64/90 e 135/10, Sistemas Eleitorais e a Reforma Política Brasileira, O Processo Eletivo nas Leis 9.504/97, 11.300/06 e 12.034/09, Propaganda Eleitoral, Alterações Leis 11.300/06 e 12.034/09, Processo e Prática Eleitoral, Crimes Eleitorais e Processo Penal Eleitoral, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares
Direito Empresarial	Direito Constitucional, Filosofia do Direito, Direito do Estado, Metodologia Científica, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito empresarial e ordem econômica: direito da concorrência, Sociedades limitadas e cooperativas, Sociedades anônimas e mercado de ações, Direito e tecnologia e propriedade industrial, Contratos empresariais e direito bancário, Contratos internacionais e marítimos, Planejamento fiscal empresarial e planejamento sucessório

	empresarial, Técnicas de negociações empresariais e direito do trabalho patronal, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares
Direito Imobiliário Notarial e Registral	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Teoria geral das obrigações e dos Contratos, Contratos imobiliários em espécie, Teoria geral dos Direitos reais, Direito de família e sucessões, Direito notarial e registral, Direito e Meio Ambiente urbano, Direito processual imobiliário, Direito Notarial eletrônico, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares
Direito Médico	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Direito à saúde no ordenamento brasileiro, Implicações da biotecnologia no Direito Médico, Direito Processual Médico, Direito Penal Médico, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Medicina e relações de consumo, Responsabilidade civil do médico I, Responsabilidade civil do médico II, Responsabilidade civil dos planos e seguros de saúde
Direito para Gestores e Executivos	Gestão Estratégica de Projetos, Fundamentos da Gestão, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Gestão da Inovação, Metodologia Científica, O nascimento da empresa: tipos societários e responsabilidade dos sócios, Contratos empresariais, Defesa da ordem econômica, ética e corrupção, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Propriedade intelectual, marcas e patentes, Tributos e regime de tributação das empresas, Direito do Trabalho: direitos e deveres, Direito do Consumidor, Recuperação de empresas, falência e extinção de empresas
Direito Penal e Processual Penal	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Direito penal Introdução, Princípios e Teoria da Norma, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito penal – Parte Geral – Teoria do Delito I,

	Direito penal – Parte Geral – Teoria do Delito II, Direito penal – Parte Geral – Teoria do Delito III, Direito penal – Parte Geral – Teoria da Pena, Direito Penal Econômico, Direito Processual Penal – Fundamentos, Direito Processual Penal – Parte Geral
Direito Previdenciário e Processual Previdenciário	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Fundamentos Constitucionais de Direito Previdenciário, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Revisão e Cálculos Previdenciários, Regime Próprio dos Servidores Públicos, Processos e Recursos em matéria previdenciária, Contribuições Sociais e Justiça do Trabalho, Benefícios em espécie: urbano e rural, Aposentadoria especial e desaposentação, Custeio da Seguridade Social
Direito Tributário e Processual Tributário	Direito Constitucional, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Direito do Estado, Filosofia do Direito, Metodologia Científica, Tributo: conceito, definição e classificação, Teoria da Norma Tributária, Competência Tributária e Imunidades, Princípios Constitucionais Tributários, Tributos Municipais, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Tributos Estaduais, Tributos Federais, Crédito Tributário: constituição, suspensão, extinção e exclusão
Mediação e Arbitragem	Direito Constitucional, Filosofia do Direito, Direito do Estado, Metodologia Científica, Eixo Temático profissionalizante, Seminários interdisciplinares, Arbitragem Institucional, Convenção de Arbitragem, Tribunal Arbitral, Procedimento Arbitral, Controle Estatal da Sentença Arbitral, Arbitragem Comercial Internacional, Arbitragem e a Administração Pública, Arbitragem Societária, Eixo Temático Profissionalizante, Seminário Interdisciplinar

Fonte: O autor

Tabela 3 – Instituição 2

ESPECIALIZAÇÃO DIREITO - PRESENCIAL	
CURSO	DISCIPLINAS

CIÊNCIAS PENAIS	Metodologia Científica, Ética, Direito Constitucional, Análise Econômica do Direito, Bioética Aplicável ao Direito Penal, Justiça Penal Restaurativa, Direito Penal e Processual Infante Juvenil, Métodos Contemporâneos na Investigação Brasileira, Direito Penal Penitenciário e Direitos Humanos, Delitos Econômicos 1: Direito Penal e Processual Tributário, Delitos Econômicos 2: Crimes contra a Ordem Financeira e Econômica, Delitos Econômicos 3: Crimes Contra as Relações de Consumo e Previdência, Direito Penal e Processual Penal Ambiental (Crimes Ambientais), Criminologia e Debates de Política Criminal, Jurisdição Internacional e TPI, Teoria da Prova, Teoria do Crime, Tóxicos: Aspectos Gerais e Inovações Legislativas, Tribunal do Júri, Crimes na era Digital, Juizado Especial Criminal, Políticas Penitenciárias e Sistemas Prisionais, Direitos das Minorias: Uma Abordagem Constitucional e Penal, Inovações nos Crimes Contra a Mulher, Seminários, Discurso do Medo: Mídia e Controle Penal
DIREITO CIVIL E EMPRESARIAL	Metodologia Científica, Parte Geral do Direito Civil, Direito das Obrigações, Direito Constitucional e Direitos Fundamentais, Análise Econômica do Direito, Contratos: Parte Geral, Contratos Cíveis e Imobiliários, Direito do Consumo, Direitos Reais, Responsabilidade Civil, Direitos das Famílias, Direito das Sucessões, Módulo Internacional Direito Eletrônico, Teoria Geral do Direito de Empresa, Direito Societário, Contratos Empresariais, Falência e Recuperação de Empresas, Processo Civil Aplicado ao Direito Civil e Empresarial
DIREITO IMOBILIÁRIO	Metodologia Científica, Direito Constitucional, Análise Econômica do Direito, Contratos: Parte Geral, Direitos Reais, Direito Processual Civil Aplicado, Direito Ambiental Urbano e Planejamento Territorial (ZEE), Condomínio e Empreendimentos Imobiliários, Contratos Imobiliários, Direito Ambiental e Agrário Aplicado ao Mercado Imobiliário, Direito do Consumidor Aplicado ao Mercado Imobiliário, Direito Notarial e Registral, Implicações Econômicas e Contábeis da Atividade Imobiliária, Implicações Tributárias da Atividade Imobiliária, Incorporações e Loteamentos Imobiliários,

	Introdução ao Direito Imobiliário, Locações
--	---

Fonte: O autor

Tabela 4 – Instituição 3

ESPECIALIZAÇÃO DIREITO - PRESENCIAL	
CURSO	DISCIPLINAS
DIREITO EMPRESARIAL TRIBUTÁRIO	Direito da Empresa, Direito Societário, Direito Econômico e Concorrencial, Análise Econômica do Direito, Direito Constitucional e Sistema Constitucional Tributário, Interpretação, vigência e eficácia da norma tributária, Tributos federais, estaduais e municipais, Direito Processual Tributário
PSICOLOGIA JURÍDICA	Criminologia e Psicologia jurídica, Direito de Família, Psicopatologia, A violência: efeitos psicológicos e na comunidade, Psicologia e Direito na Comunidade, Avaliação Psicológica e Laudos Periciais, Infância – Juventude e Psicologia
LICITAÇÕES E CONTRATOS ADMINISTRATIVOS	Fundamentos da Administração Pública, Planejamento das Contratações, Contratação Direta: Dispensa e Inexigibilidade de Licitações, Pregão – Presencial e Eletrônico, Licitações Regidas pela Lei 8.666/93, Recursos Administrativos, Contratos de Prestação de Serviços (terceirizações), Regime Diferenciado de Contratações, Convênios, Improbidade Administrativa e Crimes de Licitação
CIÊNCIAS FORENSES	Medicina legal, Bioética, cidadania e direitos humanos, Biologia molecular forense, Botânica forense, Farmacologia, química e técnica em toxicologia forense, Zoologia e entomologia forense, Técnica pericial em crimes eletrônicos e computacionais, Técnica pericial em sexologia forense, Técnica pericial em crimes ambientais, Técnica pericial em crimes financeiros e econômicos, Técnica pericial em fonoaudiologia forens, Técnica pericial em odontologia forense, Psicologia e psicopatologia forense - Psicologia do comportamento criminal, Técnica pericial em identificação humana, Balística forense, Criminalística aplicada: Cenas de crimes, Técnica pericial em engenharia e patrimônio,

	Perícia veicular, Técnica pericial em acidentes de trânsito, Documentoscopia, Magistratura, ministério público e carreira policial - experiência e aplicação dos recursos periciais
DIREITO DESPORTIVO	Introdução ao Direito Desportivo, Justiça Desportiva, Direito Desportivo Trabalhista, Direito Civil Desportivo, Direito Desportivo Empresarial, Direito Desportivo Internacional, Direito Desportivo Tributário, Gestão Desportiva de Associações Desportivas, Transferências Nacionais e Internacionais, Atividades Práticas
DIREITO E PROCESSO DO TRABALHO	Principiologia e Direito Constitucional do Trabalho, Direito Individual do Trabalho, Direito Individual do Trabalho Aplicado, Direito Coletivo do Trabalho (incluindo Direito Sindical e Negociação Coletiva), Direito Coletivo do Trabalho Aplicado, Relação de Trabalho com a Administração Pública, Sindicalismo Público e Negociação Coletiva na Esfera Pública, Processo Individual e Coletivo do Trabalho, Novo CPC e o Processo do Trabalho, Processo do Trabalho Aplicado

Fonte: O autor

Tabela 5 – Instituição 4

ESPECIALIZAÇÃO DIREITO - A DISTÂNCIA (EAD)	
CURSO	DISCIPLINAS
Direito Ambiental	Direito e Desenvolvimento Sustentável, Direito Processual Ambiental, Auditoria e Perícia Ambiental, Direito Urbanístico, Biodireito, Biodiversidade e Bioética, Recursos Hídricos: Gerenciamento e Legislação, Danos Ambientais e Ônus Financeiro, Licenciamentos Ambientais, Impactos Ambientais: Direito Agrário e Agronegócio, Responsabilidade Administrativa, Civil e Penal Ambiental, Direito Ambiental Internacional, Seminários Temáticos Ambientais, Metodologia Científica, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
Direito do Trabalho e Processo Trabalhista	Segurança e saúde no ambiente de trabalho, Direito penal nas relações trabalhistas, Teoria geral do direito material e processual

	do trabalho, Benefícios previdenciários e ônus tributários, Direito constitucional do trabalho, Direito individual do trabalho, Direito coletivo do trabalho, Direito processual do trabalho e execução trabalhista, Recursos, Cálculos trabalhistas, Direito internacional do trabalho, Justiça do trabalho, Metodologia Científica, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
Direito Penal e Criminologia	Princípios do direito penal. Teoria do injusto penal. Teoria da ação, Formas estruturais do tipo de injusto, Justificações, Culpabilidade, Modos de aparição do crime, Teorias penais e teorias criminológicas, Criminologia etiológica individual, Criminologia etiológica estrutural, Criminologia crítica individual: labeling approach, Criminologia crítica estrutural, Segurança pública e os novos discursos punitivos, Ideologia, mídia e criminalidade, Metodologia Científica, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
Direito Processual Civil	Procedimentos Especiais e Extrajudiciais, Processo Coletivo, Jurisdição e Competência, Juizados Especiais, Sujeitos, Atos e Prazos Processuais, Processo de Conhecimento, Processo Eletrônico, Tutelas Diferenciadas de Urgência, Mediação e Arbitragem, Cumprimento de Sentença, Processo de Execução, Recursos e Processos nos Tribunais, Metodologia Científica, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
Gestão e Legislação Tributária	Direito Constitucional Tributário, Planejamento Tributário e Societário, Direito Financeiro, Direito Penal Tributário, Tributos Federais, Tributos Estaduais e Municipais, Direito Aduaneiro, Processo Tributário: Procedimentos e Defesas nas Esferas Judiciais e Administrativas, Gestão de Custos, Gestão Contábil, Gestão Estratégica Empresarial, Gestão Financeira, Metodologia Científica, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: O autor

