

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós Graduação em Educação



Dissertação

Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a
recontextualização curricular

Stephane da Silva Silva

Pelotas, 2011

STEPHANE DA SILVA SILVA

Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a
recontextualização curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FAE/PPGE/UFPEL) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite
Orientanda: Stephane da Silva Silva

Pelotas, 2011

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Balarine Cavalheiro Leite

Prof.^o Dr.^o Mauro Augusto Burkert Del Pino

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite (orientadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

S586c Silva, Stephane da Silva

Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular/ Stephane da Silva Silva; Orientadora: Maria Cecília Lorea Leite. – Pelotas, 2011.
105f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pelotas.

1. Universidade. 2. Curso Jurídico. 3. Currículos Jurídicos. 4. Processos de Recontextualização Curricular. 5. Constituição de Identidades Docentes I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Título.

CDD 370

A minha mãe,
incansável mestre.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de estar finalizando uma etapa a que poucos brasileiros têm acesso.

Posteriormente, necessário se faz enaltecer todo o esforço envidado por minha orientadora para que chegássemos juntas a esta fase. Pelos constantes ensinamentos e demonstrações de motivação agradeço.

À Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Pinto de Britto pelos primeiros contatos com a ciência e com a paixão pela função social do Direito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPEL pelos conhecimentos, paciência e compreensão para comigo. Aos colegas que transpuseram a distancia entre o Rio Grande do Sul e Rondônia e sempre me deixaram a par das atividades do PPGE.

À Chefia do Departamento de Ciências Jurídicas da UNIR e aos professores que aceitaram participar deste estudo.

À minha família que sempre apoiou minhas decisões e lutou junto a mim pelas vitórias.

E, finalmente à pessoas sem as quais eu não saberia o verdadeiro valor da palavra amizade: André Noda, Cristina dos Anjos, Deciane Maфра, Eduardo Zanini, Fernanda Freitas, Laura Brizie, Lucas Pimentel, Mariana Azambuja, Miriam Silveira, Otávia Marroni, Sérgio Martins, Silvana Lemos.

RESUMO

SILVA, Stephane da Silva. **Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular**. 2011. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação tem como principal objetivo identificar as influências do processo de recontextualização curricular na constituição de identidades docentes de professores de um curso de Direito. Com a finalidade de alcançar tal propósito a pesquisa de abordagem qualitativa constituiu-se em um estudo exploratório realizado na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no *campus* de Porto Velho, com os docentes do Curso de Direito, pertencentes ao Departamento de Ciências Jurídicas. Participaram da pesquisa dois professores com regime jurídico de Dedicação Exclusiva. A metodologia incluiu coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas e observações da prática pedagógica de ambos. A análise dos dados teve como referencial a teoria bernsteiniana acerca da recontextualização curricular, e, a teoria crítica do currículo de Silva (2007). Focou-se a atenção em aspectos condizentes com a relocação do discurso oficial das Diretrizes Nacionais Curriculares para cursos de graduação em Direito através da análise do Projeto Político Pedagógico, bem como da recontextualização daquelas diretrizes e projeto nas práticas pedagógicas dos sujeitos. Foi possível entender que mesmo profissionais sem formação pedagógica específica para atuação no ensino superior, se identificam com a docência, encontram nesta a sua realização profissional e consideram salutar a convivência entre professores. Por outro lado, as atividades do cotidiano acadêmico relacionadas à categoria recontextualização curricular parecem ser fatores que contribuem para o processo de constituição identitária dos docentes.

Palavras-chave: Universidade; Curso Jurídico; Currículos Jurídicos; Processos de Recontextualização Curricular; Constituição de Identidades Docentes.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to identify the influences of the process of recontextualization curriculum in the constitution of identities of teachers teaching a course in law. In order to achieve this purpose the qualitative research approach consisted of an exploratory study conducted at the Federal University of Rondônia (UNIR), on the campus of Porto Velho, with teachers of the Law Course, owned by the Department of Legal Sciences. Two teachers participated in the survey with the legal regime of exclusive dedication. The methods included data collection through semi-structured interviews and observations of teaching practice both. Data analysis took as a reference on the theory of recontextualization Bernsteinian curriculum, and critical theory curriculum de Silva (2007). Focused attention on issues consistent with the relocation of the official discourse of the National Curriculum guidelines for undergraduate courses in law by examining the Political Pedagogical Project and the recontextualization of those guidelines and design practices in teaching the subjects. It could be understood that even without professional teacher training specific to work in higher education, identify themselves to teaching, are in this realization of their professional and consider healthy coexistence among teachers. On the other hand, the activities of daily academic curriculum related to the category recontextualization factors seem to contribute to the process of identity formation of teachers.

Keywords: University; Legal Course; Legal Resumes; Curriculum Processes Recontextualizing; Constitution Teacher Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Princípios éticos do Curso de Direito da UNIR	70
---	----

LISTA DE SIGLAS

CEED – Comissão de Especialistas de Ensino de Direito
CEJ – Comissão de Ensino Jurídico
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCJ – Departamento de Ciências Jurídicas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAE – Faculdade de Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	13
I. REFLEXÕES INICIAIS	18
1.1 Contextualizando o problema delimitado	18
1.2 Justificativa da pesquisa	21
1.3 A criação dos cursos jurídicos no Brasil e a histórico descaso com a formação pedagógica de seus professores	25
II. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	35
2.1 Abordagem Metodológica	35
2.2 Objetivos	38
2.2.1 Objetivo Geral	38
2.2.2 Objetivos Específicos	38
2.3 Instrumentos Metodológicos	38
2.4 Caracterização dos sujeitos desta pesquisa	40
III. A CONSTITUIÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS	43
3.1 Identidade X Currículo	45
3.2 Recontextualização Curricular	53
IV. SOBRE ACHADOS E DESCOBERTAS	61
4.1 Das DCN's ao PPP: a relocação do texto oficial	62
4.2 Do PPP à prática pedagógica e às inscrições pessoais: a constituição de	

identidades docentes	82
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
VI. ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

A configuração do Brasil como um Estado Democrático de Direito trouxe à nossa sociedade transformações nas mais diversas searas, entre elas a garantia legal dos direitos civis, políticos e sociais determinados em nossa carta magna. Estas mudanças impuseram novos rumos a instituições como as Universidades que, em face de novas políticas educacionais, se deparam atualmente com a ampliação considerável do seu número de vagas, aliada a alterações no perfil acadêmico do país¹.

Foi no contexto de reorganização do ambiente universitário que me inseri, através da aprovação em processo seletivo no ano de 2005 para dois cursos: Pedagogia e Direito, ambos em universidades federais. Esse foi um momento de discussões, de abertura a questões sociais e de preocupação com a função precípua da Universidade: a construção/devolução do conhecimento com/para as comunidades. Imbuída de um espírito que reunia tais características dentro do ambiente universitário, as indagações acerca da discrepância que eu observava entre tais cursos, desde o início de minha vida acadêmica, me desafiaram.

Se, por um lado, a comparação acerca do cotidiano dos cursos tornou-se inevitável, por outro, a partir desta ocorreram-me alguns questionamentos concernentes às diferenças entre os docentes dos cursos de Pedagogia e de Direito e às suas práticas pedagógicas. A frequência nos cursos me oportunizou a observação das possíveis justificativas para essas realidades.

Sendo assim, a partir de leituras e do contato com docentes de disciplinas

¹ Mesmo não sendo objeto de análise deste trabalho, cabe salientar que a ampliação do acesso, e as novas formas de ingresso nas Instituições de Ensino Superior ainda não equacionaram satisfatoriamente a problemática do ingresso seletivo que vem ocorrendo na trajetória histórica da universidade brasileira, especialmente da pública. Neste sentido, as políticas para a Educação Superior e questões de ordem social e cultural ainda são objeto de muitos debates e análises em nosso país. Constituem-se exemplos os estudos de Carvalho (2006), Catani; Hey; Gilioli (2006), Bittar; Almeida (2006) e Munanga (2008).

jurídicas não técnicas, pude notar, por exemplo, que, na Faculdade de Direito, havia um distanciamento entre os professores do próprio curso, o que passou a me intrigar ainda mais. Com o término do curso de Pedagogia, senti-me desafiada a analisar tais questionamentos, e contribuir de alguma forma com o campo da Pedagogia Jurídica², área onde até então era apenas acadêmica, e atualmente, a partir deste trabalho, pretendo inserir-me como pesquisadora.

As normas curriculares para os cursos jurídicos que historicamente preocuparam-se com a formação do “operador” do Direito, recentemente trouxeram uma face mais humanizada ao curso, diria até, voltada a carreiras outras que não as essencialmente jurídicas, entre elas a docência. É possível perceber cuidado crescente com questões como as que envolvem a pesquisa e a extensão universitária em cursos jurídicos, fato compatível com o princípio da indissociabilidade entre estas e o ensino, previsto no artigo 207 de nossa Constituição Federal, revelando assim a concepção de Universidade em um Estado Democrático de Direito.³

² M. C. Leite (2003, p. 14) compreende o Campo da Pedagogia Jurídica como “o campo do conhecimento que estuda os processos de educação jurídica. Considero que esta última ocorre mediante o ensino e aprendizagem dos princípios, das normas, dos institutos e dos procedimentos jurídicos de caráter oficial ou não, dos significados criados por seus conteúdos e aplicações, pelas formas de regulação produzidas, mediante processos interativos desenvolvidos por pessoas e instituições em tempos e espaços determinados.”

³ Até a década de 1980 não havia considerável controle e regulamentação referente à criação e fiscalização de cursos de Direito no Brasil, tendo, a década de 70, sido crucial para o aumento do número de vagas e de cursos jurídicos, sobretudo em instituições privadas de ensino. Sendo assim, o MEC criou uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED) com a missão de construir uma proposta de currículo único, que, mesmo tendo sido apresentada, não foi implantada. Na década de 90, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou uma Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) com a finalidade de levantar dados acerca da realidade dos cursos de Direito bem como apresentar alternativas à crise diagnosticada. As orientações definidas a partir deste estudo tornaram-se obrigatórias a partir da análise de especialistas do MEC através da Portaria MEC n.º1.886/94. Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) introduziu as Diretrizes Curriculares no lugar dos currículos mínimos, o que atingiu os cursos de Direito em 2002 a partir do Parecer n.º146/02 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Rodrigues (2002) “esse ato, homologado pelo Ministro da Educação, torna-se o centro de uma grande discussão sobre a flexibilização curricular e suas consequências para o ensino do direito” (p.13). A este parecer sobrepõe-se a Resolução n.º9/2004, também do CNE, que define então as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito/bacharelado (DCN's), seguindo a mesma vertente humanista da portaria de 1994, bem como dando continuidade à orientação de que o curso de direito é “um conjunto de conteúdos, que se desenvolvem através de disciplinas e atividades diversas” (p.30), como afirma Rodrigues, quando justifica as orientações não apenas acerca de um conjunto de disciplinas, mas acerca do todo do curso. Desta forma, as DCN's de 2004 versam sobre temas como: duração do curso; integração entre ensino, pesquisa e extensão; atividades complementares; acervo bibliográfico; conteúdo mínimo; áreas de especialização; monografia final; estágios; intercâmbio de alunos e docentes; entre outros. Assim, entende-se que a referida normativa seria um complemento a portaria de 1994, aperfeiçoando desta forma a proposta inicial. Cabe

Mesmo assim, estudiosos como Carlini (2007), bem como a realidade dos cursos de Direito, em sua maioria, demonstram que seus professores tiveram formação inicial especializada no campo jurídico, sem inserção no campo pedagógico. Destarte, as técnicas de ensino utilizadas em cursos jurídicos baseiam-se em processos “mecânicos” de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a leitura de leis, normas, princípios, jurisprudências, etc., sem uma reflexão teoricamente fundamentada sobre os métodos didáticos e sem relação explícita e assumida com referência ao currículo e ao projeto pedagógico do curso.

Os professores vinculados aos cursos jurídicos, acompanhando a evolução da Universidade e da própria ciência do Direito, passaram a fazer parte de cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, visando melhor qualificação docente⁴. É comum que estes cursos requeiram as questões pedagógicas e educacionais a um segundo plano, priorizando exclusivamente conhecimentos da área de atuação profissional⁵. Desta forma, a complementação à docência universitária ao invés de oportunizar um panorama geral do processo ensino-aprendizagem e de sua posição neste, constrói uma muralha técnica a partir da especialização do profissional em apenas um tema jurídico⁶, e, quanto a sua atividade de ensino, seguidamente ocorre que o docente tem acesso na pós-graduação a no máximo um componente curricular voltado à metodologia do ensino superior ou didática do ensino superior, apenas.

Neste ambiente de intensa especialização das diversas áreas jurídicas, quais elementos influenciam a constituição de identidades docentes dos professores de

salientar que os parâmetros utilizados pelo CNE para a promulgação de tais diretrizes seguem os princípios traçados pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, o que corrobora a idéia de que as IES sofreram grandes mudanças com a redemocratização do país.

⁴ Segundo Cunha, Brito e Cicillini (2006) “[...] tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade. De fato, no que diz respeito às Universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior.” (p.4)

⁵ Para Fernandes (2008) a prática de os professores realizarem cursos de pós-graduação “com ênfase na pesquisa de seu campo de origem” acaba ocasionando a falta de “uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise” (p.97), ou seja, o ensino “perde” espaço para a pesquisa, quando deveriam ocupar o mesmo nível de importância na atuação docente assim como a extensão. Masetto (2003) corrobora desta idéia e a valida afirmando que “o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar.” (p.187)

⁶ Neste sentido, Machado (2006) afirma que “os professores dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais são inegavelmente, conhecedores da ciência do Direito como um todo. Porém, em razão da carreira profissional escolhida, são profundos conhecedores especificamente de um dos inúmeros ramos do Direito.” (p.25)

um curso de graduação em Direito? Este é o questionamento que traduz minhas diversas indagações na condição de mestrand. A partir da observação quanto à constância dos embates existentes entre os docentes responsáveis por vários componentes curriculares do curso, notei a possibilidade de existência de diferentes identidades docentes constituídas pelos professores⁷. Neste processo uma variável ganhou destaque: a recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Direito/bacharelado⁸. Assim, identificar influências desta variável na constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico passou a ser a minha principal indagação e objetivo desta pesquisa.

Devido à proximidade geográfica com relação a meu endereço de atuação profissional, bem como a sua condição de instituição pública, o curso de Direito da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foi eleito como campo de análise desta pesquisa.

Para tanto, nesta dissertação apresento o processo de construção dos elementos fundantes da questão de pesquisa, os referenciais com os quais dialoguei, bem como a metodologia e os instrumentos com os quais desenvolvi a investigação. Neste sentido, o primeiro capítulo traz as Considerações Iniciais acerca da dissertação, onde contextualizo o problema delimitado, aprofundo a justificativa da questão de pesquisa, e apresento um panorama geral acerca do relativo descaso histórico para com a formação de professores de Direito. A seguir, abordo a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, e explico o objetivo geral e os específicos traçados para fins desta investigação, bem como a caracterização dos sujeitos investigados. O terceiro capítulo é utilizado para apresentar construção teórica acerca dos principais conceitos envolvidos neste estudo, entre os quais cito: constituição de identidades docentes, currículo e recontextualização curricular. No quarto capítulo serão apresentados os achados deste estudo, e, encerrando o trabalho, as Considerações Finais trazem respostas ao questionamento central do estudo, bem como as principais descobertas em relação ao curso de Direito da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

⁷ Embate por maior espaço de carga horária na disposição curricular e status profissional dos docentes responsáveis pelos componentes que necessitam de mais horários para seu desenvolvimento.

⁸ Instituídas pela Resolução n. 9 de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Cumprе salientar que, diante dos achados da pesquisa, a hipótese foi confirmada: as categorias teóricas adotadas neste estudo indicaram influências na constituição de identidades docentes de professores do mencionado curso jurídico. Assim, com base nos dados desta investigação, entendo que, neste curso, atividades do cotidiano acadêmico relacionadas à categoria recontextualização curricular contribuem consideravelmente para o processo de constituição identitária dos docentes.

CAPÍTULO I – REFLEXÕES INICIAIS

Devido à falta de formação específica para a docência em cursos jurídicos, somada a carência de profissionais dedicados exclusivamente a esta atividade, defende-se hoje que os professores de Direito não teriam uma identidade docente definida, há quem diga que sequer esta existiria, a exemplo Carlini (2007).

Ao realizar uma análise acurada do currículo do curso de Direito da UNIR pude perceber o quanto este influenciou os docentes que o constituem. Assim, cabe salientar que a categoria teórica utilizada para a análise realizada nesta pesquisa tem como referência o currículo do referido curso. De alguma forma, é possível afirmar ainda que o presente estudo inspira-se na teoria crítica do currículo, visto que, como afirma T. T. Silva (2007), esta é baseada no questionamento e na transformação, pretendendo “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (p.30)

Neste sentido, através desta pesquisa, analisei se a recontextualização curricular realizada no âmbito do curso e em práticas pedagógicas influencia a constituição de identidades docentes de professores do curso de Direito da UNIR. Para a análise documental do currículo, adotei como referência o projeto político pedagógico, em que pude identificar como estão expressos os objetivos do curso, a filosofia, o processo seletivo dos corpos discente e docente, os princípios, o perfil do profissional e o do professor, as competências e habilidades deste, o campo de atuação, a organização administrativa do curso, a metodologia, a avaliação, a grade curricular, as ementas, etc. Este trabalho foi adensado, principalmente, com base nos referenciais teóricos a seguir mencionados que se mostraram muito produtivos para o estudo. Autores como: Bernstein (1996), M. C. Leite (2003; 2007; 2009), Cunha e D. Leite (1996), Cunha (2010), Carlini (2007; 2008) e Freitas (2006) fundamentam o construto dos dados aqui apresentados.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DELIMITADO

Ao iniciar os estudos acerca da temática exposta, pude evidenciar que o

ensino jurídico apresentava indícios de uma crise que vinha ganhando espaço desde a década de 70, como afirma Rodrigues (2002)

A partir da segunda metade da década de 70, no século XX, se assiste a uma crescente crítica ao modelo de Ensino do Direito existente no país, em grande parte recuperando a análise realizada por San Thiago Dantas em 1955. As críticas se voltam em especial às questões metodológicas e curriculares. Também floresce uma crítica de matiz política, voltada aos próprios conteúdos e valores reproduzidos pelo Ensino do Direito. Nesse contexto, as décadas de 80 e 90 se apresentam como o período histórico de maior discussão sobre essa temática e também como o espaço temporal em que houve o maior número de propostas e movimentos no sentido de implementar mudanças que solucionassem os problemas diagnosticados. (p. 21)

De acordo com Machado (2007) a preocupação com a crise no ensino jurídico sempre existiu, e, neste sentido, reporta-se aos muitos aspectos apontados, bem como aos “supostos” sujeitos responsáveis:

a causa da alegada 'crise', ora é apontada como sendo 'culpa' dos alunos (que não se interessam, que não estudam, que não sabem pesquisar, que só desejam o diploma, que não leem, etc.); ora é por 'culpa' dos currículos (que são desatualizados, que engessam o professor, que não se modernizam para acompanhar a evolução da sociedade, etc.); ora por 'culpa' dos governantes (que não investem em educação, que não estimulam os professores, que oneram excessivamente as instituições de ensino superior com encargos de todos os tipos, etc.); ora por 'culpa' das dinâmicas (ou falta delas) em sala de aula (aulas expositivas, seminários, inúteis, trabalhos plagiados, mal aproveitamento do tempo, etc.). (p.153)

Spazzafumo (2007) explicita que vários são os fatores que influenciam a atual crise do ensino jurídico, segundo a autora

Não resta dúvida que muitos são os fatores que contribuíram ao longo do tempo para a instalação da crise do ensino jurídico no país. A primeira delas é que, mesmo diante da evolução da sociedade, o ensino jurídico mantém-se em uma estrutura com pouquíssima mudança, sem corresponder às exigências da sociedade. As transformações sociais, as diversas possibilidades profissionais que foram se multiplicando, tudo justifica a reformulação da estrutura rígida dos cursos jurídicos que, não ocorrendo, levaram à realidade atual. Ademais, como citado acima, a abertura indiscriminada de muitas faculdades, a manutenção de outras que já deveriam ter sido fechadas, o baixo nível intelectual dos professores que, na grande maioria, levam para a sala de aula tão somente suas experiências profissionais, são fatores que justificam a crise pela qual passa o ensino

jurídico no Brasil. (p.53)

Rodrigues (2009) vai além, ao explicitar que “o ensino jurídico, fazendo parte do mundo do Direito, reflete tanto a sua crise como a da totalidade do sistema sócio-político-econômico. As várias funções por ele desempenhadas como instrumento de sua reprodução, bem como a estrutura vigente, começam também a ser questionadas.”⁹ (p. 2) Com o intuito de transformar tal realidade, o autor elenca vários fatores que devem ser repensados no ensino jurídico entre eles: a relação professor-aluno, o currículo dos cursos de direito, as formas de estágio, a relação dos cursos com a Ordem dos Advogados do Brasil, e a titulação, avaliação e forma de ingresso dos professores nas Faculdades. Devido a este último fator, e, baseada na percepção do autor, entendo ser necessária a análise quanto à constituição da docência nesta área do conhecimento mesmo que pareça, conforme assinala,

exagero exigir-se em um país pobre como o Brasil o monopólio do exercício do magistério por mestres e doutores (embora esse possa ser o objetivo). Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparo para o exercício dessa atividade. Isso inclui, pelo menos, uma preparação didático pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor de justiça) e um domínio razoável (especialização) do conteúdo da disciplina que vai ser ministrada. (RODRIGUES, 2009, p.13)

Tal necessidade pode ser justificada com base em afirmações de Rodrigues (2009), pois segundo ele os professores do ensino superior “em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.” (p.2)

Para Machado (2006) seria importante que as instituições de ensino superior demonstrassem maior preocupação para com os docentes de Direito, assim, a autora afirma que

⁹ O mesmo entendimento é apresentado por Fagúndez (2000) ao afirmar que a crise do ensino jurídico está sendo “vivida a partir do modelo tradicional. Na verdade, a crise do ensino jurídico é parte da grande crise que se vivencia, e que atinge todas as áreas do conhecimento humano. Para compreendê-la, necessariamente, tem-se de inseri-la na realidade multifacetária que lhe dá origem.” (p.29). Moda e Sicca (2007) em seu ensaio acerca das proximidades e distanciamentos entre o discurso oficial e o das associações de classe de Direito questionam se a ciência jurídica realmente escuta a sociedade e atribuem a esta característica a crise do ensino jurídico apontada por outros autores. Do mesmo modo Machado (2006) afirma que para crermos em uma crise do ensino jurídico, devemos analisar qual é sua origem, para a autora provavelmente ela advenha “do tipo de formação oferecida, ou seja, com ênfase nas retóricas jurídicas e literária totalmente descoladas da realidade social e em descompasso com o crescimento e as necessidades do país.” (p.23)

É necessário que as instituições de ensino do Direito criem serviços de apoio pedagógico aos professores e que estes recebam um treinamento e/ou capacitação docente para que iniciem a atividade com mais segurança e tranquilidade. Este serviço deveria fazer o acompanhamento dos professores iniciantes por certo tempo para auxiliá-los em suas dificuldades, bem como, funcionar permanentemente como auxiliar das direções em questões pedagógicas. (p.96)

Com enfoque um pouco diferenciado, mas não desviando deste tema, Masetto (2008) mostra-se, em determinado sentido, esperançoso. Segundo o autor, as universidades um dia reverão seus currículos devido às mudanças da sociedade e novas exigências desta. Segundo suas palavras,

O ensino superior certamente irá rever seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. A revisão dos novos perfis das várias carreiras, por certo, indicará as alterações curriculares que possam atender melhor às exigências atuais. (p.18)

O autor ainda defende que sejamos mais atentos, sobretudo ao

[...] que se passa hoje no campo das profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências, de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não qualificadas. (p.32)

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Considerando o cenário atual de crise do ensino jurídico e entendendo que os dados obtidos a partir do presente estudo podem contribuir para os debates sobre o tema, retomo, a seguir, as justificativas que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa, centradas principalmente nos três aspectos que seguem:

A) relativamente recente preocupação com o processo de formação docente de professores para o ensino superior brasileiro¹⁰, seguida de escassa produção

¹⁰ Os autores citados demonstram em seus textos a recente preocupação dos docentes, e de experiências isoladas no sentido de discutir a formação acadêmica dos professores universitários no Brasil. Neste sentido, Masetto (2008) afirma que “os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar

intelectual sobre o tema, como apontam Morosini (2000), Fernandes (2008), Masetto (2008) e M. C. Leite (2003; 2009).

Segundo autores como Cunha (1997), muitos têm sido os enfoques dados aos estudos de análise sobre a universidade, em uma ampla gama de fatores que circundam o tema, e talvez isso explique a pouca produção científica em torno da formação/constituição do professorado do ensino superior. Aliado a este fator, tem-se que a falta de formação pedagógica específica voltada à docência no ensino superior acaba por atribuir validade a experiência no exercício do magistério como pressuposto para exercer a profissão. Assim, de acordo com Cunha, Brito e Cicillini (2006) “a quase ausência da formação pedagógica para o professorado do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino.” (p.4) Desta forma, entendo que continua tendo validade para alguns a máxima de que quem sabe, está apto a ensinar. Assim, entendo que a falta de formação pedagógica pode ser fator que influencia a relevante pouca produção acerca do tema.

A tarefa de formar o professor para o Ensino Superior, segundo Fernandes (2008), acaba sendo um tema “complexo” que “tem sido pouco abordado em pesquisas e seminários e, ainda, pouco discutido no interior das instituições universitárias [...] o próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário.” (p.95)

Nesta perspectiva, para Fernandez (2007) há poucos escritos sobre ensino

seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão.” (p.11) Desta assertiva podemos depreender que parte significativa do corpo docente das Instituições de Ensino Superior era formada por este público. O autor ainda reforça a ideia de que é recente a preocupação com a preparação para a docência universitária. Importante salientar que esta fora também a realidade dos cursos jurídicos, foco principal desta pesquisa. Estes, criados no Brasil em 1827, com a finalidade de constituir a elite burocrática brasileira, não demonstraram, nesse período, preocupação nenhuma com a formação de seus docentes, que se formavam bacharéis em Coimbra. Naquela época os Estatutos de Cachoeira determinavam apenas como deveria ser ministrado o ensino, mas quanto às competências de quem o deveria fazer silenciou. Mesmo assim, sabe-se que o controle estatal acerca da contratação dos professores era forte e feito com base nas exigências expostas por Masetto (2008). No decorrer da história, foram realizadas constantes reformas educacionais, sem contudo evidenciar a importância da formação dos docentes universitários. A reforma de Carlos Maximiliano ofereceu mais subsídios às decisões dos professores, porém apenas a reforma de Francisco Campos em 1931 trouxe referência explícita à formação dos professores dos cursos jurídicos. De lá para cá, apenas ações isoladas tem reafirmado a importância de tal formação, não há política nacional voltada a mesma. Mesmo assim, este aspecto hoje é considerado como fator preponderante nos instrumentos de avaliação do ensino superior utilizados pelos governos.

superior. Segundo a autora, “não é expressivo o trabalho/estudo sobre formação docente do ensino superior.” (p.9) Cunha, Brito e Cicillini (2006) também corroboram esta ideia quando afirmam que “existem poucos estudos sobre formação pedagógica e prática cotidiana do professor universitário.” (p.7)

É importante salientar que, nas últimas décadas, há registros que evidenciam um crescimento da produção científica na área. Pode-se citar, neste sentido, como exemplo, a atuação, no sul do país, da Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, que tem, sistematicamente, promovido eventos e realizado publicações de livros e artigos científicos. Além disso, e de larga experiência na área, constitui-se a Linha de Pesquisa *Ensino Superior: Teoria e Prática*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em Porto Alegre, RS.

B) a inexistência de estudos sobre constituição de identidades docentes que tenham como foco o campo do ensino jurídico, no banco de teses da Capes.

Considerando a relevante missão do Curso de Direito que, de acordo com o estabelecido pela Constituição brasileira, deve formar profissionais para atuar diretamente na administração da justiça em nosso país, bem como a necessidade de avanços na qualidade do ensino jurídico, entende-se que a carência de investigações sobre a temática reforça a justificativa deste estudo¹¹.