Tabela 6 – Instituição 5

ESPECIALIZAÇÃO DIREITO - A DISTÂNCIA (EAD)	
CURSO	DISCIPLINAS

Direito de Família e das Sucessões	Metodologia da Pesquisa, Didática do Ensino Superior, Direito de Família e Casamento. Parte I, Direito de Família e Casamento. Parte II, Direito de Família e Convivência, Direito de Família e Relações de Parentalidade, Temas avançados de Direito de Família e Alimentos, Direito das Sucessões e Conceitos iniciais sucessórios, Direito das Sucessões e sucessão legítima, Direito das Sucessões, sucessão testamentária e inventário, Direito de Família e das Sucessões em uma visão multicultural
Direito Constitucional	Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa, Teoria Geral da Constituição (I), Teoria Geral dos Direitos Fundamentais, Teoria Geral da Constituição (II), Direitos Fundamentais (I), Direitos Fundamentais (II), Constitucionalidade e Remédios Constitucionais (I), Constitucionalidade e Remédios Constitucionais (II), Organização do Estado e Poderes I, Organização do Estado e Poderes II
Direito Civil	Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa, Introdução ao Direito Civil e Teoria Geral do Direito Civil, Teoria Geral do Direito Civil, Teoria geral - Dinâmica das Relações Negociais, Relações obrigacionais, Responsabilidade Civil, Teoria do Contrato, Direitos Reais, Direito de Família, Direitos das Sucessões
Direito Previdenciário	Seguridade Social, Prática da Seguridade, Regime Geral de Previdência Social: segurados e dependentes, RGPS: Custeio, RGPS: Benefícios por Incapacidade, RGPS: Aposentadorias Programáveis, RGPS: Benefícios Previdenciários, Cálculos de Benefícios e Teses Revisionais, Ação de Revisão de Benefícios, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
Direito Administrativo	Didática do Ensino Superior, Temas Fundamentais do Direito Administrativo Moderno, Princípios Administrativos: Questões Atuais, Meios de Atuação da Administração Pública Moderna, Processo Administrativo, Estrutura da Administração Pública, Intervenções do Estado, Contratos e Parcerias Administrativas, Direito da Infraestrutura, Controle da Administração Pública, Metodologia da Pesquisa

Direito Processual Civil	Conceitos Fundamentais, Parte Geral II e Processo de Conhecimento I, Parte Geral, Processo de Conhecimento II, Precedentes e Recursos I, Recursos II e Outros Meios de Impugnação das Decisões Judiciais, Execução, Temas Especiais I, Temas Especiais II, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
Direito Penal e Processo Penal	Processo Penal Constitucional, Teoria Geral do Delito e Principiologia Constitucional, Política Criminal e Sistema Punitivo, Tutela Penal dos Bens Jurídicos Individuais, Tutela Penal dos Bens Jurídicos Supraindividuais, Procedimentos Criminais, Ferramentas Impugnativas na Persecução Penal, Teoria da Legislação Penal e Processual Penal Especial, Culpabilidade e Concurso de Agentes, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
Direito do Trabalho e Processo do Trabalho	Direitos Fundamentais e Tutela do Empregado, Direito do Trabalho. Princípios e Fontes, Contrato de Trabalho e Duração do Trabalho, Direito Processual do Trabalho – Competência e Princípios, Recursos e Execução no Processo do Trabalho, Tutela Coletiva, Direito Coletivo e Peticionamento Eletrônico, Segurança e Saúde do Trabalho, Os Impactos do Processo Civil no Processo do Trabalho, Atuação extrajudicial e judicial, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
Direito Tributário	Tributação Internacional e Aduaneira, Planejamento Tributário e Infrações Tributárias, Contabilidade Tributária, Sistema Constitucional Tributário - Princípios e Imunidades, Competência Tributária e Tributos, Tributos em Espécie, Obrigação, Lançamento e Crédito Tributário, Direito Processual Tributário, Direito Tributário: Temas Avançados, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
Direito Notarial e Registral	Didática do Ensino Superior, Parte Geral, Registro Civil das Pessoas Naturais 1, Registro Civil das Pessoas Naturais 2, Tabelionato de Protesto de Letras e Títulos, Tabelionato de Notas 1, Tabelionato de Notas 2, Registro de Imóveis 1, Registro de Imóveis 2, Registro de Títulos e Documentos, Metodologia da Pesquisa

Direito Público	Poder Público em Juízo, Constituição e Direitos Fundamentais, Direito Processual Constitucional, Temas Atuais do Direito Administrativo, Licitações e Contratos Administrativos, Responsabilização da Administração Pública, Novas Tendências do Direito Tributário, Direito Processual Tributário, Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa
-----------------	--

Fonte: O autor

Considerando-se estes os dados pesquisados nos cursos analisados, segue o estudo com a análise dos resultados obtidos.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Levando-se em conta as cinco instituições pesquisadas, importante ressaltar que todas são privadas e apenas uma oferece o curso na modalidade a distância, as demais trabalham de modo presencial, algumas com encontros semanais outras com encontros quinzenais.

Com a busca dos cursos e das disciplinas que compõem os seus currículos para a construção destas tabelas, é possível perceber que, das cinco instituições pesquisadas, apenas uma oferece uma disciplina que se volta para a formação docente – “didática do ensino superior”.

Em uma rápida busca para verificar qual era a formação da docente responsável pela disciplina de 36 horas, verificou-se que a mesma é graduada e mestre em ciências sociais e não em pedagogia, como se poderia supor.

Salienta-se que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado é de grande importância, mas é preciso pensar que muitos destes alunos buscam um curso de pós-graduação lato-sensu para atuarem na educação superior.

De acordo com estudos de Wunsch (2013, p. 190), destacam-se entre as competências de um professor:

- a) organizar as aulas de maneira atual e contextualizada;
- b) motivar os alunos para o seu envolvimento dos mesmos no seu processo de aprendizagem de forma colaborativa e integrada;
- c) transmitir a informação de forma criativa, e desmistificar as eventuais dificuldades que os alunos venham a ter perante os conteúdos apresentados;
- d) acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de forma coerente com as especificidades de cada aluno

Considerando-se tais recomendações, observa-se que, de todos os 41 (quarenta e um) cursos analisados nestas cinco instituições, apenas os 11 (onze) cursos oferecidos pela instituição 5 denotam a importância da formação pedagógica do professor, por meio da disciplina “Didática do Ensino Superior”.

Observa-se que, sem adequada formação, os docentes pautam-se apenas por seus próprios saberes, imaginando que seus saberes por si só podem ser formadores. O saber apenas transmitido não possui nenhum valor formador, nas palavras de Tardif (2006, p.44) “os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes”. Ou ainda: “de forma um pouco caricatural, poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber.” (p.45)

Wunsch (2013, p. 43) evidencia ainda que “Existem múltiplas condicionantes pelas quais a universidade até há pouco tempo não prestou grande atenção aos temas didáticos” e que há ainda uma perspectiva de “que o melhor profissional de determinada área seria o mais indicado a atuar neste nível de ensino” (WUNSCH, 2013, p. 43).

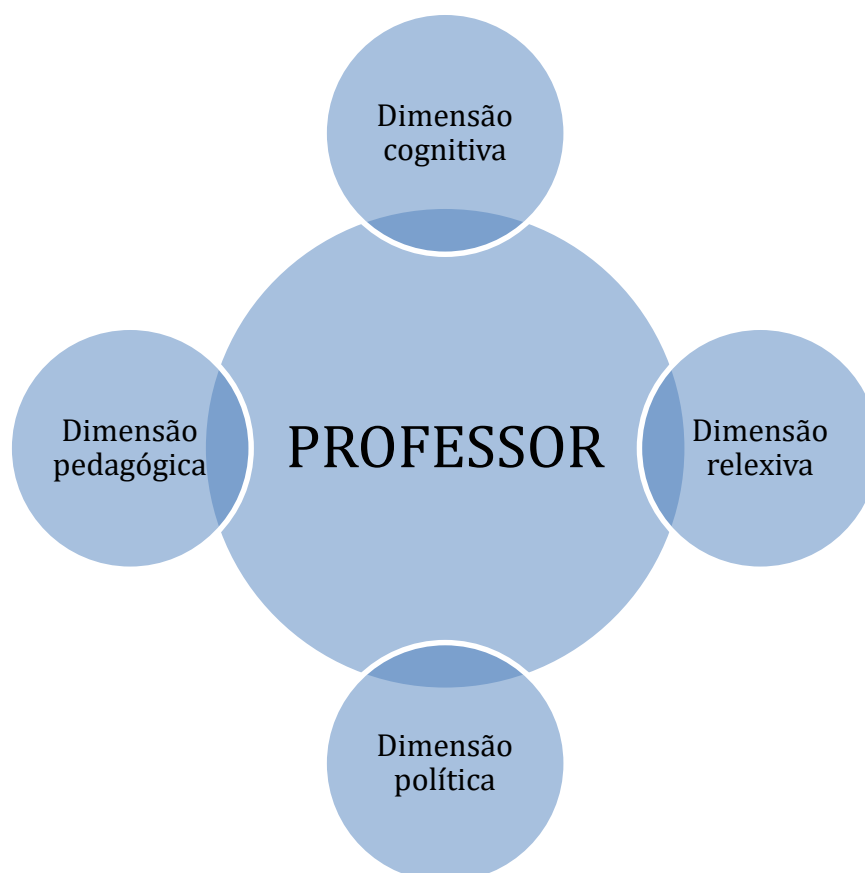
Para Veiga (2001, p. 81) “muitos professores podem apresentar muito bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem”, ou seja, faz-se imprescindível a capacitação pedagógica para o docente do Direito, visto tratar-se de um curso com forte tradição nas aulas expositivas, que são associadas à postura passiva por parte dos alunos, o que dificulta a implementação de ações criativas que requeiram dos alunos uma participação mais efetiva.

5 PROPOSIÇÃO DE CURSO NA MODALIDADE EAD

O objetivo deste capítulo é apresentar a criação de um curso de 120 horas online, onde se desenvolvem competências essenciais referentes às dimensões cognitivas e pedagógicas do professor da educação superior, com debates sobre suas experiências profissionais vivência e práticas educacionais próprias para este nível de ensino.

Como diferencial, a organização de criação do curso prevê viabilizar uma proposta inovadora, onde se trabalham as várias dimensões do processo de tornar-se professor: a cognitiva (os saberes específicos de sua área de atuação), a pedagógica (didática adequada a educação superior), a reflexiva (a capacidade de pesquisar sobre sua própria prática apoiada por referenciais teóricos), e a política (formação da identidade profissional docente).

Figura 2 – Dimensões do ser professor



Fonte: o autor

Sendo assim, desenvolvendo essa proposta, ao final do curso, o aluno terá desenvolvido um plano de trabalho docente completo voltado para sua área de interesse ou formação, nesse caso, especificamente, a formação docente para atuação em curso de Direito.

É foco de estudo de diversos pesquisadores e autores na área de educação superior tais como Tardif (2012), Kuenzer (2000), Vasconcelos (2010), a realidade de bom número de professores universitários, que, advindos de “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica”, (VEIGA, 2001, p. 76) são colocados frente a docência sem prática e sem teoria alguma, tendo, obviamente, muitos problemas no início de suas carreiras enquanto docentes.