Nos cursos de Direito é evidente a falta de formação pedagógica dos professores. Este fato tem sido apontado por muitos pesquisadores que atuam na área, como, por exemplo Carlini (2007), Junqueira (1999), Rodrigues (2009), e,

¹¹ Para Spazzafumo (2007), a questão é mais preocupante e evidencia a negligência para com os cursos de Direito, sobretudo devido ao inchaço no quantitativo de faculdades abertas desconsiderando assim os fatores de qualidade do ensino. Para a autora os cursos jurídicos sempre apresentaram deficiências, algumas foram sanadas, outras não, e essas “deficiências evidenciadas foram resultantes da abertura indiscriminada dos cursos jurídicos por todo o país, que dissociados da preocupação com a qualidade do ensino, vem formando profissionais inabilitados para exercer as atividades essenciais à justiça, e compor um dos poderes da República: o judiciário, uma vez que cabe ao curso de Direito, com exclusividade, formar os referidos profissionais, comprometendo, assim, o exercício da cidadania, o acesso à justiça e o próprio Estado Democrático de Direito. Essa explosão dos cursos jurídicos, por ter se dado de forma desorganizada, se formulou sem que houvesse estrutura, recepcionando alunos sem a menor preparação, valendo-se de professores absolutamente inabilitados para o exercício da docência, reproduzindo-se o mesmo ensinamento evidenciado quando do início dos cursos no Brasil.” (p.10) A autora porém, não dedica exclusividade a explosão de novos cursos como fator gerador da crise no ensino jurídico, para ela “há que se perceber que não é a simples explosão de novos cursos que contribuiu para a crise pela qual estamos passando. O erro foi que, ao se tentar ampliar o número de alunos nas faculdades, com a flexibilização na abertura dos cursos, ficou de lado a preocupação com o essencial: a qualidade.” (p.52)

Fagúndez (2000). Muitas vezes esse fator é identificado em investigações e relacionado ao currículo do curso, de forma vinculada a alegações sobre o não atendimento a demandas e expectativas da sociedade, dos alunos e muitas vezes dos próprios docentes que não se identificam como partícipes da atividade educacional, mas apenas como transmissores/reprodutores do conhecimento jurídico. Assim, faz-se necessário também compreender, como afirmam Cunha, Brito e Cicillini (2006), que a falta de formação pedagógica ocasiona um problema de identificação do profissional com a docência que não se questiona acerca desta atividade, bem como não recebe este “apoio” da instituição em que atua como professor. Como apontam as autoras,

Se os professores trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos resultados. (p.10)¹²

C) a defasagem salarial dos professores face a outras alternativas de atuação profissional do bacharel em direito.

Os futuros bacharéis em Direito são apresentados a um “leque” de oportunidades profissionais durante o curso, e, entre estas, as que mais os movem são as que unem a atuação como operadores do direito, ao status social, e a remuneração condizente com a atividade. Assim, as profissões jurídicas que reúnem tais características normalmente são as ligadas à advocacia, à magistratura, à promotoria, etc. Nestas, é possível que falemos em remunerações iniciais da ordem de R\$10.000,00 em média, a cada 40 horas de trabalho. Diferente é o caso da docência que, em instituições públicas, pode oferecer rendimentos iniciais de cerca de R\$1.800,00, a cada 20 horas de trabalho, para bacharéis que tenham realizado um curso de especialização em alguma área do conhecimento, desde que

¹² No mesmo sentido Machado (2006) afirma que “todavia, os professores e professoras de Direito não são somente servidores públicos que passam a lecionar nas Faculdades de Direito. Muitos advogados renomados, pessoas de grande saber jurídico em múltiplos ramos do Direito, tornam-se, freqüentemente, professores. Esses experts num dia são advogados, juizes, promotores de justiça, procuradores, defensores públicos, delegados de polícia, auditores dos mais diversos ministérios, e, no dia seguinte, podem estar dentro de uma sala de aula diante de muitos alunos.” (p.25)

relacionado ao componente curricular que lecionará.

1.3 A criação dos cursos jurídicos no Brasil e a histórico descaso com a formação pedagógica de seus professores

Nesta seção apresentarei aspectos relacionados à formação dos professores de Direito no Brasil, indicando as possíveis influências e contribuições deste processo para a constituição de identidades docentes.

Segundo Freitas (2006), o processo de constituição identitária ocorre no decorrer da vida a partir “do fazer e do conhecer do indivíduo no decorrer de sua história”. (p.65) Segundo a autora, a mesma pessoa desenvolve vários papéis que

são apreendidos e transformados pela consciência e pela identidade dos indivíduos que os desempenham. Dessa maneira, a identidade se compõem da articulação de várias personagens que podem em diferentes momentos permanecer, desaparecer, reascender, progredir e regredir. (p.65)

Com base nestes argumentos, focalizo nesta seção o processo histórico de constituição de identidades para os professores de cursos de Direito, que ainda hoje, salvo alguma exceção, não tem projeto específico para sua formação pedagógica.

A discussão em torno da identidade docente se faz importante, pois “os professores de Direito são, normalmente, profissionais que exercem atividades como magistrados, advogados, promotores de justiça, procuradores, delegados, entre outras profissões jurídicas” (p.328), como afirma Carlini (2007). A autora crê que os professores de Direito ainda devem construir uma identidade docente, percepção distinta da adotada neste trabalho, onde procurei evidenciar que o fazer pedagógico influencia o processo de tal constituição, mesmo não sendo o único fator de influência.

Para fins deste estudo, adoto a perspectiva teórica do sociólogo da educação Bernstein (1996), pois este argumenta que a prática cotidiana e o código considerado válido, expresso através do dispositivo lingüístico, nos proporcionarão a atuação num dos papéis das relações que se dão entre as pessoas. Vale salientar que, para o autor, toda relação pedagógica é também uma relação social.

É no sentido desta assertiva que procurei identificar no fazer docente dos

sujeitos deste estudo, características que confirmassem a existência de identidades docentes. Ainda, tendo em conta a recontextualização curricular examinei se há e quais são as influências desta para a constituição de identidades docentes. Pois, como afirma Carlini (2007), “um docente do ensino superior em Direito não pode ser apenas um advogado que dá aulas, um juiz que dá aulas, um promotor que dá aulas e assim por diante.” (p.333)¹³ Comungando da idéia da autora, entendo que para além de identificar-se com qualquer profissão jurídica, deve também este bacharel identificar-se com a docência no ensino superior para que sua prática atenda as expectativas legais e da sociedade.

Considerando estes argumentos, é interessante traçar um panorama histórico da criação e da trajetória dos cursos jurídicos no Brasil. No decorrer dos seus 184 anos de existência, a perspectiva destes foi consideravelmente modificada a partir de reformas curriculares. Ao focalizá-las, procuro evidenciar a limitada preocupação com a formação dos docentes dos cursos de Direito.

A criação dos cursos de Direito no Brasil, os fatos que a envolvem, e o seu percurso no país são, portanto, considerados como relevantes para que eu possa demonstrar a realidade destes, e, inclusive, a crise vivida em seu campo pedagógico, como anteriormente citada.

Historicamente não houve preocupação com a formação dos professores que atuariam em nossas universidades, sobretudo com os profissionais que seriam formados nestas.¹⁴ Desta forma, pode-se notar de início que a criação dos cursos de Direito deu-se, sobretudo com o objetivo de tornar o Brasil independente de Portugal

¹³ Para Behrens (2008) “o alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.” (p.61)

¹⁴ Spazzafumo (2007) traça um panorama acerca das reformas curriculares que os cursos de Direito sofreram no decorrer de sua história. A autora crê que seja “válido consignar que entre o período de 1827 e 1972, adotou-se o currículo uno para todos os cursos de Direito no Brasil, não havendo qualquer liberdade para a elaboração de um currículo específico por faculdade, imperando o currículo único, fechado, determinado pelo Estado.” (p.20) Posteriormente o que se assistiu, com a criação de novos cursos a partir da metade do século XX até o início do período ditatorial, “foi a uma busca incessante pela formação do técnico, voltada para o mercado de trabalho, afastando-se, os cursos jurídicos da formação humanística e ética que deve ser o objetivo final desses cursos e, ainda, da excelência da qualidade, que foi deixada de lado em nome do lucro e da clientela.” (p.23) Já entre o período de 1972 a 1994 a autora afirma que “o que vigorou foi a exigência do currículo mínimo, estabelecendo-se os conteúdos elementares que deveriam ser tidos como base para a construção do currículo de cada curso de Direito junto as faculdades.” (p.27) A partir de 1994 tem-se a flexibilização do currículo mínimo com a edição da Portaria n.º1.886/94. Mesmo com todas estas mudanças Spazzafumo afirma que na sala de aula continua-se desempenhando a docência baseada na antiga Pedagogia Tradicional.

de fato. Dotar a juventude brasileira com conhecimentos necessários ao bom andamento da real independência político-econômica que se almejava, este era o foco e o objetivo dos legisladores que discutiram e criaram os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil: em São Paulo e Olinda¹⁵.

Segundo Rudnicki (2007), três fatores justificavam a criação de tais cursos no Brasil: a recente separação de Portugal; os filhos da elite dirigente que estudariam em seu país de origem; e, a criação de uma elite burocrática em prol do serviço público da época. Entre estes, a vantagem econômica preponderou quando da decisão de criar cursos jurídicos no Brasil, pois assim os filhos da elite formar-se-iam sem a necessidade de irem ao exterior.

A partir da separação entre Brasil e Portugal, nota-se a necessidade de formar em nosso próprio território os próximos dirigentes e servidores estatais. Nesse contexto, a Assembléia Geral, Legislativa e Constituinte de 1823 começa a discutir a criação dos cursos jurídicos em nosso país.

Segundo Filho (2007) “direito e política, neste período, mesclavam-se. Assim, havia um campo propício para a inserção do positivismo jurídico¹⁶ em nosso sistema, a fim de garantir a manutenção dos cargos políticos.” (p.20)

Daí denota-se a baixa especialização jurídica dos bacharéis formados na época. Segundo Torelly (2007), estes eram “muito mais voltados à política que ao Direito propriamente dito”. O autor ainda afirma que isto pode estar sobremaneira vinculado “a essa formatação curricular desenhada nas casas legislativas no biênio 1826-27”. (p.95) Cabe aqui salientar que os esforços da Assembléia Constituinte

¹⁵ A justificativa para a escolha de tais cidades encontra-se na estrutura político-administrativo-ideológica de ambas. Além disso, haveria separação clara entre os pensadores do norte e do sul. A distância entre os referidos cursos e a corte justificava-se na diminuição da possibilidade de conflitos entre os jovens estudantes e os administradores da época. Segundo Filho (2007) “durante os debates acerca dos cursos jurídicos, uma nova polêmica surge. Apesar de parecer não ser relevante, a localização destes longe da Corte possuía uma conotação política, facilitando, inclusive, a definitiva inserção do positivismo em nosso ensino. O debate travado sobre a localização dos cursos jurídicos fortifica a idéia de que havia a necessidade de criação de homens públicos, mas que os estudantes – famosos destruidores dos tronos – deveriam manter-se longe do poder”. (p.26)

¹⁶ O autor descreve em seu texto que os cursos jurídicos foram criados no Brasil com o intuito de formar os futuros administradores do país. Assim, defende que foi após a instituição das idéias de Augusto Comte que o ideal de um positivismo jurídico (leis e ordenamentos) que sustentasse o poder tornou-se uma tendência. Pensava-se que o Direito deveria justificar as decisões emanadas dos dirigentes estatais, desta forma as regras ditadas juridicamente seriam as possíveis e necessárias à manutenção do estado que as promulgassem. Ainda segundo Filho (2005) “a formação de uma elite nacional com hegemonia e detentora do poder, somente se justificaria com um direito positivo bem delineado”. (p.83)

pouco contribuíram para a criação dos cursos jurídicos, mesmo assim, os debates em torno do tema continuaram, tendo sido editados em 1825 os “Estatutos de Visconde da Cachoeira”, que tinham por escopo a regulamentação dos referidos cursos no Brasil, o que poderia equivaler, atualmente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito.

Segundo Neder, apud Filho (2007), os referidos estatutos em muito se assemelhavam aos estatutos portugueses, pois a “cópia que ficou pronta em 1825 repetia, quase literalmente, os Estatutos do Curso de Direito de Coimbra oriundos da reforma universitária empreendida pela administração do Marquês de Pombal, em 1772.” (p.25)

Vale salientar que tal documento trazia em seu texto as disciplinas a serem ministradas, os compêndios a serem adotados, a duração do ano letivo, o número de faltas admitidas, o tipo de exercício a ser realizado em sala de aula pelos alunos, e, principalmente, a forma como as aulas deveriam ser ministradas. Para cada disciplina havia método próprio de atuação, o que esclarece o tipo de controle exercido pelo Estado à época, quanto ao ensino superior.

Segundo Rudnicki (2007), o Estatuto de Cachoeira delimitava um ensino reprodutor do saber, a iniciativa de criação deste era inconcebível. Exemplo disso nota-se a seguir quando o autor afirma que “era um tempo mais difícil do que o nosso, quando a liberdade era limitada, quer seja por que o Estatuto impunha os compêndios a serem utilizados, quer seja por que os cursos estavam sob supervisão imperial.” (p.67)

Torelly (2007) é mais elucidativo ao definir de forma clara os aspectos metodológicos da organização dos cursos jurídicos da época com forte referência às reformas realizadas em Coimbra, como no trecho que segue

O método coimbrão, mesmo que não plenamente cartesiano, divide conhecimentos em níveis, conforme a sua dificuldade, induzindo o estudante a avançar progressivamente de um estágio menos desenvolvido para um estágio mais desenvolvido. A estruturação dos estudos em cadeiras, compostas de múltiplas matérias, também é típica influência da reforma portuguesa, destacando-se ainda como extensão da reforma o forte controle estatal sobre os conteúdos das cadeiras, notadamente presente na questão da aprovação pelo poder Legislativo dos compêndios a serem usados como auxiliares as aulas dos lentes. Sobre os compêndios, ainda cabe destacar a influência marcante do método compendário oriundo do

pedagogismo enciclopedista da ilustração, entendendo-se necessário viabilizar ao estudante o acesso a bibliografias básicas que resumissem os grandes debates em curso, para evitar-lhe incursão em erro. A organização dos compêndios nesta forma evitou que aqui se instalassem as pretensões de utilização de um método dedutivo fundado na analítica dos textos da tradição, como ainda ocorria em alguns lugares da Europa, instalando, em definitivo, o método moderno, de utilização de conceitos sintéticos e individualizáveis dedutíveis de princípios superiores. (p.99-100)

Assim, entende-se que, desde os primórdios, mesmo em um contexto de formação de profissionais nativos, o currículo de tais cursos era o mesmo desenvolvido em Coimbra, onde se formaram os primeiros docentes de nossos cursos, por conseguinte, também os primeiros diretores das faculdades. Hironaka e Monaco (2007) oferecem ainda mais subsídios a este tema quando, ao tratarem da Faculdade de São Paulo, afirmam que “as disciplinas e os estatutos da Faculdade eram tomados de empréstimo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, local que presidia a formação dos primeiros docentes e dos quatro primeiros diretores da Faculdade”. (p.XVIII) Destarte, notamos preocupação com a constituição da identidade estatal dos futuros bacharéis, e, nenhuma, com a identidade docente dos professores dos cursos jurídicos.

Ao importarmos o currículo coimbrão para nossos cursos de Direito, passamos a formar profissionais semelhantes aos bacharéis portugueses. Como argumenta Filho (2007) “ainda que houvesse a necessidade de criar bacharéis com espíritos pátrios, nosso modelo era coimbrão”. (p.29) Algumas semelhanças ainda persistem atualmente, como afirma Carlini (2008), “o modelo da universidade de Coimbra foi o preferencialmente adotado nos cursos de direito desde seu início”; além disso, assinala a autora, “as salas de aula lotadas com alunos silenciosos ouvindo longas explanações nos mais de mil cursos de Direito no país.” (p.211)

Holanda (2007), ao tratar especificamente da Escola de Recife, demonstra que as “aulas-conferência”, modelo de técnica pedagógica adotada em Coimbra passa a ser o desenvolvido em nosso país. (p.XXXIII) Ao tratar das características dos cursos em 1854, Holanda (2007) aponta que o controle e poder exercidos pelo Império sobre os cursos de Direito era praticamente total, como evidenciado anteriormente por Torelly (2007)

O controle estatal do Império junto às Faculdades era sistemático e

centralizado: abrangia desde a órbita administrativa, a metodologia do ensino, a nomeação dos professores, a bibliografia, bem como a estrutura curricular, criando amarras que impossibilitavam inovações no ensino ministrado, amarras estas que, até hoje, em parte ainda prevalecem.” (HOLLANDA, 2007, p.XXXII)

Em suma, Rudnicki (2007) organiza historicamente a criação dos cursos jurídicos no Brasil

As faculdades de Direito passam a existir no Brasil quando da Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Mas discussões sobre elas aconteciam desde a Constituinte de 1823 e um Projeto de Regulamento ou Estatutos para um Curso Jurídico, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira, foi publicizado em 9 de janeiro de 1825. (p.63)

Mesmo assim, apenas em 1828 entram em funcionamento as atividades educacionais com o objetivo único de formar profissionais que atuassem nos entes estatais, como apontado por Hironaka e Monaco (2008).

A criação dos cursos jurídicos no país se deveu, principalmente, ao fato de que o Império queria a formação de quadros que pudessem participar, administrativamente, do governo e que estes quadros fossem formados por homens que coadunassem suas visões políticas, jurídicas e ideologias com a expectativa do Império. Moços nobres e ricos saíam do país em busca de formação profissionalizante e, ao retornarem, podia acontecer de terem sido condicionados por outros ideais que não aqueles que podiam interessar à nação. Por isso, os cursos que seriam criados deveriam abrigar especialmente esta mocidade, oriunda das elites que já ocupavam o poder, então, a fim de dar continuidade à condução política do Brasil. (p.XVI) GRIFO MEU

No mesmo sentido, Holanda (2007) salienta que “as faculdades de Direito de então faziam as vezes de escolas políticas, jurídicas e sociais, lugar, portanto, desencadeador da formação dos futuros governantes, ministros, parlamentares, legisladores, em suma, a classe dirigente do estado brasileiro”. (p.XLII) Note-se aqui a total inobservância para com a formação de futuros professores para os cursos jurídicos até então criados e em funcionamento.

Rudnicki (2007) vai além e nos descreve as características principais do corpo docente da época

os professores eram profissionais jurídicos, sem preocupação pedagógica, reprodutores da clássica aula coimbrã, meramente expositiva, na qual o papel do aluno era completamente passivo. [...] Embora recebessem indicações claras de como deveriam ser suas aulas. (p.71)

Assim, Torelly (2007) entende que

Se em Portugal Coimbra seria a instituição-chave na formação da burocracia, garantindo-lhe um mínimo de homogeneidade cultural (quijá ideológica), no Brasil, tal articulação será empreendida pelos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, desde a formação dada aos cursos pelos legisladores do pós-independência. (p.100)

Segundo Carlini (2007), em 1853, o Deputado Augusto de Oliveira questiona a forma de tratamento dispensado aos docentes por parte do estado. Já em 1854 previa-se através de decreto regulamentar do Curso de Direito a premiação para autores de compêndios para uso universitário. De acordo com a autora, em 1865 os professores passam a ser “ouvidos” devido à experiência, mas as sugestões de transformação dos currículos deveriam seguir as normas estatais da época e serem autorizadas pelo Estado.

Em 1879, a Reforma do Ensino Livre também ofereceu contribuição considerável ao “descaso” para com a formação dos professores de Direito, vez que atribuiu aos discentes maior liberdade na realização de seus cursos de ensino superior, podendo estes inclusive ausentar-se por períodos constantes, prestando avaliações posteriormente. O “descaso” era apenas com a formação, pois a contratação passa a se dar através de concurso. Carlini (2007) destaca tal “descaso” ao afirmar que “de todo modo, a desobrigação de assistir às aulas permite dimensionar a falta de importância atribuída aos professores e aos métodos didático-pedagógicos na vida dos alunos e, conseqüentemente, na formação dos futuros profissionais do Direito.” (p.325)

Desde então, reformas educacionais em torno do currículo mudaram com algumas sutilezas o ensino jurídico e a formação dos futuros bacharéis. Tais reformas vão desde a inclusão de disciplinas até a adequação das formas de aquisição do diploma. Porém, quanto à formação básica, e à identidade do

professor, que ministraria as disciplinas jurídicas, ainda não se falava com profundidade. No Brasil, mudanças consideráveis se deram a partir da inclusão do estudo da História do Direito e dos Estudos Comparados. Por consequência, passou-se a discutir a função social do Direito.

Rui Barbosa, em 1882, define regras um pouco mais rígidas para o ensino livre, mas, em síntese, o curso de Direito continua com a mesma organização. Já em 1915, Carlos Maximiliano determina maior flexibilidade às decisões pedagógicas tomadas pelos professores como, por exemplo, a elaboração de programas do curso e indicação de assistentes.

Porém, é em 11 de abril de 1931 que Francisco Campos, ao expor os motivos do decreto n.º 19.852, faz “referência direta à necessidade de formação de professores para os Cursos de Direito”, segundo Carlini (2007, p.326). Campos determina também a diminuição das aulas-conferência e aumento de trabalhos práticos.

Filho (2007) nos fornece breve ensaio sobre o período de transformações, segundo ele “com a criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, nos moldes da Universidade de Coimbra, ou seja, de natureza racional, dedutivista e sistemática, implanta-se no Brasil um sistema liberal e racional, para, futuramente, sob a influência de Benjamin Constant, transformar-se em positivista-filosófico¹⁷.” (p.18)

Assim, a estrutura dos cursos jurídicos até então ditada pelos rumos da política, passa a se consolidar com o positivismo. Neste momento a mudança considerável no objetivo dos cursos jurídicos vai da pretensão de formar bacharéis que digam o Direito, a profissionais “bem” formados que justifiquem o Direito criado pelo Estado. Como afirma o autor “a necessidade de bacharéis não seria apenas para manter o poder, mas para criar normas a justificar o poder”. (p.19) Surge aqui a necessidade de formação de bacharéis que atuem na sociedade e que estejam ligados à política, evidenciando assim sua segurança profissional e o consequente status social que acompanha as carreiras jurídicas até nossos dias. Devido a isto, Filho (2007) defende que “estamos vivenciando uma nova era, um novo século, mas com ideias jurídicas formadas no passado, onde o império da Lei é a vontade do

¹⁷ Segundo Filho o positivismo filosófico é uma corrente que veio de Portugal e ganhou projeção no Brasil com Benjamin Constant, através de seu ideal voltado ao progresso da nação a partir da razão e da ciência.

Estado. E o Estado legisla, como detentor de todo o poder, para justificar sua manutenção nele” (p.56), mesmo em se tratando da estruturação total dos cursos de Direito, e, da obrigatoriedade de formação de seus docentes sem a preocupação real com a qualidade destas. Cabe salientar que tal formação atualmente só é cobrada em se tratando de avaliações ministeriais do curso, e, não na obtenção do título de professor universitário.

Neste sentido, constata-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito de 1994 não fazem referência alguma a necessidade de formação dos docentes, ou mesmo, de um perfil desejado para estes. As últimas DCN's datam de 2004 e encontram-se em consonância com as anteriores, quanto a este aspecto. Atualmente apenas as avaliações realizadas pelo MEC exigem maior grau de especialização dos docentes¹⁸. Neste sentido, Spazzafumo afirma que

Resta assim, reconhecer, que sob os aspectos positivados, em termos de normas, desde o início dos cursos de Direito (em 1827) até hoje, não houve qualquer estabelecimento de obrigatoriedade de formação docente específica para os professores do ensino superior, o que é uma profunda alienação das reais necessidades da docência, em intensa falha de sensibilidade dos órgãos públicos, no mundo contemporâneo e com reflexos inestimáveis aos cursos jurídicos especificamente. (p.47)

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º9.394/96) regulamenta as nuances do Ensino Superior, e, elenca em seu artigo 52, inciso II, que as Universidades tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Destarte sabe-se que a formação continuada dos professores de ensino superior em cursos de pós-graduação é em grande parte reflexo de tal normativa, que atende em parte as necessidades pedagógicas dos mesmos.

Desta forma, a partir do estudo sucinto apresentado sobre as origens e trajetória dos cursos de Direito, espero ter demonstrado o “descaso” para com a formação de professores, a fim de poder evidenciar que estes vêm, constituindo suas identidades docentes a partir do exercício de práticas pedagógicas específicas, e não da participação em cursos de formação para docentes do Ensino Superior. A referida prática para os fins deste estudo, conforme mencionado, é a

¹⁸ De acordo com Gil (2007) a falta de formação pedagógica dos professores universitários até pouco tempo não era problema, pois os mesmos atuam junto a adultos, tendo importância apenas o domínio dos conteúdos aliados quando possível à prática profissional.

recontextualização curricular. No capítulo a seguir apresento a metodologia utilizada para a obtenção dos dados deste estudo, bem como os objetivos geral e específicos, e a caracterização dos sujeitos investigados.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentarei a abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento da pesquisa, os objetivos, os procedimentos e técnicas utilizados, bem como os sujeitos da investigação. As opções metodológicas adotadas para tratar do problema em questão, ou seja, quais as influências da recontextualização curricular realizada em um Curso de Direito de uma universidade pública, na constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico, embasaram-se, principalmente, em Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Gil (1999).

2.1 Abordagem metodológica

A pesquisa foi desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa, segundo ensinamentos de Bogdan e Biklen (1994), e envolveu a obtenção de dados descritivos, obtidos em contatos que realizei diretamente com os docentes do curso jurídico analisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve apresentar cinco características, quais sejam: ser o investigador o instrumento principal da coleta de dados in loco; consistir em estudo descritivo; ser do interesse do investigador o processo pelo qual seu objeto de análise passa; analisar os dados de forma indutiva; e, levar em consideração o significado extraído da realidade. Os autores ainda afirmam que

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais tem de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (p. 48)

Assim, desenvolvi a pesquisa em ambiente natural, a partir de um plano aberto e flexível, focalizando “a realidade de forma complexa e contextualizada”,

como também nos assinalam Lüdke e André (1986, p.18).

Devido à complexidade do campo do ensino jurídico e às especificidades analisadas, bem como, considerando a sugestão muito pertinente da banca de qualificação, desenvolvi, nesta investigação, um estudo exploratório.

Segundo Eco (1993, p.11), um estudo exploratório propicia ao pesquisador “aumentar a sua experiência, aprofundando seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema”. Os estudos de Gil (1991; 1999) e de Marconi e Lakatos (1996) também subsidiaram a opção em tela.

De acordo com Gil (1999, p. 43) a pesquisa de natureza exploratória envolve:

[...] levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. Elas visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato do tipo aproximativo. (p.43)

O mencionado autor explicita ainda que

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 1991, p.45)

Nesta direção, também se pronunciam Marconi e Lakatos (1996). Segundo as autoras, os estudos exploratórios são

investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com a tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (p.77)

Ainda, segundo Cervo (1983), o estudo exploratório é

[...] designado por alguns autores como pesquisa quase científica ou não científica é normalmente, o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e auxílio que traz na formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas. Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo. Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias. A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma. Esta pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação. É recomendável o estudo exploratório quando há poucos conhecimentos sobre o problema a ser estudado. (p.56)

Focalizei neste estudo a a constituição de identidades docentes dos professores do curso de Direito da UNIR a partir do estudo da recontextualização curricular realizada no âmbito do currículo do curso e das práticas pedagógicas específicas de dois de seus professores.

Neste sentido, considero importante fazer referência aos argumentos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) quanto à impossibilidade de um estudo que contemple a totalidade de variáveis que comportam a constituição de identidades docentes.

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás como qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas e alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca desta questão é uma preocupação epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo. (p.54)

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo geral identificar as influências do processo de recontextualização curricular na constituição de identidades docentes de professores do curso jurídico da Fundação Universidade de Rondônia - UNIR.

2.2.2 Objetivos Específicos

No que tange aos objetivos específicos da presente pesquisa, pretendi: analisar os processos de recontextualização curricular realizados no âmbito do curso jurídico investigado, bem como nas práticas pedagógicas dos professores de Direito do curso jurídico investigado; construir conhecimentos sobre a constituição de identidades docentes de professores de Direito do curso analisado; e, analisar o projeto pedagógico do curso como subsídio para entender o processo de recontextualização curricular no âmbito do curso e das práticas pedagógicas dos professores.

2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

No presente estudo utilizei-me das seguintes ferramentas metodológicas: análise documental, entrevista e observação. A escolha destes instrumentos fundamenta-se nas mais variadas motivações, mas uma em especial é a preponderante: a possibilidade de complementaridade que os instrumentos possuem, se utilizados conjuntamente no mesmo estudo.

De fundamental importância para a análise do processo de recontextualização é o conhecimento dos documentos normativos do curso de Direito que investiguei. Desta forma, a análise documental figurou entre os instrumentos de coleta de dados, assentando a orientação deste trabalho, sobretudo na consideração de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) sobre documentos.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um

grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.” (p.169)

Aliado ao procedimento acima citado, utilizei a técnica da entrevista baseada no conceito de Marconi e Lakatos (1996), onde as autoras afirmam que esta é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (p.70) Em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) também encontrei justificativa para a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa pois, segundo as autoras,

de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (p.168)

De acordo com Pádua (2000) existem diferentes tipos de entrevista, e, nesta pesquisa forma utilizadas as seguintes

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema a que está sendo estudado, mas permitem e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (p.67)

ENTREVISTA INFORMAL

É geralmente utilizada em estudos exploratórios, a fim de possibilitar ao pesquisador um conhecimento mais aprofundado da temática que está sendo investigada. Pode fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas. (p.67)

As entrevistas tinham por objetivo reconhecer na fala dos sujeitos as experiências no exercício da recontextualização curricular, sua relação com a construção do currículo do curso, as percepções quanto a constituição de suas identidades docentes, etc¹⁹.