Na educação, objetiva-se um desenvolvimento que mantenha estreita relação com o desempenho da prática educativa. No Brasil, essa questão chega impulsionada pelas políticas públicas pensadas para a educação no início da década 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), Diretrizes Curriculares, dentre outros.

Dessa forma, pode-se considerar que as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos com o objetivo de melhorar a ação pedagógica. A partir dessa perspectiva, é possível constatar a necessidade de refletir sobre as práticas da formação de professores para que se torne possível oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de competências docentes que garantam uma melhor compreensão da organização da prática.

Kuenzer alerta que se exige do docente cada vez mais

o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões,

desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.18)

Deste modo, o fazer pedagógico que se realizava até fins do século passado, tornaram-se obsoletos, fazendo-se imprescindível buscar que professores e alunos se organizem e se preparem para desenvolver a “capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de maneira original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar”. (KUENZER, 2001, p.18)

Some-se a isso, a necessidade de aprender a atuar na modalidade a distância, pensando não apenas a aula, mas a construção do material didático, das atividades, das avaliações, da forma de “dialogar” com os educandos.

5.1 DELINEAMENTO DO CURSO

O intuito deste estudo é gerar, como produto, um curso de formação para docentes que desejam atuar com educação superior tanto na modalidade presencial quanto a distância. Deste modo este curso é delineado do seguinte modo:

- 120 horas de curso, distribuídas em 6 disciplinas, conforme figura 2

Figura 3 – Disciplinas do curso

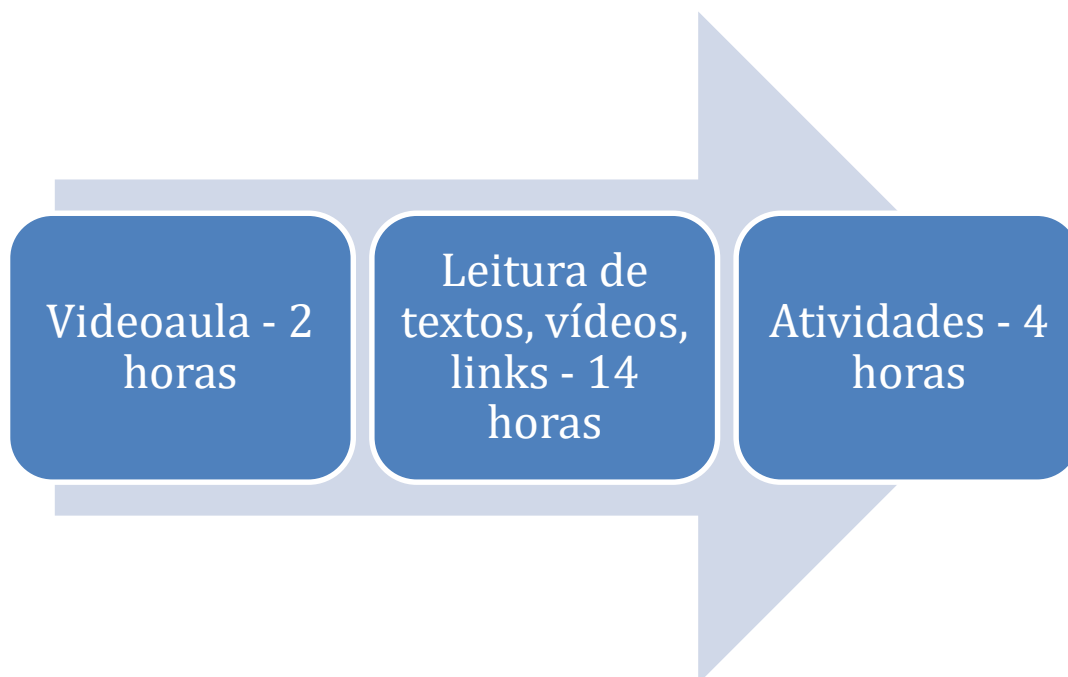


Fonte: o autor

O curso caracteriza-se como curso livre e poderia ser um curso complementar a qualquer curso de pós-graduação na área de Direito, podendo ainda ser oferecido pelas instituições de educação superior, quando da contratação de seus profissionais para atuarem na graduação ou na pós-graduação em cursos de Direito e áreas afins.

Sendo um curso ofertado unicamente na modalidade a distância, cada disciplina teria 20 horas de duração, considerando-se 2 horas de videoaulas, 14 horas de leitura de textos indicados pelos docentes e 4 horas de atividades. Este material como um todo estaria disponível em um ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 4 – Composição das disciplinas



Fonte: o autor

As disciplinas já elencadas foram pensadas tendo em vista a oferta de disciplinas que o pesquisador deste estudo teve a sua disposição no decorrer do mestrado. Os conteúdos de cada disciplina contemplariam, conforme segue:

Criação de Conteúdo

Quando se pensa em criação de conteúdo, dois fatores são essenciais para que a mensagem chegue até o público-alvo, no caso o aluno, para quem a aula foi pensada: consistência e qualidade. A consistência está apoiada no planejamento e na disseminação do conteúdo, enquanto a qualidade está ancorada com a criação e análise do conteúdo. Essa concepção é aplicável em qualquer tipo de conteúdo e para qualquer público. Saber compreender as necessidades, dúvidas e curiosidades dos alunos é primordial para o desenvolvimento de uma boa aula. Entender qual o cenário em que os alunos estão inseridos é fundamental. Trabalhar para entender como os alunos

aprendem é uma ótima maneira de se conectar com ele. Por isso, um planejamento bem feito para definir como apresentar o conteúdo produzido é essencial. Nesta perspectiva, dentro dessa disciplina se prevê trabalhar com os seguintes conteúdos:

- Conceitos de curadoria de conteúdo;
- Os conteúdos e o currículo;
- Ferramentas de apresentação de conteúdo: ppt, powtoon, emaze, scrath, kodu; preparo de material para uso em ambiente virtual de aprendizagem;

Comunicação, Educação e tendências contemporâneas

Os meios de comunicação mudaram muito se consideradas as últimas duas décadas. Computadores pessoais, telefones celulares, internet, redes sociais, são alguns exemplos de avanços no que diz respeito as tecnologias digitais que mudaram o modo de vida das pessoas na sociedade, interferindo sobremaneira, no modo como as pessoas aprendem. Cabe aos docentes saber fazer uso destas tecnologias ao seu favor. Nessa disciplina, pretende-se abordar os seguintes conteúdos:

- Educação mediatizada pelas linguagens;
- Aprendizagem com mídias sociais.
- Tendências atuais para docência;
- Instrumentos que favorecem a motivação para a aprendizagem;
- Sala de aula invertida;
- Aprendizagem móvel;
- Aprendizagem baseada em projetos;
- Aprendizagem baseada em problemas.

Competências Docentes para a educação superior

Atuar como professor exige que se aprimorem diferentes competências. Se considerada a modalidade a distância, outras tantas se fazem necessárias. Surgem novos atores no processo de ensino e de aprendizagem: são professores formadores, professores conteudistas, tutores presenciais, tutores online, designers educacionais, diretores de tv, todos envolvidos na produção de uma aula e do conteúdo da mesma para disponibilizar um material de alto padrão que possa garantir o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. É sobre estas competências que esta disciplina irá se ater.

- Competências docentes;
- O professor na EaD: professor autor, ator, tutor;
- O designer educacional;
- O professor como mentor e coach;
- O professor como facilitador das competências leitora e escritora dos alunos.

Políticas Públicas, Estrutura e Legislação da Educação Superior

Na educação, objetiva-se um desenvolvimento que mantenha estreita relação com o desempenho da prática educativa. No Brasil, essa questão chega impulsionada pelas políticas públicas pensadas para a educação no início da década 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/1996. Esta disciplina tem por pretensão analisar as políticas para a educação superior no país.

- Políticas públicas para a educação superior brasileira;
- Processos de credenciamento institucional,
- Autorização e reconhecimento de curso;
- Avaliação institucional;
- Censo;
- ENADE;
- Legislação da educação superior;

- Documentos institucionais e Componentes do PPC.

Docência e Currículo na Educação Superior

O currículo de um curso, de uma disciplina de uma aula, tem a marca do docente que o prevê. Deste modo, é imprescindível que o docente saiba o que é um currículo e qual a sua importância para a formação integral de seu aluno. Essa disciplina tem por objetivo trabalhar os seguintes tópicos:

- Concepções de currículo;
- O currículo no fazer diário;
- Interdisciplinaridade e currículo;
- Docência e empreendedorismo;
- Aprendizagem organizacional.
- Planejamento do ensino;
- Conteúdos curriculares.

Avaliação da aprendizagem

Avaliar não é excluir, escolher um entre dois termos alternativos, nem tampouco uma prática punitiva. Não é uma ferramenta que indica o que o aluno não aprendeu ou estudou. Avaliar é verificar se o professor inferiu de forma significativa, considerando de onde o aluno partiu até onde conseguiu chegar. Nessa disciplina, os principais tópicos a serem abordados são:

- Avaliação da aprendizagem na educação superior;
- Avaliação e mensuração;
- Novas formas de ensinar exigem novas formas de avaliar;
- Avaliações presenciais e no ambiente virtual.

As disciplinas ofertadas privilegiam a formação de um docente mais autônomo, crítico e reflexivo, preocupado com as tendências contemporâneas da educação e que demonstra interesse em recriar-se enquanto docente.

A necessidade de formar profissionais que reflitam sobre sua prática evidencia a importância da educação continuada no contexto atual. Essa formação inicia-se a partir de um processo reflexivo que desencadeia o diálogo entre ideias e teorias que permitem compreender melhor e analisar os diversos aspectos ligados à prática educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo é possível analisar que todos os elementos na educação se interligam e que o que somos hoje é reflexo de todo o ocorrido no passado. Olhando para o passado do ensino jurídico, conclui-se que com relação ao campo da prática pedagógica, pouquíssimas mudanças ocorreram na evolução dos cursos de Direito, não sendo muito visíveis essas alterações, ou talvez não sejam realmente significativas com relação à prática de ensino e à produção do conhecimento dentro da sala de aula. Todo esse cenário revela nos dias de hoje que a realidade vivida nos cursos jurídicos é reflexo de um modelo educacional imposto ao Brasil durante décadas, o qual, mesmo tendo sofrido constantes reformas, não conseguiu, ainda, sua libertação total do modelo herdado do Direito português, caracterizado na sua essência pelo ensino positivista, em que vigora o reducionismo normativista e o tecnicismo jurídico.

O Ensino do Direito, tal qual o próprio Direito e a sociedade como um todo, perfez uma longa trajetória até chegar ao momento atual, onde, nesse ínterim, ocorreram, ainda que poucas, algumas mudanças.

Durante longos períodos, todas as pessoas que possuísem ensino jurídico em Portugal ou em suas colônias, incluindo a brasileira, conheciam tal ciência de maneira só e jamais a questionavam.

Os cursos de Direito foram sendo criados exatamente em conformidade com as necessidades da própria Colônia, por isso, aqueles que cursavam a faculdade, comumente saíam da sala de aula e adentravam nos gabinetes, sempre sob o anseio de cumprir funções burocráticas para auxiliar as figuras religiosas mais importantes como papa e o bispo, e o rei.

Com a proclamação da independência do Brasil, em 1822, implantou-se gradativamente no país uma ideologia pautada no liberalismo, e, concomitantemente a inúmeras outras modificações sociais, iniciaram-se alguns movimentos para o aprimoramento da educação superior.

A formação do ensino jurídico no Brasil foi o estopim de um Direito com profissionais à margem da própria realidade, adstritos a uma concepção

reducionista de Direito e absolutamente formalista. Tal acepção apenas modificou-se após a Proclamação da República, quando o ensino jurídico alterou-se junto à transformação da própria sociedade civil.