¹⁹ O roteiro da entrevista semi-estruturada encontra-se em anexo.

Com a finalidade de coletar informações pertinentes a este estudo ainda utilizei-me de observações que realizei nos encontros do grupo de pesquisa de dois professores que participaram desta pesquisa.

Para fins desta dissertação realizei as observações baseada na percepção de Marconi e Lakatos (1996) sobre estas

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. [...]

Ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. (p.65)

Ainda é possível recorrer à Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), para inferir que uma das vantagens da observação é que a mesma “permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.” (p.164) Assim, tive por objetivo com este instrumento, registrar e analisar as práticas pedagógicas de quatro professores, selecionados intencionalmente, do curso de Direito da UNIR no contexto do campo recontextualizador pedagógico, bem como suas atuações em seu grupo de pesquisa²⁰. Assim, pretendi coletar os dados necessários para dar conta de questionamentos desta pesquisa.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Para fins da realização deste estudo, inicialmente foram convidados a participar da investigação seis professores do Curso de Direito da UNIR que compatibilizassem a docência com a atividade de operador da ciência jurídica²¹. Porém, tive muitas dificuldades não só para contatá-los, como também para entrevista-los. Por outro lado, o contato direto com o campo de pesquisa propiciou-

²⁰ Além de considerar a pesquisa como indissociada da docência, estas atuações são, com base em Bernstein (1996; 1998), entendidas como práticas pedagógicas.

²¹ O contato inicial foi realizado com seis sujeitos, pois visava a análise da atuação técnica destes como operadores do Direito concomitante com a docência. Assim, no corpo docente do curso de Direito da UNIR identifiquei professores que devido a esta característica demonstraram relação com a docência no tocante ao ensino, estando presentes na Universidade apenas nos horários das aulas, e, totalmente indisponíveis em outros. Deveu-se a isso também a redefinição dos sujeitos desta pesquisa.

me a identificação de novos dados, provenientes do trabalho de professores que atuam no regime jurídico de Dedicação Exclusiva. Assim, entendendo que seria mais produtivo para a investigação, optei por convidar estes docentes como sujeitos deste estudo.

A partir, então, de uma informação no site do curso, com vistas à seleção de alunos para um grupo de pesquisa que atraiu minha atenção pela temática, entrei em contato com um professor e solicitei a participação no grupo. Aceita como ouvinte, iniciei um novo contato na faculdade investigada. O convívio no grupo propiciou-me manter uma identificação muito sensível com a docência de dois professores que coordenavam as atividades, e, assim, convidei-os a fazer parte da investigação.

Dois professores foram sujeitos de todas as etapas da pesquisa, porém outros dois foram essenciais a constituição do arcabouço de informações sobre o funcionamento do curso, e, de maneira informal também participaram deste estudo: o Chefe do Departamento de Ciências Jurídicas e a Coordenadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, para os quais questionamentos específicos foram realizados. Saliento que a referida coordenadora atualmente realiza assessoria pedagógica a alunos e professores, dando suporte técnico a atividades pedagógicas. O Chefe do DCJ apresenta as seguintes características: é Bacharel e Mestre em Direito, está realizando seu doutoramento em Direito das Cidades, é especialista em Política Estratégica e em Direito Público, é professor da UNIR desde 1995, leciona as disciplinas de “Pesquisa e Extensão IV”, “Direito Empresarial I e II”, e, “Prática Penal”. Atualmente compatibiliza a docência com a atividade de Advogado, atuando também como partícipe em comissões constituídas no interior da entidade de classe dos advogados brasileiros.

Trabalhei com uma amostra intencional formada por dois docentes da Faculdade de Direito da UNIR, que trabalham em regime de dedicação exclusiva, e com dois docentes do Regime T20. Para manter o sigilo de suas identidades, aqueles serão designados, neste trabalho, como Professor A e B. Estes são Bacharéis em Direito, atuam na universidade há pouco mais de 2 anos²², e já atuaram no campo profissional do Direito, como operadores da ciência jurídica,

²² Tal lapso temporal diz respeito a Dedicação Exclusiva de ambos, pois o Professor B apresenta experiência anterior de cerca de 6 anos no magistério superior.

ambos foram advogados, entre outras profissões jurídicas.

O Professor A tem formação inicial em Direito e é Mestre em Direito Processual, ministra disciplinas de “Metodologia da Produção Acadêmica e Científica”, “Direito Civil III”, e “Direito Civil V”, e, ainda atua como coordenador do órgão da Faculdade, intitulado como Coordenação de Apoio a Chefia do DCJ²³. O Professor B possui formação em Direito, é especialista em Metodologia do Ensino Superior, e, em Direito Processual e Processual Penal, bem como é Mestre em História, Direitos Humanos, Território e Cultura, leciona as disciplinas de “Direito Administrativo I”, “Pesquisa e extensão II”, e “Monografia II”. Em consonância com o Projeto Político Pedagógico, que determina a obrigatoriedade de professores com regime jurídico de Dedicação Exclusiva realizarem atividades ligadas às áreas de pesquisa e/ou extensão, ambos coordenam o Grupo de Pesquisa sobre Educação em Prisões, o qual, segundo meu entendimento, em alguns momentos, alia também aspectos característicos de atividade extensionista (como por exemplo posso citar uma vaga de monitoria que é disponibilizada para um dos integrantes do grupo de pesquisa, o mesmo realiza atividades de envio de e-mails, organização das fichas de frequência, relato dos encontros, etc).

Assim, passei a freqüentar as reuniões do grupo, as visitas técnicas que o mesmo realizou, e, as demais atividades realizadas acerca da discussão do tema mencionado. Com autorização de ambos os docentes, minha participação no grupo também passou a ser objeto de pesquisa, para fins de obtenção de dados para esta dissertação, além das entrevistas realizadas com os professores e da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso.

A seguir, apresento os dados coletados, seguidos das considerações finais deste estudo.

²³ O Departamento de Ciências Jurídicas conta com órgãos em sua estrutura que auxiliam a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso de Direito da UNIR. No capítulo seguinte a descrição das referidas coordenações será apresentada para fins de melhor compreensão.

CAPÍTULO III – A CONSTITUIÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo abordo de forma particular os principais conceitos utilizados nesta investigação. A definição de categorias teóricas como “identidade docente” e “recontextualização curricular” se faz importante para um melhor entendimento da pesquisa realizada.

Quando apresento estes conceitos aliados à concepção de currículo por mim adotada neste trabalho, há maior compreensão acerca de minhas perspectivas teóricas enquanto pesquisadora, e, do caminho investigativo percorrido com a finalidade de obter apontamentos referentes ao questionamento central deste estudo.

Bernstein (1996) afirma a importância das relações sociais, que possibilitam a troca entre sujeitos, e, portanto a aquisição de conhecimentos. Para o autor em educação “as relações sociais se referem às práticas específicas que regulam as relações entre transmissores e adquirentes, constituindo o contexto de aquisição”. (p.55) Neste sentido, o presente trabalho, segue na vertente de que as relações sociais “jurídicas”, sejam educacionais ou formais (ligadas ao ordenamento jurídico), trazem consigo a possibilidade da constituição da identidade docente dos professores de um curso de Direito.

De forma mais clara, utilizei as relações sociais “jurídicas” vivenciadas pelos professores do curso no decorrer de suas vidas, para analisar a influência destas na constituição de suas identidades docentes. Defini para este estudo que a análise da recontextualização curricular me possibilitaria um olhar diferenciado acerca destas relações. Assim, passei a estudar detidamente a relocação das normativas do ensino do Direito no cotidiano do curso em que os sujeitos da pesquisa atuam e em práticas pedagógicas específicas dos mesmos. Aqui pode-se observar, de acordo com a teoria bernsteniana, pelo menos dois níveis de recontextualização: das Diretrizes Curriculares para cursos de Direito, e, do currículo da faculdade para as práticas pedagógicas específicas de cada professor.

Os docentes, sujeitos desta investigação²⁴, são considerados agentes de sua

²⁴ Em grande parte, estes não realizaram cursos formais específicos para atuar no campo

própria formação como professores, construindo sua identidade docente através de práticas que na visão de Bernstein (1996) classificamos como pedagógicas, pois são entendidas como “um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura”. (p.94)

A vivência reiterada das práticas pedagógicas, em um determinado campo, estabelecidas por modalidades específicas de códigos discursivos levam a criação de um *habitus*, segundo denominação de Bourdieu²⁵. Assim, ao pensar na atuação de professores bacharéis que não realizam cursos de formação pedagógica voltados à docência sobretudo para o ensino superior, depreendo que o *habitus* pode ser um dos fatores que leva a constituição da identidade docente para o nível de educação mencionado.

Neste sentido, Setton (2002), com base no conceito de Bourdieu, concebe

o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividades dos sujeitos, trata-se de uma conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar características de uma identidade social. De uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (p.61)

Goulart (2008) entende a docência universitária sob a ótica da prática pedagógica, analisando-a com base no conceito de Bourdieu:

A expressão prática docente, portanto, está intimamente associada a uma atividade rotineira realizada pelo professor. Se por um lado esta atividade tem por meta a transmissão de um saber sistemático e cientificamente aceito, por outro nela se entrelaçam hábitos, ou seja, esquemas de ação segundo Bourdieu, crenças e outros saberes não científicos.

[...]

Esta prática, como um esquema de ação, como um hábito, é passada de

pedagógico.

²⁵ Setton (2002) apresenta a definição do autor, para ele o *habitus* é como [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p.65 apud Setton, 2002, p.62)

professor a professor por imitação, por exemplo, ou pelo respeito à experiência dos mais antigos na instituição, como parte da cultura profissional. (p.135)

No mesmo sentido, Bernstein (1996), em seus argumentos, se refere ao conceito do sociólogo francês, pois afirma que a prática pedagógica implicaria levar em consideração a noção de *habitus docente*. Nesta perspectiva, Bolzan (2008) articula o conceito em tela à formação pedagógica do professor. Segundo suas palavras, como um “conjunto de disposições interiorizadas pelo professor, que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência.” (p.139)

Sendo assim, tomei por base o entendimento de que foi/é no fazer pedagógico como aluno, professor, agente recontextualizador no campo pedagógico jurídico e operador do direito que os sujeitos desta pesquisa constituíram-se como docentes. Para tanto se faz necessário a apresentação das categorias teóricas utilizadas para a construção desta assertiva.

3.1 Identidade x Currículo

Neste trabalho adoto o entendimento de T. T. Silva (1999) no sentido de que o currículo deve ser analisado “como uma prática de significação, que se expressando em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais”.

Importante conceituar, para fins desta pesquisa a “constituição de identidades docentes”. Nesta seção procurarei realizar tal intento, com base em argumentos teóricos de pesquisadores da área.

Freitas (2006) afirma que a identidade pode ser constituída a partir do convívio grupal pois este “permite o confronto entre as pessoas e cada um vai se construindo nesse processo de interação, por meio das constatações de semelhanças e diferenças entre nós e os outros.” (p.3) No mesmo sentido Aguiar (2006) afirma que “a identidade do indivíduo é um construto e ao longo da vida se reveste cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantém uma certa organização, coerência e estabilidade”. (p.5) Igualmente para Baptista (1997) “o movimento da identidade, no decorrer da vida, é provocado

pelas combinações de igualdade e de diferença, em relação a si próprio e aos outros, que vão construindo a história da pessoa.” (p.18)

Segundo Freitas (2006) “[...] a identidade seria o desenvolvimento e a atuação por parte do indivíduo de papéis incorporados de significado, que se personificam, e são pré-supostos pela sociedade através de relações interpessoais.” (p.68) Para a autora as identidades são constituídas a partir de personagens que para os sujeitos são carregados de significados incorporados por estes através da linguagem.

Nesta direção, Bernstein (1996) afirma que, a partir da aquisição de determinados códigos, o sujeito passa a agir conforme sua nova posição na relação pedagógica, seja como adquirente ou como transmissor. Neste mesmo sentido, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que “a identidade está ligada a estrutura sociocultural, ou seja, é discursiva e linguisticamente construída.” (p.67)

Frangella (2005) também destaca o papel da linguagem na constituição de identidades.

[...] os textos são considerados como instrumentos de uma política de representação e este é um conceito relevante para a discussão sobre a formação identitária uma vez que é através das representações que identidades são construídas e confirmadas. Assim, destaca-se o papel da linguagem como constituidora da identidade, entendendo que o discurso nos conta sobre como se posicionar como sujeito. (p.5)

Além da linguagem, as ações deste sujeito também são relevantes no processo de constituição da identidade destes sujeitos. De acordo com Freitas (2006) “a identidade vai se representando por proposições substantivadas, isto é, a identidade constitui-se nas ações, o ser é o que faz, o que sente, o que pensa e também o que deixa de fazer, pensar e sentir.” (p.63)

Quando neste estudo presto a devida importância às ações, o currículo ganha espaço nesta discussão, pois é ele que confere significado aquelas ao ser analisado como produção cultural, entendimento defendido por T. T. Silva (1999). Para Frangella (2005) o currículo produz e apresenta representações “com as quais os sujeitos subjetivamente dialogam dando sentido à sua posição nos grupos em que circulam.” (p.3)

Segundo Masetto (2003) existem três conceitos de currículo que poderiam ser

apresentados, o currículo como um conjunto de disciplinas estanques; o currículo oculto como o conjunto de saberes não explícitos construídos no decorrer da formação, e, o conceito que mais se assemelha ao entendimento adotado neste trabalho, currículo sob o ponto de vista do aprendente.

Currículo é um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem. Tal conceito assume as disciplinas como elemento importante do currículo, mas de uma forma integrada, como colaboradoras das demais para a formação do profissional [...] não são apenas os especialistas que vão definir o que deve ser ensinado nas disciplinas, mas os especialistas com os professores que lecionam no curso. (p.67)

Esta noção de currículo “mantém a idéia de que as aprendizagens sejam adquiridas explicitamente mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que aconteçam de forma efetiva, e não apenas por acaso, ou quando der certo.” (MASETTO, 2003, p.67)

Freitas (2006) afirma que “a concretização da identidade do indivíduo se dá no tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será no futuro.” (p.64) Além disso, a constituição identitária só pode ser compreendida

[...] se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, ela se constitui através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis assumidos ao longo da vida, que se estabelecem pelas mudanças e superações que vão surgindo no decorrer da vida a partir das relações e da atividades desempenhadas pelo sujeito. Assim, a identidade seria aquilo que define o ser. (FREITAS, 2006, p.62)

No mesmo sentido, Fernandez (2007) afirma que

A identidade é um processo em movimento, constitui-se singularmente mas, também, nas relações com a sociedade. No movimento de constituição identitária, existem aspectos da história que permanecem cristalizados e outros que são reconstruídos, re-significados, como um processo de evolução. (p.29)

Aguiar (2006) também aponta a partir de pesquisa realizada o quanto a constituição de identidades está ligada a ordem histórico-social.

Referir-se a identidade implica levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito. (p.2)

Frangella (2005) justifica a retomada do conceito da constituição de identidades aliado a noção de currículo, quando preceitua que

A formulação curricular propicia a construção de identidades a serem assumidas pelos sujeitos, estabelecendo limites e possibilidades de atuação na formação desses, bem como orienta o caminho a ser percorrido, e, nas presenças e ausências perceptíveis em sua produção-formulação, cria elementos de identificação. (p.1)

Para este trabalho é importante aliar a “constituição de identidade” a “constituição de identidade profissional”, para que chegue assim a definição de constituição de identidades docentes. Desta forma, Freitas (2006) afirma que processo semelhante ao da constituição de identidades se dá na constituição da identidade profissional pois esta

vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e sendo influenciada por eles. Faz parte de sua constituição a opção da profissão que fazemos até sua constante formação, que passa pelo tempo de formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão ocorre e também pelas representações da profissão que temos através da relações e contatos sociais. (p.69)

Fernandez (2007) afirma que

a identidade profissional é constituída nas atividades realizadas, no tempo percorrido e refletido sobre tais atividades, juntamente com as relações estabelecida com os alunos, com a instituição e com a sociedade. O processo de constituição da identidade, portanto decorre de um movimento constante entre as experiências vividas com pessoas e situações que são

internalizadas e as significações e transformações constantes que ocorrem a partir delas. (p.32)

Assim, consta apresentar que conceito de identidade docente utilizei nesta pesquisa, sobretudo quando aliado ao conceito de currículo por mim adotado. Com esta finalidade retomo T. T. Silva (1999) e seu entendimento de que o currículo como produto cultural, é constituído por sujeitos que se constituem ao fazê-lo, ao tecê-lo, ao elegê-lo como o ideal à sua situação social real ou ideal. Segundo o autor o currículo é construção social, ele ainda destaca o aspecto político de “contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções.” (p.194) Pensando assim, se escolho produzo, e, também estou sendo produzido.

Por isso, a questão da constituição de identidades docentes passou a ser analisada junto ao currículo do curso de Direito, pois corroborando as palavras de T. T. Silva (1999), Ciampa (1990) apud Baptista (1997) afirma que “a questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica, é, sobretudo uma questão social e uma questão política” (p.127)

Foi necessário traçar um panorama geral acerca da constituição da identidade, e, da identidade profissional para que pudesse me deter finalmente a constituição de identidades docentes, que segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005) tratam-se de

posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (p.48)

Ao atentar para o histórico do curso analisado cabe salientar que este acompanhou as reformas curriculares apontadas pelos meios oficiais de orientação educacional, e, este processo influencia também a constituição de identidades docentes²⁶. Nunes e Rúbio (2008) confirmaram tal posicionamento ao afirmarem que

²⁶ Constitui identidades docentes também, porém este não é objeto de estudo desta pesquisa.

as “reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga” (p.57)

Tal implicação ilustra as reformas curriculares pelas quais o ensino jurídico passou em uma década, espaço-temporal em que a sociedade transformou-se avassaladoramente devido a globalização. Neste sentido Aguiar (2006) demonstra que a exigência de atuação docente em um mundo globalizado “interfere na identidade do sujeito, que é constituída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia da vida de cada um.” (p.4)

Para Freitas (2006)

o processo identitário da professora/do professor demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser professora/professor. Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é ser e estar sendo professora/professor. (p70)

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) retomam as questões de representação e discursividade ao afirmarem que “tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado.” (p.47)

Afirmo também que é necessário estar-se atento a prática deste profissional, pois esta apresenta importância inequívoca na análise da constituição de identidades docentes, sobretudo, nesta pesquisa onde foi focada a questão da recontextualização curricular (na construção do projeto político pedagógico e nas práticas pedagógicas). Assim, Freitas (2006) me auxilia novamente ao afirmar que

a questão da prática revela-se como importante categoria constituinte da identidade, por isso pretendemos destacar a influência prática como elemento formador e diferenciador na constituição de identidades dos indivíduos que optaram pela profissão docente. (p.74)

Por fim, Alves, Hypolito e Vieira (2005) conjugam os ideais aqui expostos e

afirmam que

a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (p.54)

Neste sentido E. P. Silva (2006) entende que a Identidade Profissional constitui-se em

[...] um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal do professor; evidentemente, a identidade do professor sofre influências provenientes de sua formação como pessoa. Entretanto, não é só isso, considerando que a identidade profissional está ligada ao vínculo e ao sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso dos professores, à categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao trabalho docente. (p.17)

A constituição de identidades docentes dos professores de um curso jurídico é o ponto chave desta pesquisa e foi analisada a partir das influências da recontextualização curricular ocorrida nos dois campos apontados por Benstein (1996): do discurso oficial (diretrizes curriculares nacionais para cursos de direito) para o projeto político pedagógico, e, do conhecimento impensável para a prática pedagógica.

Demonstro assim como é difícil explorar o tema da constituição de identidades, Freitas (2006) ao tecer considerações sobre este processo especifica que

[...] representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, ela é influenciada historicamente e culturalmente, o sujeito é ativo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os outros lhe apresentam, ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo. (p.59)

A noção de currículo aliada a este processo de constituição de identidades pode auxiliar em seu entendimento, pois aquele passa a determinar a constituição dos sujeitos a partir do momento em que estes realizam as escolhas e o constroem como tal. T. T. Silva (1999) nos auxilia neste entendimento ao afirmar que

O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está, envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (p.104)

Da mesma forma Nunes e Rúbio (2008) entendem o currículo como um “constituído” de sujeitos, logo, de identidades, e, por conseguinte identidades docentes.

Em uma perspectiva sócio-cultural acerca do currículo ele é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político pedagógico que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. **O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades.** (p.56) GRIFO MEU

Segundo Frangella (2005), faz-se importante a análise dos discursos que envolvem a produção curricular para que tenhamos entendimento acerca das identidades que são construídas no interior deste. E, ainda afirma que

Considerar os nexos entre currículos e identidade implica a percepção do que faz do currículo uma prática produtiva e de significação: nele circulam poderes/saberes que mediados, articulados e negociados com/nas esferas e produções sócio-culturais dos grupos que os praticam, objetificam, narram, definem, produzem e significam o eu e o outro, estabelecem o lugar e o não lugar ocupado e a ocupar, fazendo parte do processo de fabricação das identidades. (p.2)

3.2 Recontextualização Curricular

Bernstein (1996; 1998), ao analisar a interação entre as micro e macroestruturas que envolvem o processo educacional, e buscando construir conhecimentos sobre o caráter sociológico do conhecimento pedagógico, seja ele oficial ou local, desenvolveu relevante teorização sobre o que denominou dispositivo pedagógico, bem como acerca das características que fazem deste o transformador ou não do *status quo ante*, através da produção e reprodução cultural.

De forma geral, o autor criou o conceito de dispositivo pedagógico a partir de estudos sobre o dispositivo lingüístico. Após, descreveu as regras que compõem aquele, explicando-as de forma complexa e detalhada.

Em suma, o dispositivo lingüístico é um conjunto de regras que combinadas possibilitam a fala e a escrita. Por si só tais regras não são neutras já que refletem os significados criados por grupos dominantes e transmitidos aos dominados, explicitando assim a presença de regras de poder e controle.

Já o dispositivo pedagógico apresenta regras que regulam a comunicação pedagógica, a fim de proporcionar o resultado esperado pelo transmissor, e, efetivar a realização de tal dispositivo. É o dispositivo pedagógico que origina o discurso pedagógico, constituído basicamente por três conjuntos de regras que se relacionam entre si, quais sejam, as distributivas, as de recontextualização e as de avaliação.

As Regras Distributivas atuam no campo de produção do conhecimento, controlado prioritariamente pelo estado, delimitando o acesso de determinados grupos a dados tipos de conhecimento. De acordo com Bernstein, apud M. Leite (2007) elas operam no “contexto primário” regulando “*quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que condições, determinando, portanto, quais conteúdos devem ser considerados 'pensáveis' e quais devem ser considerados 'impensáveis' nas sociedades em que circulam”. (p.31) Assim, estas regras marcam e distribuem quem pode transmitir, o que se pode transmitir, a quem e em que condições.

As Regras de Recontextualização – categoria teórica a ser analisada na prática de um curso jurídico – criam o discurso pedagógico em si, através da combinação de outros dois discursos: o instrucional e o regulador. Estas regras, ao

serem efetivadas em uma relação pedagógica, apresentam o objetivo específico de transmitir e adquirir conhecimentos previamente selecionados. Segundo Santos (2003) “o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem.” (p.32)

As regras recontextualizadoras criam ainda os campos de recontextualização, onde os conhecimentos serão realocados. Bernstein (1998) se reporta aos oficiais, criados e dominados pelo estado, e, os pedagógicos, relacionados à prática educacional (educadores, pesquisadores, etc.). Na presente pesquisa analisaram-se os dois campos vez que me concentrei na análise da recontextualização realizada pelo corpo docente do curso de direito a partir das Diretrizes Curriculares para cursos de direito em função da construção do Projeto Político Pedagógico, e, daquelas em função das práticas pedagógicas realizadas em torno de alguns componentes curriculares.

Assim, pude depreender a partir da obra de Bernstein (1996), e, com base nas informações adquiridas no estudo, que ser um agente recontextualizador é muito mais do que simplesmente transpor as orientações gerais ao cotidiano acadêmico. O professor, ao assumir este papel, passa a ser entendido como um sujeito que atua em uma complexa relação na qual ocorrem processos de apropriação de discursos e estabelecimento de uma relação entre eles, com a finalidade de sua transmissão e aquisição seletivas. Assim, observei um movimento de descontextualização, relocação e transformação de conhecimentos.

Nesta relação o docente também é “transformado” em que pese as interferências externas que o motivam em suas decisões e escolhas pedagógicas. Exemplo disso, na área jurídica, é o Exame de Admissão da Ordem dos Advogados do Brasil que permeia as escolhas dos professores de direito acerca daquilo que “deve ou não” ser ensinado, os conteúdos que “são ou não” importantes.

As Regras Avaliativas estão vinculadas à necessidade de transformar o discurso pedagógico em prática pedagógica. Para tanto, atuam em uma série de transformações, iniciando no nível mais abstrato (do conhecimento impensável) até chegar no nível da sala de aula. Assim, estão claramente submetidas as regras distributivas e as recontextualizadoras. Com a finalidade de transformar o discurso em práti-

ca pedagógica há a especialização do tempo, do texto e do espaço, que se unem em uma relação especial mútua.

Bernstein (1996; 1998) destaca a relevância de desenvolver estudos que analisem a “gramática social”, a gramática intrínseca do dispositivo pedagógico, para que se possa entender a forma como as relações sociais influenciam a relação de ensino aprendizagem através do discurso pedagógico. O autor demonstra uma preocupação muito grande com a ausência de estudos neste sentido. Argumenta que é necessário considerar a gramática do dispositivo pedagógico, pois ela regula o que processa, embora contenha, também, o potencial de sua transformação.

Ao utilizar a recontextualização curricular como categoria teórico metodológica para análise das influências da constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico, foi preciso analisar também em Bernstein as questões que dizem respeito às relações de poder e controle.

Por recontextualização curricular, como foi anteriormente apresentado, entende-se o processo que reloca os discursos produzidos fora do ambiente escolar, para contextos curriculares e práticas pedagógicas específicas.

Para que se entenda tal processo, é importante focalizar, ainda, a concepção bernsteniana de código. Neste sentido, M. Leite (2007) ao estudar a teoria de Bernstein designa código como

um conjunto de princípios, de aquisição tácita e social, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao controlar os processos de comunicação, ordena também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam. (p.25)

Tendo em vista a argumentação em tela, procurei evidenciar que a relocação dos discursos criados em esferas extra universitárias contribui para a constituição de identidade docente dos bacharéis em Direito, que relocalam conhecimentos da área de atuação técnica, bem como as Diretrizes Nacionais para o cursos de Direito, para os currículos e práticas pedagógicas.

A teoria bernsteiniana, segundo M. Leite (2007), poderia ser definida como “espiralada” já que ele retoma os diversos conceitos criados para, a partir destes,

criar outros ainda mais especializados. Assim, apresento uma síntese de tal teoria afim de que a partir desta, aliada aos achados desta pesquisa possa demonstrar a influência da recontextualização curricular na constituição de identidades docentes dos bacharéis em direito em exercício do magistério superior.

O autor defende que há um controle simbólico regulador das diferentes modalidades do discurso presente nas relações pedagógicas. Para construir elementos capazes de compreender tal discurso, Bernstein (1996) utilizou-se de duas categorias teóricas para traduzir os conceitos de Poder e Controle, respectivamente, classificação e enquadramento. Os conceitos referidos são, assim, analisados por meio de princípios de classificação e enquadramento, que proporcionam “as regras operacionais da prática e do discurso pedagógico.” (p.29)

Ao criar o conceito de classificação, o autor definiu que este é o meio pelo qual as relações de poder se transformam em discursos especializados. Este princípio então “é o responsável” por estabelecer os limites nas relações entre as categorias (de sujeitos, discursos ou práticas), enfim, por estabelecer o que designa como voz. Bernstein (1996; 1998) definiu ainda que a classificação entre as categorias varia de intensidade, de forte a fraca. No primeiro caso, haverá grande isolamento e regras próprias para as relações internas entre as categorias; já no segundo, as vozes, discursos e identidades serão menos especializados, possibilitando maior interação entre categorias.

Dependendo do tipo de classificação presente nas relações pedagógicas o autor define dois modelos de currículo possíveis: em se tratando de forte classificação teremos o currículo coleção, com fronteiras nítidas entre as diferentes categorias; ao contrário, de fraca classificação, teremos o currículo integrado, onde as fronteiras são pouco nítidas entre as disciplinas, por exemplo.

A classificação pode ser relacionada às Regras de Reconhecimento, possibilitando a identificação da existência das relações de poder entre contextos, agentes ou práticas. As mudanças nas regras de classificação alteram, assim, as regras de reconhecimento. A modificação da força de classificação entre os sujeitos ou categorias pode fazer com que as pessoas passem a se reconhecer como pertencentes ou não a determinados grupos, de acordo com as fronteiras impostas pela classificação. Assim, é possível afirmar que as regras de reconhecimento criam

a identidade de dada categoria. Pode-se afirmar que o princípio da classificação diz respeito ao questionamento “o que ensinar?”, sendo, de tal forma, relacionado a idéia de currículo.