A principal mudança do ensino do Direito no Brasil após a República, em 1889, fora o início de algumas discussões acerca do papel social que representavam os Cursos Jurídicos. A partir daí, tornou-se pressuposto basilar desses cursos, pensar como deveria ser a formação intelectual mais conveniente aos discentes.

O Direito passa por inúmeras mudanças. Entretanto, por vezes ele não consegue acompanhar as modificações, em especial, as sociais, na mesma velocidade em que essas ocorrem. Em decorrência dessa “demora”, os maiores prejudicados passam a ser as pessoas desfavorecidas financeiramente, socialmente, politicamente, culturalmente.

De longa data, emergem argumentos que fundamentam a crise vivenciada, desencadeando inúmeras averiguações e apontamentos críticos, bem como, contínuos e ásperos questionamentos acerca das dificuldades à formação efetiva e qualitativa do profissional do Direito que verdadeiramente, esteja preparado a enfrentar um acirrado mercado de trabalho, e ao mesmo tempo tenha consciência e seja cumpridor da função social a que se propõe. Em que pese grandes estudos a respeito do alcance dessa formação acadêmica, não se têm, ainda, respostas convincentes para os principais questionamentos que ecoam durante os tempos, porém advêm desafios impossíveis de não serem identificados.

Nesse sentido, um dos grandes desafios, que se apresenta em sua essência, envolto de inúmeros desafios menores, é compreender que, diferentemente do histórico ensino tradicional, atualmente, exige-se que a comunidade acadêmica busque conjuntamente, afastar-se de meras visões normativas, reprodução de textos e ideais já cristalizados e sem significado efetivo, e, em contraponto, passe a valorizar a produção de saberes, a perpetuação dos valores, a compreensão histórica, filosófica e sociológica do ensino jurídico. Trata-se de imbuir docentes e discentes em princípios sociocrítico norteadores, pensamentos amplos, inovadores, que digam não ao mundo passivo, ao paradigmático, destruindo as diversas muralhas fictícias que

separam o efetivo mundo do conhecimento, de conceitos prontos e acabados, que erroneamente promovem a difusão despreocupada e irresponsável de ideias.

Seja em decorrência dos resquícios de sua implantação; seja em virtude do desleixo dos seus responsáveis, o fato é que o ensino jurídico no Brasil é extremamente precário e não satisfaz aos anseios e fins da sociedade moderna atual.

A contemporaneidade trouxe consigo a maior aproximação planetária de que se tem conhecimento. Com a globalização, as fronteiras entre nações já não são resumidas em marcos territoriais, mas vão muito além. A comunicação digital faz-nos estar presentes em mais de um lugar ao mesmo tempo, saber notícias do mundo inteiro com textos e imagens em segundos e a cada dia estar mais presente nas demais culturas mundiais, explorando seus costumes, suas crenças, seus meios de sobrevivência, dentre muitas outras coisas.

Dentro desse contexto, surge também o multiculturalismo e a necessidade de associá-lo ao ensino jurídico e à formação de um jurista consciente dessa realidade.

Nesse sentido, surge a cidadania como sendo um dos preceitos norteadores do estado brasileiro, prevista como fundamento da República. Entretanto, há um grande distanciamento entre os primados da cidadania e seu efetivo exercício no cenário atual. Em decorrência de uma inquietante omissão estatal e popular, a cidadania vem tomando novas dimensões nos últimos tempos, partindo seus preceitos fundamentais de uma ideia muito mais abrangente e universal.

Assim, pode-se afirmar que atualmente estamos diante de grandes transformações na sociedade em todo o mundo. O profissional do Direito, por sua vez, não tem acompanhado satisfatoriamente tais modificações, sendo esse um dos fatores que tem contribuído, efetivamente tem contribuído para a crise no ensino jurídico.

Em termos nacionais, a própria Constituição Federal brasileira expressamente garante o acesso à educação, e, em seus artigos 205 e 206, especialmente, estabelece que o ensino seja ministrado com base em diversos princípios, entre os quais o da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar o pensamento, a arte de saber [...] do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] da garantia de padrão de qualidade”.

Esses princípios caracterizam-se como normas orientadoras fundamentais do direito educacional brasileiro e deveriam garantir a liberdade e o pluralismo, sem perder de vista à qualidade de ensino.

Na elaboração desse estudo, os conceitos se aglomeravam, poucos em sentido contrário ao que ora se expõe.

Ante aos desafios apontados, é fato que a reflexão consciente deve ser pauta em todas as Instituições. E não aquelas em que se discute qual o melhor método de avaliação, quem reprovou mais, ou em que se choram as amarguras do despreparo aparente dos acadêmicos, mas as de verdadeiro conteúdo transformador. É também necessário citar que não se pretendeu nesse estudo, esgotar todas as nuances que envolvem o ensino jurídico no Brasil, tendo clareza que existem vários outros aspectos que demandariam atenção especial e que poderão se fruto de trabalho futuro.

Percebe-se que, dentre os aspectos marcantes vivenciados e os desafios relatados pelos interlocutores, muitos dos dilemas narrados são ocasionados pela falta de formação pedagógica e pela pouca experiência no magistério superior, sendo perceptível a busca pela superação dos obstáculos através da valorização das experiências docentes em sala de aula. Essa experiência docente é concebida como fonte de construção de saberes que subsidiam a transformação do ambiente da própria aula em um locus de aprendizagem, através da motivação, do estímulo, do relacionamento com os alunos, da diversificação das técnicas de ensino e da contextualização dos conteúdos ministrados.

Um outro dado que sobressai como importante na maioria dos relatos, é a valorização da educação continuada como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica, assim como sendo um meio de questionamento, de reflexão, de análise e de investigação da ação docente, no momento em que narram sobre a necessidade de busca por uma formação pedagógica. Esse fato leva à constatação de que os professores precisam ser motivados a buscarem a formação continuada e a perceberem esse processo como um importante

recurso a ser utilizado para suprir sua natural falta de preparo pedagógico, lacuna esta oriunda do curso de bacharelado em Direito, portanto, subsidiando-os neste campo, seja teórica e metodologicamente, tornando-os mais hábeis no exercício da docência.

Às vezes, em algumas narrativas externam que apenas a vivência, experiência e conhecimento da área jurídica são suficientes para o exercício da docência, desconhecendo ou mesmo não dando o devido valor à formação pedagógica, não tendo consciência, pois, dos benefícios do modelo de formação referenciado acima, não levando em conta também que sua ausência dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os interlocutores demonstraram preocupação em desenvolver a afetividade em sala de aula, valorizando o diálogo e o bom relacionamento com os alunos, entretanto, aspectos como a troca e a socialização de experiências entre os pares, assim como ações de mobilização coletiva de recursos para o desenvolvimento da atividade docente como meio de construção de conhecimento e de saberes acerca da profissão pouco figuraram entre os relatos dos professores. Esse fato revela uma atuação docente solitária, havendo a necessidade de conscientização para os benefícios advindos da ação docente compartilhada como forma de, cada vez mais, qualificar a aprendizagem do aluno e o próprio trabalho do professor.

Desse modo, conforme os dados analisados, pode-se perceber que os cursos de pós graduação “*lato sensu*” na área do Direito, possuem a necessidade de também formar para a docência, tal qual explicita-se na legislação.

Diante disso, como proposta final, foi apresentado um curso de 120 horas, na modalidade presencial e *online*, em que o objetivo é trabalhar as várias dimensões do processo de como tornar-se professor, sendo essas: a cognitiva, a pedagógica, a reflexiva e a política.

Assim, tem-se que todas essas medidas não passam de propostas, mas o que merece chamar a atenção é como anda a aprendizagem no curso de Direito e se ela pode ser vista sob o plano da prática, sem que se imagine um estágio (real ou simulado) para essa finalidade.

Por fim, o presente estudo, longe de buscar a afirmação de verdades ou inverdades, representa a intenção de se apontar perspectivas que o curso de Direito pode conceber, especialmente atento aos sujeitos envolvidos e a aprendizagem, elementos imprescindíveis para a compreensão do processo educativo que precisa se manter num processo sequencial de análises e revisões, das quais o Direito não pode se afastar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. C. D. A. **A pesquisa no processo ensino-aprendizagem: avaliando limites e possibilidades**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ : 6. ed. Vozes, 2013.
- BRANDÃO, J. E. de A. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 set, 2004, ano MMIV, n. 184, p 24.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.) **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Ed. Articulação Universitária/Escola, 2002.
- CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação de formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2001.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.
- ENCICLOPÉDIA BARSA, vol. 5, São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**, 1989.
- FERRO, M. do A. B. Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.
- FONSECA, R. M. A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad**, Madri, v. 8, n. 1, p. 97-116, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, vol 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FREITAS JR. A. de. Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado no século XXI. **PRISMAS**: Dir. Pol. Pub. e Mundial, Brasília, v.3, n. 2, p. 243-255, jul/dez.2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico**: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico. Curitiba: Juruá, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IOCOHAMA, C.H. **Ensino jurídico: ação docente e aprendizagem**. Curitiba: Instituto Memória. Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2015.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACIEL. M. 180 anos dos cursos jurídicos no Brasil. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 ago. 2007.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Interações, 13 (7), p. 31- 44. 2002.

MARTINS, C. A. Sociedade globalizada: que sentido tem para as práticas educacionais. In: DALRI, N. M.; MARRACH, S. A. (Org.). **Desafios da educação do fim do século**. Marília: UNESP, 2000.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. **Sociologia e teoria do currículo**: uma introdução. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

NISKIER, A. **Educação brasileira - 500 anos de história - 1500/2000**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVIO, L. C. C. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico**: para que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. 2003. 255f. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16011-text-referencia-marco-regulatorio-lato-sensu-pdf&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26.07.2017.

RIBEIRO JR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

TARDIF, M. LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VENANCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

WUNSCH, Luana Priscila. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino**. 2013. Tese (Doutorado em Educação - Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação) Universidade de Lisboa, 2013.

ANEXO 1**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****Texto orientador para a audiência pública sobre o marco regulatório dos
Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização**

Comissão da Câmara de Educação Superior

Erasto Fortes Mendonça (Presidente)

José Eustáquio Romão (Relator)

Luiz Fernandes Dourado

Luiz Roberto Liza Curi

Sérgio Roberto Kieling Franco

Brasília – DF

Julho de 2014

PROJETO DE RESOLUÇÃO Nº , DE DE DE 2014

Institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pós-graduação Lato Sensu Especialização 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. 9.º, § 2.º, alínea “h”, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e no art. 44 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CNE/CES n.º /2014, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de / /2014,

Resolve instituir as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu Especialização de acordo com as seguintes disposições:

CAPÍTULO I
DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO

Art. 1.º - Considera-se como Pós-graduação Lato Sensu Especialização, o previsto no inciso III do art. 44 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estiver de acordo com os termos desta Resolução.

§ 1.º - Os demais cursos previstos no inciso III do art. 44 da Lei n.º 9.394/1996 não serão equivalentes a Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, não podendo, neste caso, fazer uso do termo “Especialização” para designá-los, nem, muito menos, conferir certificado de especialista.

§ 2.º - Considerando a prioridade prevista no art. 66 da Lei n.º 9.394/1996, para o exercício do magistério superior, a formação mínima exigida será a obtida

em Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, organizado e desenvolvido nos termos desta Resolução.

§ 3.º - O Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização poderá ser ofertado presencialmente ou a distância, em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CAPÍTULO II

DAS INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS

Art. 2.º - A Pós-graduação Lato Sensu Curso de Especialização presencial e a distância poderá ser oferecida pelas instituições a seguir relacionadas e nas condições a elas adstritas:

I – IES devidamente credenciada para a oferta de curso(s) de graduação reconhecido(s), no âmbito de seu respectivo sistema de ensino, única e exclusivamente, na(s) área(s) de conhecimento(s) do(s) curso(s) mencionados, com conceito de curso ou conceito preliminar de curso igual ou superior a 4 (quatro), e no(s) município(s) e polos definido(s) no ato de seu credenciamento ou credenciamento;

II – Instituição credenciada para a oferta de curso(s) de pós-graduação stricto sensu recomendado(s) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e reconhecido(s) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na(s) área(s) de conhecimento do(s) curso(s) stricto sensu recomendado(s) e no(s) mesmo(s) município(s) e polo(s) identificado(s);

III – Escola de Governo (EG) criada e mantida pela União, ou pelos Estados, ou pelo Distrito Federal, ou pelos Municípios, na forma do art. 39, § 2.º da Constituição Federal de 1988, e do Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, voltada para a formação e o desenvolvimento de servidores públicos e inteiramente gratuito para o(a) estudante, com credenciamento especial concedido pelo MEC, mediante parecer do CNE, concedido por ato dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino;

IV - Instituição de pesquisa científica ou tecnológica, pública ou privada, de comprovada excelência e de relevante produção, que obtenha credenciamento especial concedido por ato do MEC, mediante parecer do CNE,

única e exclusivamente, para oferta de cursos de especialização na(s) área(s) de conhecimento das pesquisas desenvolvidas há, pelo menos, 3 (três) anos consecutivos, ou 5 (cinco) alternados, nos últimos 10 (dez) anos, nos termos do artigo 4.º desta Resolução.

§ 1.º - A oferta de Cursos de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, progressivamente, integrará o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aplicando a autoavaliação, submetendo-se à avaliação externa institucional e alimentando o Censo da Educação Superior e o Cadastro Institucional e de Cursos, nos termos do Parecer CNE/CES n.º 266/2013, homologado e publicado (D. O. U., de 31 de Janeiro de 2014, Seção 1, p. 27).

§ 2.º - Para os efeitos desta Resolução, entende-se por áreas de conhecimento as áreas de avaliação da CAPES, cuja eventual atualização implicará na atualização automática das áreas de conhecimento desta Resolução.

§ 3.º - As instituições a que se referem os incisos I deste artigo poderão oferecer Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, na mesma área de conhecimento de seu respectivo curso de graduação autorizado e ainda não reconhecido, se tiver Conceito Institucional (CI) mais recente igual ou superior a 4 (quatro) em processos de credenciamento e de credenciamento.

§ 4.º - Fica vedado convênio ou termo de parceria congênere entre instituições credenciadas e não credenciadas para a oferta de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, para fins exclusivos de certificação.

§ 5.º - O Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização a distância somente poderá ser oferecido por instituições credenciadas ou credenciadas para a modalidade de Educação a Distância (EAD), conforme o que dispõe o § 1.º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e na mesma área de conhecimento de curso de graduação reconhecidos, com CC igual ou superior a 4 (quatro), na sede e nos polos credenciados ou credenciados.

§ 6.º - Aplicam-se às IES que oferecerem Pós-graduação Lato Sensu Especialização a distância as prerrogativas previstas no § 3.º deste artigo.

§ 7.º - O Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização oferecido a distância deverá incluir, no mínimo, exames presenciais, nos termos do inciso II e § 2.º do art. 4.º do Decreto n.º 5.622/2005.

CAPÍTULO III

DO CREDENCIAMENTO ESPECIAL

Art. 3.º - O credenciamento especial para oferta de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização é exclusivo para as instituições previstas nos incisos III e IV do art. 2.º desta Resolução.

Art. 4.º - O credenciamento especial será concedido por ato dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, pelo prazo máximo de 3 (três) anos.

Art. 5.º - A avaliação da proposta de oferta de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização por instituição candidata ao credenciamento especial será feita com base em instrumento próprio, elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com validade pelo prazo máximo de 3 (três) anos.

§ 1.º - O INEP terá prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data publicação desta Resolução para a conclusão do instrumento de avaliação previsto no caput.

§ 2.º - O instrumento previsto neste artigo será submetido à aprovação da CES/CNE.

Art. 6.º - Para o Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização a distância, o credenciamento especial, quando concedido, observará o disposto na legislação e normas vigentes, especialmente o estabelecido pelo art. 9.º e pelos parágrafos 1.º, 2.º e 3.º do art. 12 do Decreto n.º 5.622/2005, bem como o prazo previsto no caput do artigo anterior desta Resolução.

CAPÍTULO IV

DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)

Art. 7.º - Para cada Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização será previsto um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes elementos:

I - processo seletivo para ingresso de discentes, dos(as) quais será exigido, no mínimo, título de graduação, ficando vedada a matrícula de graduandos(as) que ainda não concluíram qualquer curso de graduação;

II - matriz curricular de 450 (quatrocentos e cinquenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas de efetiva interação no processo educacional, com os respectivos planos de curso, que contenham objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;

III - plano de orientação de monografia ou de trabalho de conclusão da especialização, com duração mínima de 30 (trinta) horas, a ser desenvolvido pelos professores do curso;

IV - previsão de estudo individual ou de grupo, com duração mínima de 60 (sessenta) horas;

V - composição do corpo docente, devidamente identificado, documentado e qualificado, permitindo-se a repetição do mesmo docente, no máximo, em até 1/3 (um terço) da carga horária total do curso;

VI - processos de verificação parcial e final da aprendizagem dos(as) estudantes;

VII - escala de notas ou de conceitos para atribuição aos resultados dos processos de verificação parcial e final da aprendizagem.

Parágrafo único - Quando o Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização tiver como objetivo a formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica ou formar docentes para a Educação Superior, das 360 (trezentas e sessenta) horas previstas no inciso I deste artigo, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas serão dedicadas a disciplinas ou atividades de conteúdo pedagógico.

Art. 8.º - O corpo docente de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização será constituído por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de portadores do título de mestre ou de doutor, obtido em programa de pós-graduação stricto sensu recomendado pela Capes ou revalidado na mesma área, área correlata ou interdisciplinar do curso em que vai ministrar aulas ou orientar monografia.

§ 1.º - Os demais membros do corpo docente, não portadores do título de cursos de pós-graduação stricto sensu, deverão ser portadores, no mínimo, do título de especialista, com curso de graduação ou de Pós-graduação Lato Sensu Especialização na mesma área de conhecimento do curso em que irá trabalhar.

§ 2.º - Admitir-se-á professor colaborador e professor visitante na composição do corpo docente previsto no caput, desde que credenciado para atuar na pós-graduação stricto sensu da instituição da mesma área de conhecimento do Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização.

Art. 9.º - O corpo docente do Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização será constituído por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) dos docentes efetivos da instituição ofertante.

Parágrafo único - Para as instituições com credenciamento especial, os professores poderão ser recrutados em até 50% (cinquenta por cento) fora da instituição, observado o disposto no art. 8.º desta Resolução para o desenvolvimento de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização.

Art. 10. - Para a conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, o(a) estudante deverá apresentar uma monografia, submetendo-a à arguição, de acordo com o previsto no PPC do curso.

§ 1.º - Para os efeitos desta Resolução, entende-se como monografia um trabalho escrito, de base bibliográfica, com, no mínimo, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia, sobre um determinado objeto, referenciado na área, ou subárea de conhecimento ou matriz curricular do curso, ou ainda em uma disciplina específica da Especialização cursada.

§ 2.º - Excepcionalmente e de acordo com a natureza do curso, nos termos de seu PPC, a monografia poderá ser substituída por:

I - projeto de pesquisa na mesma área, com o objetivo de prosseguir estudos em nível de pós-graduação stricto sensu, respeitados os requisitos estabelecidos para a elaboração da monografia previstos no caput deste parágrafo, a ser defendido em arguição, nos termos do caput deste artigo;

II - projeto de extensão no qual esteja explicitada a intervenção referenciada na matriz curricular do curso, o universo alvo da intervenção, a metodologia, as etapas e os procedimentos das ações a serem desenvolvidas, bem como a bibliografia que fundamentou a elaboração do projeto;

III - projeto de inovação de processo ou produto e artefato ou protótipo, abrangente e estratégico para a sociedade e para a área de conhecimento do curso, neste caso, acompanhado do projeto e do relatório de pesquisa desenvolvida para a confecção do artefato ou protótipo, a serem defendidos em arguição, nos termos do caput deste artigo.

IV – produção artístico-cultural acompanhada de relatório de elaboração do projeto de produção para arguição, nos termos do caput deste artigo.

Art. 11. - Na avaliação parcial e final do desempenho do(a) estudante no Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização, será levada em conta a frequência às atividades presenciais mínimas obrigatórias e a verificação da aprendizagem do(a) estudante.

§ 1.º - Para efeito de aprovação do(a) estudante nos componentes da matriz curricular dos cursos presenciais e a distância, a frequência mínima obrigatória será de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais obrigatórias, sendo que nos exames da educação a distância a frequência obrigatória será de 100% (cem por cento), na sede ou nos polos.

§ 2.º - Para efeito de aprovação nos componentes da matriz curricular dos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu Especialização a distância, a frequência mínima obrigatória na sede ou nos polos será de 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades aí desenvolvidas.

§ 3.º - A verificação final da aprendizagem, por meio da apresentação e arguição da monografia prevista no art. 10 desta Resolução será realizada somente após a conclusão de todos os créditos da matriz curricular pelo(a) estudante.

§ 4.º - Permitir-se-á a arguição por videoconferência, desde que garantida a presença de, pelo menos, um membro da banca examinadora junto ao examinando.

CAPÍTULO V

DA CERTIFICAÇÃO

Art. 12. - O certificado de conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização deve mencionar a área de conhecimento do curso e ser

acompanhado do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatória e explicitamente:

I - citação do ato legal de credenciamento ou identificação da instituição, nos termos do artigo 2.º desta Resolução;

II - período de realização do curso, duração total, especificação de cada atividade acadêmica (matriz curricular, estudo individual ou em grupo, orientação e elaboração individual de monografia);

III - relação do corpo docente com identificação das titulações respectivas e componentes da matriz curricular atribuídos a cada um de seus membros com especificação das cargas horárias e notas, conceitos ou menções atribuídas;

IV - título da monografia, nos termos do art. 10 desta Resolução, com a respectiva nota, conceito ou menção obtida;

V - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução.

§ 1.º - O certificado de conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização deve ser obrigatoriamente registrado pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 2.º - O certificado previsto neste artigo, observados os dispositivos desta Resolução, terá validade nacional.

CAPÍTULO VI

DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

Art. 13. - O(a) estudante de curso de pós-graduação stricto sensu que não defender a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado poderá fazer jus ao certificado de Especialista na mesma área de conhecimento do mencionado curso, nas seguintes condições:

I - integralização dos créditos das disciplinas previstas para o curso de pós-graduação stricto sensu;

II - aprovação em exame de qualificação do respectivo curso de pós-graduação stricto sensu;

III - previsão desta prerrogativa no regulamento do curso de pós-graduação

stricto sensu.

Parágrafo único - A IES que prever esta prerrogativa nos regulamentos de seus cursos de pós-graduação stricto sensu certificará o(a) estudante mencionado(a) no caput deste artigo.

Art. 14. - Os estudos e atividades concluídas em cursos de pós-graduação stricto sensu poderão ser aproveitados, a critério da IES, nos cursos de pós-graduação lato sensu, nos termos da equivalência prevista em seu PPC, desde que da mesma área de avaliação da CAPES e não tiverem sido considerados para qualquer outra certificação.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 15. - O Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização fica sujeito à regulação, avaliação e supervisão dos órgãos competentes, com base nesta Resolução. Art. 16. - A instituição que oferecer Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização deverá fornecer informações referentes a esse curso, sempre que solicitada pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior e do cadastro de cursos de pós-graduação lato sensu, nos prazos e demais condições estabelecidos nos termos da Resolução CNE/CES n.º 2, de 12 de fevereiro de 2014.