Ao tratar do conceito de enquadramento, o autor define que este é o meio pelo qual os **princípios de controle** se transformam em regulações especializadas das **práticas discursivas** interativas. Através dele é possível a análise das comunicações que são legitimadas na prática pedagógica, estabelecendo assim a mensagem, e, as relações legítimas de ordem. Tal como o princípio anterior, o enquadramento também pode ser classificado como forte ou fraco. Nas relações com forte enquadramento o transmissor tem controle explícito sobre a seleção, a seqüência, e o ritmo da prática pedagógica. Naquelas com fraco enquadramento, o estudante terá controle mais explícito.

Dentro do conceito de Enquadramento existem dois sistemas de regras presentes, um de ordem social denominado discurso regulativo, e um de ordem discursiva, denominado discurso instrucional. O discurso de instrução está sempre integrado no discurso regulador e este é o discurso dominante. É de acordo com o discurso de instrução que a força do enquadramento pode variar. O discurso regulador cria a ordem do discurso de instrução. Pode se dizer que o discurso regulador proporciona as regras de ordem interna do discurso de instrução.

O enquadramento, por sua vez, está vinculado às Regras de Realização, que definem a produção do discurso, se há ou não o domínio do texto legítimo. Determinam como unir os significados e fazê-los públicos produzindo assim o texto legítimo. Pode-se afirmar que o princípio do enquadramento diz respeito à realização do conhecimento legítimo, resume-se ao questionamento “como ensinar?”.

É a partir destas definições que Bernstein (1996) apresenta dois tipos de Prática Pedagógica a Visível e a Invisível. Na primeira há um enquadramento forte, com discurso regulativo e instrucional explícitos, relações hierárquicas e regras de organização conhecidas pelo aluno. Na segunda há um enquadramento fraco, com discurso regulativo e instrucional implícitos, relações e regras desconhecidas pelo adquirente porque deriva das teorias do desenvolvimento humano.

M. Leite (2007) resume o objetivo de cada um dos princípios apresentados

Enquanto a classificação produz as relações sociais de poder, o enquadramento vai traduzir mais exatamente as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais – disposições essas também relacionadas com tais questões de poder. (p.27)

Assim, a classificação define as posições dos sujeitos e suas categorias, a partir de identidades determinadas para estes, e o enquadramento determina quem decide nas práticas pedagógicas e quais são as decisões válidas nesse processo.

Desta forma, a recontextualização curricular é um princípio pelo qual um discurso é relocado de acordo com objetivos pedagógicos, de forma pretensamente adequada a uma série de informações (tempo, idade, etc), para que seja transmitido aqueles que serão os adquirentes. Para fins deste estudo foi importante analisar o movimento que o professor de direito realiza no intuito de tornar pensável o conhecimento a ser adquirido por seu aluno.

No campo dos cursos jurídicos M. C. Leite e Van-Dúnem (2007) realizaram pesquisa semelhante com base na teoria bernsteiniana. Relacionando o discurso pedagógico ao discurso jurídico, e, afirmam:

A lógica interna do Direito que é transmitido e sua relação com outros discursos está relacionada às atividades do campo de recontextualização. As regras recontextualizadoras, ao firmar as linhas de demarcações externas e internas do discurso legítimo, constituem o discurso específico. Este inclui, por um lado, regras que criam diferentes destrezas e regras que regulam suas relações recíprocas; e, por outro lado, regras que produzem uma ordem social. Assim, o discurso jurídico pode ser entendido como a comunicação especializada por meio da qual um determinado processo de transmissão/aquisição diferencial é efetuada e sujeitos pedagógicos são criados de forma seletiva. (p.17)

Ainda, ao analisar a definição do processo de recontextualização aliado aos conhecimentos extraídos da pesquisa supracitada, M. C. Leite e Van-Dunem (2007) reportam-se ao conceito de Pedagogia Jurídica de M. C. Leite (2003) e às duas vertentes ali explicitadas. Sobre uma das vertentes, assim se pronunciam:

A primeira vertente situa-se no campo simbólico do Direito. Neste, tem-se um contexto primário de produção do discurso jurídico. A partir de costumes, leis, jurisprudência, doutrina, significados criados, necessidades sociais que se imponham, o Estado, através de seu Poder Legislativo, produz textos e os situa nesse contexto. Assim, novas leis são criadas e posicionadas e

outras vão sendo modificadas ou revogadas. Tal processo é compatível com o conceito de contextualização primária de Bernstein (1996, p.90), que o utiliza para referir-se aos processos pelos quais 'novas idéias são seletivamente criadas, modificadas e transformadas e no qual discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou transformados. (p. 19)

Além do contexto primário, Bernstein (1996) delimita também um contexto secundário onde se dá a reprodução do discurso, ou, “a reprodução seletiva do discurso educacional” (p.90). Neste sentido M. C. Leite e Van-Dunem (2007) afirmam que “a partir de um processo de recontextualização, o discurso jurídico é reproduzido em seu contexto de reprodução, em práticas desenvolvidas em diferentes níveis de jurisdição e agências e tribunais especializados.” (p.20). Ainda, de acordo com os autores, “a segunda vertente refere-se ao Campo Pedagógico do Ensino Jurídico” (p.20), ou seja, neste identifica-se um contexto recontextualizador.

Entende-se melhor a fala dos autores ao remeter-se à Bernstein e suas noções de contextos do sistema educacional. O primeiro, denominado primário, é onde um texto é “desenvolvido e posicionado” (p.268); é o “campo intelectual” do sistema. O contexto secundário “refere-se à reprodução seletiva do discurso educacional” (p.269), figura aqui o “campo da reprodução”. O movimento do contexto primário ao secundário encontra-se no contexto recontextualizador. Os agentes deste campo têm por função “regular a circulação de textos entre o contexto primário e secundário.” (p.269)

Neste estudo realizei a análise da circulação e transformação de conhecimentos jurídicos entre os dois contextos. Entendi ser relevante o recorte investigativo da pesquisa em torno da recontextualização, pois muitos professores sem ter formação voltada a docência acabam por refletir em suas práticas, as lembranças que tem de sua formação inicial, daí a afirmação de Cunha (1997) “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu [...] os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem com o ensinar. E, também, faz inferir que dificilmente essa história traz marcas diferentes da reprodução, favorecendo, então, a manutenção do paradigma dominante”. (p.81)²⁷

²⁷ Neste sentido ainda Behrens (2008) afirma que esta situação agrava-se “quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta

Destas afirmações depreendi a possibilidade de as decisões pedagógicas apresentarem “pesos” diferenciados se tomadas por quem “detém” o poder e o conhecimento acerca de sua área de atuação profissional.²⁸ Em cursos de Direito é comum que alunos entendam como “válidas” as informações transmitidas por aqueles docentes que atuam em diferentes searas jurídicas. Para Cunha (1997) é necessário e instigante, que se analise a aula universitária, pois segundo a autora esta

não é um campo neutro de interesses. As decisões do que ensinar e do como ensinar estão vinculadas às estruturas de poder mais amplas controladas pelas corporações que congregam as diferentes carreiras. Estas, articuladas com as disputas e os valores do campo científico em que se inserem, controlam a base de distribuição do conhecimento acadêmico. (p.88)

No caso de cursos jurídicos a gerência de órgãos de classe e instituições voltadas ao ensino do direito acerca de quais conhecimentos são válidos é considerável.

Assim, procurei analisar se a partir da apropriação/transformação de outros discursos através do princípio recontextualizador, com a dupla finalidade de construção da proposta pedagógica de um curso jurídico, e, aquisição/transmissão de conhecimento, o bacharel em direito se identifica com a docência.

dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam a dificuldade e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.” (p.58)

²⁸ Segundo Cunha (1997) “a organização do currículo, a concepção de ensino, o entendimento do papel do professor e do aluno, os critérios e as finalidades de avaliação, por exemplo, são dependentes de arbitrários que não estão restritos ao espaço universitário, e sim aos valores da macroestrutura de poder presentes na sociedade.” (p.89) O que corrobora a idéia apresentada por essa pesquisadora. Neste sentido, é importante, ainda, destacar o relevante trabalho de Maria Isabel Cunha e Denise Leite, *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*, publicado pela Editora Papirus (1996 e 2010).

CAPÍTULO IV – SOBRE ACHADOS E DESCOBERTAS

Neste momento apresentarei os achados desta pesquisa. Excertos das entrevistas realizadas, trechos de descrições de observações e a análise do texto oficial do Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UNIR serão aspectos de destaque neste capítulo.

Saliento que a constituição de identidades docentes foi analisada neste curso a partir da prática de dois professores e do texto do PPP implantado naquele mesmo ano. Assim, amparada na teoria bernsteiniana afirmo que pude me debruçar sob o estudo exploratório do contexto recontextualizador, em suas duas faces os campos recontextualizadores oficial e o pedagógico.

De acordo com Bernstein (1996) o primeiro inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção.” (p.270)

Para tanto analisei a relocação realizada do texto oficial das DCN's para o texto do PPP (2011) do curso de Direito da UNIR. Posteriormente, visando apresentar o processo de identificação dos professores com a docência constituindo assim suas identidades docentes, analisei o campo recontextualizador pedagógico que inclui entre outros, os “agentes e práticas especiais no interior da educação.” (p.270). Segundo Bernstein (1996)

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. (p.270)

Ainda de acordo com Bernstein (1996)

É crucial fazer uma distinção entre as duas (no mínimo) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na

medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as posições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas. É importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e movimentos no interior dos vários contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles. (p.271)

Desta forma, procedo a apresentação dos dados coletados. Primeiramente um panorama geral da recontextualização curricular traçado a partir da comparação entre o texto oficial das DCN's e o do PPP (2011), posteriormente apresento excertos das entrevistas, entremeados por trechos de observações realizadas que demonstram o processo de recontextualização curricular também na prática dos dois professores que participaram do estudo.

4.1 Das DCN's ao PPP: a relocação do texto oficial

A análise acurada do documento oficial que dita as Diretrizes para cursos de graduação em Direito bacharelado denota a recontextualização curricular que o corpo docente do curso de Direito da UNIR realizou ao relocar tal discurso respeitando o que preceitua o art.2º da resolução n.º9/2004, do CNE “a organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto político pedagógico [...]”.

Tal orientação poderá ser constatada a seguir, com a comparação realizada entre as DCN's e o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UNIR²⁹. Este foi implantado no primeiro semestre de 2011. Atualmente a UNIR conta com três regimes de PPP diferenciados com base nos desenvolvidos em 2000, 2008, e, 2011.

Este é um curso de criação recente na matriz curricular da universidade, funciona desde 1986, a época seu objetivo consistia na formação de “técnicos em ciências jurídicas”. Em 1994, com o advento da Portaria n.º1.886, o curso passou a

²⁹ É possível notar que com a recontextualização a universidade realizou sua função como aponta Masetto (2003) quando afirma que “há a necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais.” (p.15) De acordo com o autor “para se pensar currículo é importante que os professores e especialistas saiam um pouco da universidade, considerem o que está acontecendo na sociedade, as mudanças que estão se operando, as necessidades atuais da população, o mercado de trabalho e as novas exigências das carreiras profissionais que oxigenam suas idéias bem como as representações e os contatos com a realidade. Em seguida devem voltar a universidade e aí reconsiderar suas especialidades, suas pesquisas, suas experiências e procurar compor com o que sentiram e perceberam na sociedade, para então discutirem e repensarem um currículo mais atualizado.” (p.68)

ter duração de seis anos e uma “grade curricular, que, na época, vislumbrava-se satisfatória.”, segundo o PPP (2011, p.5).

Em 2000 o projeto político pedagógico sofreu alterações no sentido da reformulação dos cursos jurídicos, sobretudo, para dar conta dos novos interesses de uma sociedade que atravessava a revolução mundial denominada globalização.

Mesmo assim, até 2008 não foram notadas diferenças singulares na execução do ensino jurídico da UNIR, desta forma um novo projeto foi aprovado *ad referendum*, possibilitando assim o respeito às Diretrizes Curriculares então promulgadas em 2004, com a Resolução n.º9 do CNE.

Posteriormente, apresentadas algumas inconsistências normativas notou-se a necessidade de revogação deste. Apresentando-se novo projeto pedagógico que tomou por base a necessidade de

refazer a grade curricular de forma que possa conjugar o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira verdadeira e operativa. É preciso que se tenha um verdadeiro projeto de vida para o curso de Direito; e isso se realizará com um projeto político pedagógico afeito ao nosso tempo e às nossas necessidades, ao qual todos nós nos voltemos com o sério compromisso de realizá-lo. (PPP, 2011, p.5)

Chegou-se desta forma ao projeto pedagógico atual, objeto deste estudo, onde nota-se a recontextualização realizada na construção deste a partir das DCN's para o curso de Direito bacharelado. Como é perceptível no que se tange ao enunciado do art.2º das DCN's, o projeto político pedagógico traz em seu bojo a organização do curso “que é administrado pelo Chefe de Departamento (órgão executor) e tem, como órgão maior, no seu âmbito, o Conselho do Departamento (órgão deliberatório)”. (PPP, 2011, p.6) Assim ao Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) incumbe

administrar e coordenar as atividades acadêmicas do campus de Porto Velho e suas extensões servindo de liame entre os discentes e o Departamento de Direito. Será disciplinado pelo Regimento do Departamento de Ciências Jurídicas a ser aprovado pelo Conselho do mesmo Departamento. (PPP, 2011, p.7)

Com a finalidade de auxiliar na execução das atividades do curso foram criadas/ratificadas seis coordenações submetidas a Chefia do Departamento que apresentam as seguintes características e atribuições

COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG): incumbe realizar proposta de política de pós-graduação do Curso, bem como, sua programação semestral ou anual; é regida conforme regulamentação específica a ser aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas.

COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES (CAC): realizará propostas semestrais ou anuais dos eventos de natureza complementar ao Currículo Pleno e controlará e fiscalizará todas as atividades complementares dos alunos. Reger-se-á conforme regulamentação específica a ser aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas.

COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (CTCC): tem a atribuição de realizar todas as providências relativas aos Trabalhos de Conclusão de Curso, conforme regulamentação específica a ser aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas.

COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO (CPE): tem a incumbência de propor projeto de política de incentivo à pesquisa e extensão e à iniciação científica; coordenará todas as atividades de pesquisa e extensão que ocorram no âmbito do Departamento de Ciências Jurídicas, inclusive a pesquisa e extensão obrigatórias. Atuará em parceria com o Centro de Pesquisas e Estudos da Amazônia – CEJAM. Reger-se-á conforme regulamentação específica a ser aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas.