Art. 17. - O certificado de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização iniciado ou ofertado em edital já publicado antes da vigência desta Resolução, com base na Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, e observado o disposto na Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011, poderá ser expedido somente até a conclusão da turma específica, nos termos de seu PPC, e nos seguintes casos:

I - Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização oferecido pela instituição militar de ensino abrigadas pela Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 13 de novembro de 2008;

II - Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização do Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), instituído pelo Decreto n.º 7.385, de 8 de dezembro de 2010;

Art. 18. - Os processos de credenciamento especial em tramitação nas Secretarias do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, ainda não avaliados in loco, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 19. - Os atos autorizativos de credenciamento especial com prazo determinado, ainda em vigor, permanecem válidos até o vencimento, não podendo ser renovados ou prorrogados.

Art. 20. - Os programas de residência em saúde terão norma específica própria no que disser respeito às suas interfaces com Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização.

Art. 21. - Os programas de pós-graduação stricto sensu que aderirem ao aproveitamento de estudos previsto no art. 13 desta Resolução deverão fazer as adaptações necessárias em seus respectivos regulamentos até 120 (cento e vinte) dias da publicação desta Resolução.

Art. 22. - Os indicadores de Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização serão considerados para efeito de avaliação institucional periódica, a partir do prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias a contar da data de publicação desta Resolução.

Art. 23. - As avaliações externas previstas nesta Resolução e que serão desenvolvidos pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino respectivos serão considerados nos processos avaliativos institucionais de credenciamento e recredenciamento.

Art. 24. - Os casos omissos serão examinados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 25. - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Resoluções CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, e n.º 7, de 8 de setembro de 2011, e demais disposições em contrário.

ANEXO 2

**TESES E DISSERTAÇÕES COM OS TERMOS FORMAÇÃO + DOCENTE +
“CURSO DE DIREITO” CONSTANDO EM SEUS RESUMOS – RESUMOS
DOS TRABALHOS**

WILD, Andrea. **Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012 (Tese). Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9687> Acesso em 2 out. 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo construir e acompanhar, com uma reflexão pedagógica, um processo de formação continuada e em serviço de um grupo de professores de um curso de Direito, objetivando o planejamento de disciplinas com integração de Diretrizes Curriculares, trazendo contribuições para a prática pedagógica dos docentes. A autora que é docente e coordenadora de um curso de Direito demonstra como a preocupação com a competência pedagógica do docente do curso de Direito transformou-se em objeto de sua investigação. Esta preocupação se instalou com a observância de algumas dificuldades que os docentes apresentavam para, por meio de suas práticas pedagógicas nas aulas, implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais no que toca ao perfil idealizado do egresso de um curso de Direito. Este perfil reúne habilidades linguísticas, hermenêuticas e metodológicas imprescindíveis a uma boa formação e atuação dos operadores do Direito. Vislumbrando trabalhar para que no ensino de Direito tais habilidades fossem valorizadas e entendidas como função social do ensino superior, foram destacados dois pontos chaves para esta investigação: integração de Diretrizes Curriculares Nacionais nas programações de disciplinas do curso de Direito para explicitar a posição sobre a função social do ensino de Direito e a formação de docentes para poderem desenvolver práticas pedagógicas adequadas à aprendizagem dessas habilidades. Entendemos que é possível que professores de um curso de Direito invistam no seu desenvolvimento profissional por meio de uma formação continuada e em serviço, que os faça se apropriar de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua competência pedagógica. Esta pesquisa foi realizada num curso de Direito de uma universidade particular na cidade de São Paulo com currículo convencional do qual participaram seis docentes regentes de disciplinas do 2º semestre do curso. A base teórica na qual esta pesquisa se baseou para formação de professores envolveu os autores Masetto, Mizukami, Nóvoa, Perrenoud, Canário e Feldmann. A metodologia adotada foi de uma abordagem qualitativa, com modalidade de pesquisa-ação. Desenvolveu-se um programa de formação docente continuada e em serviço com a intervenção da pesquisadora e auxílio de uma assessoria externa para o planejamento das disciplinas com integração das habilidades expressas nas DCNs. O acompanhamento da realização dos planos nas disciplinas pelos professores foi realizado pela pesquisadora. Foram colhidos os resultados com a avaliação dos professores envolvidos na pesquisa por intermédio de entrevistas orais,

relatórios e questionários e com a avaliação dos alunos mediante avaliações coletivas, provas regimentais e questionário. Os resultados demonstraram que o processo de formação docente continuada e em serviço atingiu o objetivo inicialmente proposto com a integração de Diretrizes Curriculares nos planejamentos das diferentes disciplinas e contribuiu para a uma mudança na docência dos professores envolvidos na pesquisa de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa do Direito.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2013 (Tese). Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13647> Acesso em 2 out. 2017.

Objetivo deste trabalho foi conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos. Nosso foco é o magistério superior em Direito e as peculiaridades de sua prática. Em função da ampliação dos cursos de Direito no Brasil nos últimos dez anos e, do considerável acréscimo no quadro docente, a literatura sobre docência jurídica restou desatualizada e restrita. Nesse sentido, o estudo propôs-se investigar quais as concepções de prática pedagógica dos professores, bacharéis em Direito, que exercem a docência jurídica e, se estão eles preparados para atuarem de acordo com uma prática considerada contemporânea. Quatro categorias foram pré-definidas para a pesquisa: formação profissional; concepções de ensino-aprendizagem; saberes docentes e; relações interpessoais. É uma pesquisa exploratório-analítica com abordagem quantitativa e qualitativa e, utilização de questionário misto como instrumento de investigação. O local da pesquisa foi o Estado do Amapá, donde participaram 64 docentes. Os dados das questões fechadas foram submetidos às análises estatísticas descritivas e de correlação (Spearman) e das questões abertas, categorizados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados revelaram: ausência de formação para o magistério superior; tendência, de uma minoria, a uma postura menos conservadora nos processos de ensino-aprendizagem; valorização dos saberes experienciais e, sinais de maior diálogo nas relações interpessoais. Em síntese, a pesquisa evidenciou uma tripla concepção de prática pedagógica na docência em Direito: a) a primeira, em maior número, mantém uma concepção tradicional, baseada na supervalorização do conteúdo, exposição oral como metodologia única e avaliação objetiva influenciada pela força dos exames externos; b) a segunda, chamada de reflexiva, caracteriza-se por professores que percebem a necessidade de superação do modelo tradicional, mas que não sabem, ou pensam que sabem, como atuar numa perspectiva contemporânea; c) e a terceira concepção, identificada por um pequeno grupo de professores que atua num paradigma emergente, marcado pela preocupação e busca por formação docente, diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento integral do aluno. Portanto, convivem numa mesma ambiência acadêmica, professores com diferentes concepções de prática pedagógica, necessitando aprimorar-se a fim de alcançar uma educação jurídica de qualidade.

OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. **O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos**. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista. 2012 (Dissertação). Disponível em <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/123> Acesso em 2 out. 2017.

A presente pesquisa visou contribuir para a reflexão sobre o trabalho do profissional do Direito e sua prática na ação docente. Sabe-se que as escolas de Direito fomentam a participação dos professores que são profissionais do Direito (advogados, juízes, promotores de justiça e outros) pois, certamente, vislumbram o quão importante é para seus alunos as experiências e práticas forenses emanadas pelos juristas professores. Porém, questiona-se: Apenas os saberes da formação acadêmica e os saberes da experiência são capazes de transformar bons profissionais do Direito em bons professores? Como tais saberes se articulam com a prática pedagógica? É importante a formação pedagógica para o exercício da docência, em especial para o professor de Direito? Quais são as dificuldades e as motivações para o exercício da docência? Diante destes questionamentos, a pesquisa teve como objetivo central investigar como se configura a ação docente do profissional da área do Direito para atuação no ensino superior. Procurou-se identificar as concepções que os professores juristas têm sobre a docência, por meio da análise de suas práticas pedagógicas, verificando-se os limites e as possibilidades para o exercício da docência. O estudo centrou-se na abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram coleta de dados, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e análise documental. A pesquisa permitiu delinear o perfil de dez professores de um curso de Direito de uma instituição privada de ensino e compreender como desenvolvem seu trabalho em sala de aula, quais são suas concepções acerca do exercício da docência, e o que pensam sobre a importância da capacitação pedagógica para o exercício de suas funções. A análise dos dados permitiu afirmar que este grupo de professores acredita na importância da formação pedagógica para o exercício da docência, percebe a importância da formação continuada, da atualização e da socialização em sala de aula.

RAMALHO, Antonio Germano. **A cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2014 (Tese). Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4781> Acesso em 2 out. 2017.

A presente pesquisa investiga o modelo do Ensino Jurídico como alvo de críticas, considerado processo educacional de graduação inadequado na formação dos profissionais do Direito. O atual modelo se mostra desconexo em face do marco regulatório composto pelas diretrizes nacionais do Curso de Direito, cujos pilares da nova ordem normativa, configuram transformações que objetivam atender uma formação humanística, exigindo nova formação político-curricular, ampliando as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem, para permitir que o graduando adquira as competências e as habilidades construídas através de linhas de aprendizagem (epistemológicas e jurídicas), priorizando os discursos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. Conforme a

literatura consultada, há poucos registros discutindo a forma de construção desse processo e, portanto, limitados diagnósticos indicando que tipo de cultura jurídica alimenta a criação dos Projetos Pedagógicos de Curso. É nessa dimensão de discussão teórica que se insere o problema de tese cujo objetivo central está situado em identificar o conjunto de valores e de princípios contidos no marco regulatório das diretrizes de curso, compondo a linha de Cultura Jurídica que deve ser utilizada como discurso teórico para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso. Esse pressuposto nos levou a investigar outras questões que compõem os objetivos específicos da pesquisa, a exemplo de, saber se os docentes têm acesso a esses PPPs; Se há diálogo da Ciência Jurídica com outras Ciências; Se o eixo fundamental do curso recebe a devida atenção enquanto conteúdo mais importante; Se é verdade que prepondera ainda o modelo de ensino eminentemente de discurso positivista. No contexto geral a pesquisa tem procedimentos técnicos de revisão bibliográfica e de estudos de campo utilizando o método hipotético-dedutivo de abordagem qualitativa, por compreender a importância da revisão de literatura, mesmo escassa, e as opiniões dos docentes em relação aos problemas de tese. Como propositura teórica para a reatualização do modelo de curso, partimos de pressupostos ideológicos fundamentados na linha dos Estudos Culturais em Educação, considerando a contribuição de Morin, Delors, Eagleton, Adorno, e Alexy como autores internacionais e Bittar, Linhares, Freire e Barreto como autores nacionais. No diálogo da pesquisa de campo confirmamos o objeto do nosso problema de tese. Há uma série de questões envolvendo o modelo do ensino jurídico. Os depoimentos de docentes que integram algumas das principais instituições de ensino superior no âmbito do Estado da Paraíba fazem acreditar na perspectiva de importante reatualização do processo epistemológico do ensino jurídico, bem como, a necessidade de se lançar novos olhares em favor da qualificação e capacitação do corpo docente, ações essas que aliadas a outras providências comuns aos problemas abordados, tendem a ampliar em termos de qualidade o processo de ensino e de aprendizagem do ensino jurídico, ao mesmo tempo em que se fará cumprir os ditames da ordem normativa.

FÁVERO, Daniela. **Uma proposta de inovação curricular nos mestrados em Direito: em busca de uma formação qualificada para o exercício do magistério**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016 (Tese). Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19674> Acesso em 2 out. 2017.

Nosso problema de pesquisa voltou-se à análise do papel da pós-graduação no que tange a preparação de professores para atuarem no ensino superior, bem como a ausência da formação pedagógica dos docentes que lecionam nos Cursos de Direito, e pretende responder à seguinte questão: Como um currículo de Mestrado na área jurídica pode se organizar para propiciar uma formação pedagógica a esses docentes? O desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu chegar a alguns aspectos que nos pareceram fundamentais com relação à Docência no Ensino Superior, à necessidade de uma formação pedagógica para o seu exercício, ao Mestrado Stricto Sensu como um dos espaços apropriados para essa formação e a apresentação de algumas sugestões curriculares para esse Mestrado. Além dos estudos teóricos que embasaram nossas reflexões,

colaborou significativamente com nosso trabalho a pesquisa realizada junto a Mestrandos da área de Direito e de Professores de cursos de Mestrado também na mesma área de Direito. Essa pesquisa de campo, de modo muito claro, nos trouxe informações dos Alunos Mestrandos que em sua maioria consideram importante uma cadeira voltada para a formação pedagógica. Os professores igualmente foram enfáticos em defender uma formação pedagógica para a docência do direito nos cursos de graduação. Os resultados desta pesquisa se apresentaram em sugestões alternativas para se pensar um currículo de Mestrado que realmente pudessem responder tanto pela formação do pesquisador, quanto pela formação do docente de ensino superior

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013 (Tese). Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3895> Acesso em 2 out. 2017.

Estudar a educação jurídica no século XXI implica em construir novas respostas aos problemas que se apresentam. O modo tradicionalmente adotado para se pensar o Direito e seu ensino não é mais suficiente diante de um mundo que vive em constantes transformações. As demandas deste tempo exigem um profissional apto a pensar de modo transdisciplinar, capaz de enfrentar um contexto repleto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências. Os ideais de certeza e segurança jurídica não mais se fazem presentes nos dias de hoje, exigindo do profissional do Direito a capacidade de reconectar os saberes. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos conteúdos denominados propedêuticos no processo de formação do bacharel, pois têm o papel de promover uma visão integrada, crítica e reflexiva acerca dos fenômenos jurídicos e sociais. Apesar de sua importância, constata-se que os conteúdos propedêuticos são pouco valorizados por parte do corpo discente, que tende a resumir a formação jurídica à prática profissional. A partir dessa problemática, o presente trabalho apresentará a inclusão desses saberes nos currículos dos cursos jurídicos brasileiros desde a sua criação, em 1827. Em seguida, buscar-se-á identificar o perfil dos alunos em início e final de curso e qual a sua avaliação sobre os conteúdos propedêuticos. Após essa etapa, o trabalho se propõe a identificar o perfil dos professores que atuam nessas áreas e constatar quais as suas percepções sobre os desafios da educação jurídica. O contato com os docentes e discentes ocorreu por meio de pesquisa de campo realizada no Centro Universitário Ritter dos Reis e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Por fim, abordar-se-á o paradigma de ensino tradicionalmente adotado pelos cursos jurídicos e, em seguida, serão apresentadas algumas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propedêuticos.

USTÁRROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2016 (Dissertação).

Disponível

em

<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7094> Acesso em 2 out. 2017.

A presente dissertação é o resultado de uma revisão da literatura que teve por objetivo compreender em que medida a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica. Para além desse objetivo geral, a pesquisa assumiu como objetivos específicos: (i) refletir acerca do conceito de qualidade da educação superior em face do atual contexto do sistema educacional brasileiro; (ii) investigar a crise da formação jurídica brasileira no cenário atual; (iii) realizar uma revisão da literatura acerca da aplicação da ABP em cursos jurídicos, identificando os limites e possibilidades da metodologia para contribuir para a formação do egresso desejado, a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares atualmente vigentes. A pesquisa partiu da concepção do construtivismo social (CRISWELL, 2010) e caracterizou-se, quanto à abordagem, substancialmente como qualitativa e, quanto aos objetivos, como exploratória (CRISWELL, 2010). No que se refere ao procedimento, trata-se de pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, na qual se realizou o levantamento da produção científica acerca das temáticas objeto de reflexão – qualidade da educação superior, educação jurídica e aplicação da metodologia da ABP em cursos jurídicos –, a fim de proceder a seleção e posterior revisão. Tomou-se como referencial teórico as contribuições de Dewey (1979), Barrows (1999), Morosini (2001; 2008; 2009; 2011) e Rodrigues (1993; 1995; 2000; 2002; 2005; 2007; 2010). Os resultados apontaram que a ABP possui aptidão para melhorar a qualidade dos cursos de Direito, na medida em que promove a aprendizagem por competências, sem inibir o exercício do pensamento crítico-reflexivo. Ademais, favorece, simultaneamente, a autonomia e a colaboração, permitindo a construção de uma nova concepção dos processos de ensino fundada na parceria, no respeito mútuo e na responsabilidade partilhada. Por outro lado, verificou-se que suas contribuições podem não ser tão efetivas se forem menosprezadas influências culturais e condicionamentos institucionais que recaem sobre os alunos e os docentes, de modo que é preciso ter claras tais influências e condicionantes. O sucesso está condicionado a uma permanente reflexão por parte de todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

HERITT, Schirley. **Docência da disciplina de psicologia no curso de Direito: saberes e práticas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2012 (Dissertação). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178506> Acesso em 2 out. 2017.

Analisam-se, no presente estudo, as características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos. A pesquisa foi orientada pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres. Como consequência da Observação da Realidade, primeira etapa dessa metodologia, elegeu-se o problema a ser investigado: Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando em consideração saberes e práticas docentes?. Uma reflexão mais detalhada remeteu à

necessidade de discussão de três Pontos-Chave: quais as características do ensino de Direito no Brasil a partir da Resolução CNE/CES nº 09 de 2004; saberes docentes e sua utilização na disciplina de Psicologia nos cursos de Direito e, por último, saberes e práticas pedagógicas da disciplina de Psicologia no curso de Direito, na percepção de alunos e egressos. Tais aspectos foram tomados como referência para a etapa de Teorização, para cujo desenvolvimento, buscaram-se subsídios na literatura, legislação específica e por meio de uma consulta a docentes, alunos e egressos. Torna-se evidente que a crítica ao tecnicismo e dogmatismo, que historicamente imperam nos cursos de Direito, é verdadeira quando se enseja um ensino problematizador que leve o aluno ao alcance do perfil de graduando disposto na Resolução CNE/CES nº 09 de 2004. Para o alcance dessa formação, verificou-se que o ensino jurídico deve romper com as barreiras da autossuficiência, tendo em vista um ensino integrado. A relação entre a Psicologia e o Direito é uma questão essencial ao desenvolvimento do conhecimento jurídico e à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Para enfrentar esses desafios, foram sugeridas algumas hipóteses de solução para serem implementadas. As ações propostas, quando divulgadas, poderão contribuir para estimular docentes a reverem suas práticas pedagógicas; valorizar saberes e implementar ações que visem à formação de educandos capazes de refletir sobre seu papel na sociedade. O resultado do trabalho será divulgado para todos os participantes da pesquisa, discentes, egressos, docentes e Coordenação dos cursos de Direito das IES envolvidas. Este compromisso assumido pela pesquisadora corresponde à Aplicação à Realidade, última etapa da metodologia empregada. A disciplina de Psicologia é capaz de contribuir para humanizar o ensino de Direito. E o trabalho do professor na disciplina de Psicologia no curso de Direito, que envolve seus saberes e práticas pedagógicas, pode ser um dos caminhos para atingir esse fim.

NETO, Francisco Raimundo Alves. **Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo do curso de Direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes**. Londrina: Universidade Federal de Minas Gerais. 2012 (Tese). Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8UBPVU> Acesso em 2 out. 2017.

A presente pesquisa objetiva analisar as diretrizes curriculares para os cursos de direito, precisamente, o currículo do curso de Direito da Universidade Federal do Acre, em que medida o saber jurídico proporcionado a formação do bacharel em direito, tem sido orientado por uma perspectiva dialética e crítica, que permita uma formação mais comprometida com a realidade do Estado e de um ensino jurídico defensor de um direito emancipatório e de realização dos fins sociais do ordenamento jurídico e de uma sociedade mais humana e solidária. O estudo parte de uma análise histórica, política, social do Acre, desde suas origens até atualidade, enfocando o período de criação do ensino superior na década de 1960, demonstrando que o curso de Direito fora criado para manter a ordem social e política de manutenção da elite do Estado. Analisa as políticas educacionais, principalmente curriculares para o ensino superior e a noção de competências como defesa forte do governo federal para garantir uma melhor formação acadêmica e profissional, de acordo com os ideários neoliberais. O

ensino jurídico no seu desenrolar histórico e os paradigmas norteadores do ensino que consolidaram e formataram concepções conservadoras, principalmente do positivismo jurídico, que em certa medida compromete o avanço do ensino jurídico rumo ao fortalecimento de uma cultura jurídica voltadas aos mais necessitados e da realização dos fins sociais da justiça social. Por fim, analisa as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito, o projeto político-pedagógico do curso, as reformulações curriculares empreendidas no âmbito do curso de Direito da UFAC, finalizando com as percepções de docentes e discentes sobre o currículo realizado em sala de aula, nos aspectos de concepções, práticas pedagógicas e competências. O trabalho aponta como pontos nevrálgicos que o currículo do curso ainda reveste-se de uma concepção positivista, de um currículo fragmentado quanto aos eixos de formação e carece de um ensino de direito e saber jurídico mais voltado para a realidade amazônica, com toda a sua biodiversidade, carecedora de ser contemplada na formalização e práxis curricular.

ALBUQUERQUE, Antonio Ricardo Rocha de. **O Comportamento Informacional dos Docentes dos Cursos de Graduação em Direito do Unipê e do CCJ-UFPB-Campus I.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2014 (Dissertação). Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/3978> Acesso em 2 out. 2017.

Analisa o comportamento de busca e uso da informação dos docentes dos Cursos de Direito do CCJ UFPB/Campus I e do UNIPÊ Centro Universitário de João Pessoa. De natureza quanti-qualitativa, quanto a abordagem, e de tipo descritiva, utilizou, para a coleta de dados o questionário misto criado pelo Google Docs e enviado por e-mail, associado com a aplicação em loco. Para a análise lançou mão da técnica de categorização em parceria com método o modelo Sense Making proposto por Brenda Derwin, que ressalta o papel ativo do sujeito no processo de busca e uso da informação, através da construção de sentido. No que se refere aos resultados, verificou-se, no que tange ao perfil, que os docentes são predominantemente do sexo masculino, com idade entre 25 e 55 anos de idade, cor da pele declarada branca e casados. Além disto, têm origem paraibana, a maioria da própria cidade de João Pessoa, onde residem predominantemente. Possuem mais de cinco anos de formação acadêmica e mais dois anos de atuação no ensino superior, compartilhada, simultaneamente com outras atividades jurídicas. Em relação a processo de busca, o fazem diariamente, tendo como objetivos suprir suas necessidades de natureza acadêmica e técnico-jurídica, em canais, predominantemente, digitais.

SILVEIRA, Maurício. **Projeto pedagógico do curso de Direito e as diretrizes curriculares nacionais: estudo exploratório.** Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista. 2015 (Dissertação). Disponível em <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/180> Acesso em 2 out. 2017.

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa, Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente. Buscou analisar o

Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade do Oeste Paulista à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, com foco principal no exame de documentos e fatos de conhecimento público divulgados pela instituição ou órgãos diversos que interessam à vida acadêmica. Partiu do levantamento bibliográfico sobre a elaboração do Projeto Pedagógico e seus elementos organizadores e do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. Essas informações permitiram apreciar como o Projeto Pedagógico do Curso de Direito atende aos requisitos elencados em relação ao perfil, competências e habilidades do egresso, ao conteúdo de ensino e aos processos de avaliação interno e externo. Pôde-se verificar como o Projeto Pedagógico do Curso se apresenta em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais; quem é ou quem deve ser o bacharel em Direito; qual o perfil desejado do bacharel previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico; quais competências e habilidades são esperadas no final do curso; e, avaliou a coerência existente entre alguns dos elementos do próprio Projeto Pedagógico, oferecendo, assim, contribuições no âmbito pedagógico, acadêmico e social. Os resultados apontam o cumprimento das indicações das Diretrizes com evidências de que pode haver melhoria futura.

DIAS, Renato Duro. **Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.** 2014 (Tese). Disponível em <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3348> Acesso em 2 out. 2017.

Esta tese tem como objetivo compreender o processo de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo como foco principal as relações de poder e controle. A investigação, com base na teoria sociológica de Basil Bernstein, examina o contexto da educação jurídica brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito. Assim, problematiza a organização e a estrutura educacional do conhecimento do/no Curso de Direito da FURG, mediante a análise das mensagens sociológicas dos textos e documentos curriculares, das práticas pedagógicas docentes e das orientações específicas de codificação dos alunos. Centrada na tríade currículo, pedagogia e avaliação, a perspectiva bernsteiniana potencializa a indagação sobre quais as possibilidades, limites e mensagens de um currículo. A hipótese proposta para esta tese aponta um Currículo Oficial cujos eixos de formação — humanista, profissionalizante, prático e vocacional — não se articulam, contexto provavelmente originado de um currículo compartimentado com forte hierarquia nas relações entre sujeitos, em discursos e espaços bem demarcados e, ainda, uma prática pedagógica docente especializada. Dessa forma, as relações de poder se alicerçam em correlações entre as categorias e os princípios de controle, nas interações desses mecanismos dentro das categorias. Percebe-se, assim, uma potência investigativa para o currículo a partir do substrato das relações de poder e controle e, especialmente, em suas categorias expressas nos conceitos de classificação e de enquadramento. Em síntese, embora os textos e documentos curriculares contenham uma determinada mensagem, nem sempre esta será a reproduzida nos diferentes contextos analisados. No mesmo viés, para as práticas pedagógicas docentes e para os planos de atividades, embora ambos possam tentar reproduzir o que

está expresso no Projeto Político Pedagógico, esta reprodução nunca será total. Isso significa dizer que o currículo do Curso de Direito da FURG pode se constituir num potencial espaço de mudança, na medida em que se verificar a alteração no sentido e no grau das propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente quando se analisar as mensagens recontextualizadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos 2006 e 2012. Para esta investigação utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa de inspiração bernsteiniana, a qual se articulou estudos do campo das imagens e da fotografia, percebendo-os como relevantes aportes para entender a recontextualização curricular e as orientações de codificação dos alunos para os conceitos de justiça e de justiça social. Para esta finalidade realizou-se análise documental, observação de práticas pedagógicas docentes e, particularmente com estudantes, entrevista com imagens. Pensa-se que esses estudos podem contribuir para as leituras do sistema de organização educacional no qual está inserido o Curso de Direito da FURG. Defende-se, a partir de Basil Bernstein, que as arenas de conflito existentes nas relações de poder e de controle podem potencializar uma mudança no currículo do Curso de Direito da FURG

LUEMBA, Inacio da Ressurreicao Mamboma. **Letramento acadêmico e estratégias de aprendizagem: linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito na Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda - Angola.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2014 (Dissertação). Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9N5L6N> Acesso em 2 out. 2017.

A pesquisa subordinada ao tema Letramento Acadêmico e estratégias de aprendizagem procura investigar as práticas de letramento acadêmico do curso de Direito da Faculdade de Direito da Universidade 11 de Novembro FDUON através da análise do discurso dos alunos do 3º ano, isto no sentido de desvendar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas por esses alunos, tendo em vista os seus objetivos formativos. Dito de outro modo, as práticas de leitura e escrita que preenchem o campo do Direito, apresentando suas próprias especificidades e complexidades em termos linguísticos e epistêmicos, nossa pesquisa procura, dentre outros aspectos, compreender as estratégias de aprendizagem levadas a cabo pelos alunos da FDUON na compreensão dos textos jurídicos. A pesquisa em questão se sustenta dos aportes teóricos advindos, principalmente, das teorias do discurso e dos estudos sobre o letramento acadêmico, pelo que o questionário e o grupo focal constituem os instrumentos de coleta de dados diante da mesma pesquisa. Em torno do trabalho desenvolvido, se pode perceber que o curso de Direito, na medida em que ocasiona as aprendizagens jurídicas dos alunos da FDUON, se apresenta como um contexto de construção da subjetividade desses mesmos sujeitos, um processo que se dá por meio da linguagem; também se pode perceber que as questões epistemológicas e o sistema de linguagem do Direito interferem significativamente no processo de letramento jurídico dos alunos da FDUON, pelo que tal facto, associado à escassez e outros problemas inerentes ao material bibliográfico; à falta de uma metodologia de ensino que consagrasse mais exercícios práticos; e às limitações verificadas por parte de alguns

professores da FDUON no exercício das suas tarefas docentes, tem propiciado as dificuldades de inserção desses sujeitos em torno do curso de Direito. Por outro, em torno do trabalho realizado, se pode perceber que o Direito ensinado aos alunos da FDUON se apresenta mais eurocêntrico e menos voltado às realidades que caracterizam a cultura africana desses sujeitos. Perante essas circunstâncias por que passam diante do curso de Direito, esses sujeitos recorrem às várias estratégias de aprendizagem, isto no sentido de fazerem face ao mesmo curso. Essas estratégias são, por um lado, de leitura e, por outro, de uso e manuseamento dos códigos legislativos, como se pode também perceber em torno do trabalho desenvolvido.

PRESTES JUNIOR, Luiz Carlos Leal. **O ensino da Medicina Legal na formação profissional da carreira jurídica**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012 (Tese). Disponível em http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5784 Acesso em 2 out. 2017.

A introdução do ensino médico-legal nos currículos de Direito, já assegura longa data e teve sua proposta relatada por Rui Barbosa e aprovada na Câmara dos Deputados, após o que o Governo brasileiro determinou a criação da cátedra de Medicina Legal nas Faculdades de Direito do país a partir de 1891. Ao longo de muitos anos foi disciplina obrigatória nos cursos de Direito transparecendo a importância da matéria na formação dos profissionais, mormente aqueles que militam na esfera criminal, mas também aplicável a, praticamente, todas as especialidades da área jurídica. A despeito da evolução das ciências forenses, que introduziram no século XXI novos horizontes da sua aplicação no contexto jurídico, ressaltou ainda a própria cobrança da matéria nos concursos, para aqueles que almejam a carreira Policial. No entanto, independente da indiscutível importância da matéria, na formação acadêmica do profissional de direito, o Ministério da Educação decidiu estabelecer a Medicina Legal como disciplina optativa nos cursos de Direito. Essa medida veio ao encontro dos interesses sociais, pois a sociedade, na busca de seus direitos, requer profissionais bem formados, com conhecimento compatível com a evolução científica. Ensinar Medicina Legal é uma árdua tarefa, pois há necessidade de valorizar mais a atividade docente e proporcionar meios para que esse ensino seja amplamente desenvolvido na formação da carreira jurídica. No presente trabalho são expostas as argumentações técnicas e pedagógicas para a manutenção de disciplina como obrigatória nos Cursos de graduação em Direito, visando, com isso, uma formação acadêmica mais completa, que corresponda a sua importante aplicação nas diversas áreas do Direito, bem como sua implantação como disciplina obrigatória nos exames de ordem da OAB.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. **“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”: as percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos**. Brasília: Universidade de Brasília. 2015 (Tese). Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20232> Acesso em 2 out. 2017.

O presente trabalho está situado na temática “ensino jurídico”. Seu ponto de partida é a premissa de que uma investigação científica sobre formação em Direito demanda, de maneira intrínseca e imediata, debates sobre Direito, seus fundamentos, suas características e seu ser. Para tanto, retoma como pergunta de pesquisa a indagação inicial de Roberto Lyra Filho (“o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”). Com esta pergunta, lança-se ao contato empírico com as percepções dos sujeitos inseridos no “ensino jurídico” sobre Direito e sobre ensino e busca compreender como estes se influenciam mutuamente. A pesquisa empírica reúne o método de pesquisa construído por Paulo Freire e o método etnográfico utilizado pela Antropologia Interpretativa e tem como sede uma faculdade pública de Direito situada em uma universidade de médio porte, semelhante a maior parte aos cursos públicos Direito brasileiros. No ambiente pedagógico em que se dá a investigação, ocorre a participação em aulas, em provas, nas atividades de prática jurídica, em reuniões de órgãos colegiados do curso, em seminário, ademais da integração a ambientes de interação recreativa e política dos estudantes e das estudantes. Como instrumentos de pesquisa, são utilizados diálogos em profundidade com docentes e discentes, rodas de conversas com formação de painéis e interlocuções de pesquisa e extensão com estudantes locais. Além disso, para completar análises, são recolhidos documentos, entre estes resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade, fotografias, formulários, listas de docentes, provas disponíveis, entre outros. Como resultado da análise de todo material construído e coletado de pesquisa, surge a compreensão de que o “ensino jurídico” está baseado na “Pedagogia do Medo”, na “Pedagogia da Reprodução”, na “Pedagogia do Resultado” e na “Pedagogia da Resistência”. Além disso, emerge hegemonicamente o Direito como “ascensão social”, sendo esta relacionada a uma ideia de “sucesso profissional” na perspectiva de mercado.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes. **O ensino da propriedade intelectual na educação superior: o caso da UNICAMP**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2012 (Tese). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286998> Acesso em 2 out. 2017.

A dissertação apresenta a situação atual do ensino da propriedade intelectual (PI) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil). O estudo identifica e discute as iniciativas de formação de estudantes em direitos da propriedade intelectual (DPIs), aliada à forma como a instituição tem contribuído para a propagação da cultura da PI e para a gestão da inovação. Para a realização do presente estudo tomou-se como referência as recomendações da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), principalmente as consideradas como exemplos de boas práticas no ensino da PI no mundo, a partir de casos de instituições, no mundo e no Brasil, que têm oferecido capacitação em PI em suas grades curriculares. Também foi realizado um amplo levantamento e análise dos cursos de graduação, pós-graduação, de extensão e os ofertados pela Inova UNICAMP que envolvem em seus programas a temática da PI e temas afins, aprofundado com entrevistas com 18 professores (50%) responsáveis por tais cursos e disciplinas na universidade. O estudo sustenta a necessidade e a urgência de se pensar em novos direcionamentos,

incorporação de novos atores e de novas formas de ensino da propriedade intelectual, estendendo o tratamento da questão aos cursos não jurídicos, uma vez que se sabe que a PI tem a sua origem atrelada aos cursos de Direito. O papel que a universidade vem sendo chamada a exercer no século XXI, diante das novas exigências da era do conhecimento, também serviu de pano de fundo para a presente análise. Os resultados indicam que, embora a Lei de Inovação, de 2004, tenha instigado mais fortemente o tema da proteção do conhecimento no país, inclusive junto aos profissionais das universidades, e a UNICAMP ocupe a segunda colocação no ranking dos maiores depositantes de pedidos de patentes no Brasil, o ensino da temática na instituição apoia-se em iniciativas, na maioria das vezes, individuais, ou seja, dependentes do docente, sem currículos mínimos e coerentes entre si. Além disso, a própria aquisição de competências para o ensino da PI depende de quem está à frente das disciplinas, indicando a necessidade de uma política institucional mais sustentada e contínua, a partir de diretrizes da direção central, fundamentadas em uma política para a universidade do século XXI, visando uma verdadeira educação em propriedade intelectual na UNICAMP