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO (CE): é responsável pela fiscalização, controle e administração de todos os estágios (o obrigatório e o não-obrigatório) que ocorrerem relativamente ao Curso de Direito e, bem assim, pela efetivação de todos os convênios atinentes aos estágios. Reger-se-á conforme regulamentação específica aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CP): é responsável pela orientação pedagógica docente e discente, em todas as dimensões do ensino e da aprendizagem. Dentre outras funções deverá orientar sobre a forma de avaliar professores e alunos; propor, quando necessário, modificações na avaliação de desempenho de professores e alunos; promover avaliações sobre as condições de ensino e de trabalho no campus quando o Conselho de Departamento julgar necessário; deverá sugerir a atualização de ementas das disciplinas; propor atualização do Projeto Político Pedagógico, a cada dois anos, ou, em menor período, a pedido do Conselho ou do chefe do Departamento de Ciências Jurídicas, devidamente fundamentado. A coordenação será exercida por um professor ou um técnico, desde que, tenha, pelo menos, graduação em pedagogia. Reger-se-á por legislação específica a ser aprovada pelo CONDEP de Ciências Jurídicas. (p.7 do Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da UNIR)

Semestralmente os coordenadores (indicados pelo Chefe de Departamento) apresentam ao conselho (CONDEP) relatório das atividades realizadas podendo este considerá-las satisfatórias, e mudar as metas anteriores, ou propor novas

metas a coordenação. (PPP, 2011, p.8)

O projeto político pedagógico faz menção ao artigo 2º das DCN's quando traz a concepção do curso, e, ao explicitar o objetivo de sua construção.

Concebeu-se esse projeto político pedagógico para, aproveitando experiências anteriores vivenciadas no próprio curso de direito e em outras instituições de ensino superior, realizar uma adequação do conhecimento às necessidades regionais do nosso tempo. (PPP, 2011, p.2)

Notei ainda o respeito às DCN's ao analisar o enunciado “perfil do graduando” (art.3º da Resolução n.º9/2004) em comparação ao subtítulo “perfil do profissional” dos formandos curso de Direito da UNIR.

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. (Resolução n.º9/2004, CNE)

Perfil do Profissional

Concretizar, no âmbito do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, um perfil compatível com a orientação curricular e com a nova mentalidade expressa nesse projeto político-pedagógico, articulado com as necessidades atuais da nossa sociedade, palmilhando, sem perder de vista, a humanização do aluno e o seu comprometimento com o conhecimento. O egresso do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia deverá ter uma formação humanística, ética, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das necessidades e transformações sociais. (PPP, 2011, p.6)

As competências e habilidades dos profissionais a serem formados são listadas no projeto político pedagógico do curso de direito da UNIR com base nas apresentadas na Resolução n.º9/2004 do CNE, como pode ser percebido a seguir.

Art. 4º - O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II – interpretação e aplicação do Direito;
- III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V – correta utilização da terminologia jurídica ou das Ciências do Direito;
- VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII – julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (Resolução n.º9/2004, CNE)

Competências e habilidades

Durante o curso de Direito, o aluno deverá desenvolver habilidades consideradas básicas por se afigurarem fundamentais para o exercício da profissão, tais como:

- leitura e compreensão de textos e documentos jurídicos;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- produção criativa do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais;
- correta utilização da terminologia jurídica;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e,
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (PPP, 2011, p.6)

Mesmo seguindo as diretrizes traçadas na referida resolução o corpo docente do curso de Direito foi além e inseriu entre as habilidades e competências do profissional a ser formado a de que produza criativamente o Direito.³⁰

Atualmente, a UNIR realiza processo seletivo anual que conta com a entrada de 100 novos alunos no *campus* Porto Velho no período noturno, 50 em cada semestre³¹. Há explícita possibilidade de expansão do curso a outros turnos, porém

³⁰ Neste sentido Spazzafumo (2007) ressalta que “[...] há que se ter em mente que o ensino jurídico não deve ensinar a lei e sim o direito, como também não só aplicar o direito e, sim, criá-lo. É retrógrado ensinar a memorizar, quando o que se deve buscar é o ensinar a pensar, buscando muito mais o formar do que o informar. Deixando de lado também a formação estritamente profissionalizante do egresso do curso jurídico, através de aulas ministradas de forma dogmática, unidisciplinar, como se fossem compartimentos estanques, o que é absolutamente ultrapassado e inadmissível.” (p.78)

³¹ Expansão realizada a partir da adesão da UNIR ao REUNI, quando as vagas aumentaram de 40 por semestre, para o quantitativo atual.

os recursos físicos e humanos atualmente impedem tal ação. Clara também é a manifestação do projeto pedagógico quanto ao respeito a política de cotas de acordo com a legislação pertinente. Outros cursos podem ser abertos com as mesmas características deste em diferentes campi da UNIR, como recentemente ocorreu com o município do interior do estado: Guajará-Mirim.

Em atendimento ao caput do artigo 2º combinado com o artigo 6º da resolução n.º9/2004, o PPP (2011) apresenta a organização do curso de graduação em Direito, disciplinando a composição da grade curricular através dos eixos de formação delimitados no artigo 5º da referida normativa, como segue.

Art.2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico [...]
[...]

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

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

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

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

Art.6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução. (Resolução n.º9/2004, do CNE)

O Currículo pleno da habilitação em Direito compreende 244 (duzentos e quarenta e quatro) créditos, equivalentes à carga horária total de 4.880 (quatro mil oitocentos e oitenta) horas/aulas. Sendo distribuídas da seguinte forma: 780 (setecentos e oitenta) horas-aulas, equivalentes a 39 (trinta e nove) créditos destinados às disciplinas do Eixo de Formação Fundamental; 2.120 (dois mil, cento e vinte) horas-aulas fixas na grade, equivalentes a

106 (cento e seis) créditos destinados às disciplinas do Eixo de Formação Profissionalizante, 1.060 (um mil e sessenta) horas-aulas, equivalentes a 53 (cinquenta e três) créditos destinados às disciplinas do Eixo de Formação Prática e 920 (novecentos e vinte) horas-aulas, equivalentes a 46 (quarenta e seis) créditos destinados a disciplinas seletivas a serem selecionadas pelos próprios alunos. As categorias das disciplinas podem ser assim conceituadas:

- a) Disciplinas Obrigatórias do Eixo de Formação Fundamental: são aquelas que têm por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvem conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.
- b) Disciplinas Obrigatórias do Eixo de Formação Profissionalizante: são aquelas que, abrangendo além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.
- c) Disciplinas Obrigatórias do Eixo de Formação Prática: visam à integração entre prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.
- d) As Disciplinas Eletivas são as destinadas a prover flexibilização e atualização constante da Grade Curricular, a cada semestre letivo. Essa atualização será feita segundo a visão dos acadêmicos com orientação docente. O rol dessas disciplinas e respectivas ementas constam no Anexo II desde Projeto Pedagógico. (PPP, 2011, p.16)

A justificativa para o estabelecimento das disciplinas eletivas encontra-se nas funções das mesmas descritas no PPP (2011) da seguinte forma:

- a) flexibilizar a Grade Curricular do Curso de Direito; b) facilitar a atualização do Currículo Pleno do Curso de Direito, conforme as exigências decorrentes das transformações sociais; c) democratizar a participação dos alunos na constituição da Grade Curricular, podendo estes escolherem, em parte, quais disciplinas querem cursar, influenciando, assim, na satisfação de suas necessidades acadêmicas; d) despertar nos alunos ânimo para pesquisar sobre novos temas de Direito; e) inspirar os professores a se aprofundarem nos estudos de suas áreas de atuação e f) possibilitar um diálogo espontâneo entre a Universidade e a Sociedade.

As disciplinas eletivas constam no PPP (2011) e devem ser escolhidas pelos alunos no final do semestre anterior a sua execução. Após são encaminhadas as sugestões para análise do Chefe do Departamento que observará a viabilidade de realização que em caso positivo ofertará a disciplina.

Para tanto o departamento realizou diversas ações, entre elas posso citar: a inclusão da disciplina “Ensino da Pesquisa e Extensão” onde se pretende “realçar no aluno a sensibilidade humana e a busca do conhecimento como real necessidade do profissional na sociedade, como preparação para o início do estágio obrigatório e elaboração do TCC.” (PPP, 2011, p.2); a criação da Coordenação de Estágio; a confirmação das Coordenações de Pesquisa e Extensão e de Cursos de Pós-Graduação (em todos os níveis); a vinculação ao CEJAM (Centro de Pesquisas e Estudos Jurídicos da Amazônia; a constituição da Coordenação de Atividades Complementares; a criação do “Convênio Participativo”, onde a utilização das bibliotecas jurídicas é realizada pelos alunos em diversas instituições de ensino da capital; além de uma das ações afirmativas da revitalização do curso que me chamou consideravelmente a atenção: “estabeleceu-se a obrigatoriedade que todos os professores T40 e T40/DE desenvolvam pesquisa ou pesquisa e extensão em projeto próprio ou em projeto em grupo de pesquisa, com controle institucional regular.” (PPP, 2011, p.2) Ainda são destacadas como metas o alcance de 1/3 do corpo docente constituído por mestres e/ou doutores e que pelo menos um terço trabalhe em regime integral como preceituam os incisos II e III do art. 52 da LDB, e, art.10, do Decreto n.º2.306 de 19/08/1997. Ainda faz parte da concepção do curso o Sistema de Acompanhamento dos Egressos “com a finalidade de dar a conhecer a qualidade do profissional que a UNIR está entregando à sociedade”.

Como filosofia do projeto político pedagógico é instituída a importância da consciência social dos futuros bacharéis: “esse projeto planeja o curso de Direito da UNIR, campus Porto Velho, para que, desde logo, formem-se profissionais conscientes de sua função social, da sua qualidade de agentes sociais e compromissados com o conhecimento.” (PPP, 2011, p.3)

No decorrer do projeto político pedagógico foram traçados os princípios éticos do curso, com a finalidade de demonstrar a fundamentação da “concepção das ações formativas para os profissionais da área jurídica” (PPP, 2011, p.3). Tais princípios dividem-se em três grupos: a)ético, b)educacional e c)didático-pedagógico. Abaixo segue quadro elucidativo acerca de tais grupos principiológicos:

Princípios Éticos do Curso de Direito da UNIR

	ÉTICO	EDUCACIONAL	DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
DESCRIÇÃO	Oferece ênfase à relação existente entre as ações formativas e a transversalidade dos Direitos Humanos. Visa, “orientar as ações dos profissionais da área jurídica num estado Democrático de Direito.” (PPP, 2011, p.3)	Apresentam as linhas gerais sobre as quais fundamentam-se as ações formativas dos profissionais das áreas jurídicas.	Orientam o processo de construção e planejamento das atividades relacionadas as ações formativas.
SUBDIVIDEM-SE EM:	COMPATIBILIDADE ENTRE DIREITOS HUMANOS E EFICIÊNCIA PROFISSIONAL – diz respeito ao respaldo das ações de formação do profissional do Direito com base nas normativas referentes aos Direitos Humanos.	FLEXIBILIDADE, DIVERSIFICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO – voltados a concepção e implementação de Políticas Públicas Sociais.	VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ANTERIOR – não apenas dos alunos mas também dos profissionais da área jurídica ³²
	COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS – através do acesso a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que valorizem os Direitos Humanos e a cidadania, com	ABRANGÊNCIA E CAPILARIDADE – realizando interação entre diferentes instituições.	INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE E RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DE SABERES – dizem respeito a diferentes metodologias possíveis de serem usadas a partir do novo currículo, que trarão a possibilidade de excelência acadêmica.
		QUALIDADE E ATUALIZAÇÃO PERMANENTE – avaliando-se sempre as atividades formativas desenvolvidas.	
		ARTICULAÇÃO, CONTINUIDADE E REGULARIDADE – da	

³² Valorização do Conhecimento Anterior – os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área jurídica, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão. (PPP, 2011, p.4)

	ênfase ao respeito para com as pessoas e com a justiça social.	formação de docentes. Diz respeito a “constituição de uma rede de informações e inter-relações que possibilitem disseminar os referenciais das Políticas Democráticas do ensino jurídico e alimentar o diálogo enriquecedor entre as diversas experiências.” (PPP, 2011, p.4)	
--	--	---	--

Fonte: PPP/2011, DCJ/UNIR

Criação: Stephane Silva

O objetivo geral do curso de direito da UNIR remetendo ao artigo 2º, inciso I das DCN's pretende “formar profissionais que lidem criticamente com a realidade jurídica, compromissados com o conhecimento e com a cidadania”

De acordo com o projeto político pedagógico em havendo vagas ociosas, as mesmas serão preenchidas através de processo seletivo denominado “Vestibulinho”³³, em conformidade com a legislação pertinente. Além disso, todas as informações³⁴ a respeito do curso são disponibilizadas no início de cada semestre letivo no site do Departamento de Ciências Jurídicas.

É prevista a constituição de uma Ouvidoria³⁵ do curso, que funcionará através de endereço e-mail exclusivo. O uso é aberto a toda a comunidade acadêmica para sugestões, críticas, etc.

Os professores serão semestralmente avaliados pelos alunos a partir de instrumento metodológico proposto pela Coordenação Pedagógica. Tal avaliação apresenta como uma de suas finalidades a observação quanto as características dos docentes do curso, e, se as mesmas apresentam relação com o “perfil do docente” exarado no PPP (2011), como segue.

³³ Processo Seletivo realizado para o preenchimento de vagas ociosas em todos os cursos da UNIR.

³⁴ Informações como: programas das disciplinas, duração do curso, requisitos, qualificação dos professores, metodologia do processo de ensino-aprendizagem, recursos didático pedagógicos e critérios de avaliação. Como preceitua o parágrafo único do artigo 9º da resolução n.º9/2004, CNE, tais informações são disponibilizadas semestralmente no site do DCJ no endereço eletrônico www.dcj.unir.br.

³⁵ Até o momento a mesma não fora implantada.

O professor deve demonstrar o seguinte perfil e exercitá-lo no decurso de suas funções:

- dispor de conhecimentos e habilidades pedagógicas ou se dispor a adquiri-los;
- estar compromissado com ações de natureza humanitárias;
- preocupar-se com a formação integral do aluno;
- estar comprometido com a pesquisa e extensão; em suma, com a produção científica;
- compromissar-se em ser um professor profissional. (PPP, 2011, p.9)

Além da avaliação semestral, a análise das características citadas se dará através da consulta ao *curriculum vitae* quando do ingresso no magistério superior na instituição. Além disso, constará como requisito à investidura no cargo de professor do curso de Direito da UNIR a entrega de um projeto de pesquisa e/ou de pesquisa e extensão a ser executado na oportunidade de sua aprovação no certame.

No decorrer do PPP é feita a menção a possibilidade de 50% da verba destinada ao DCJ ser empregada no custeio da participação em eventos por parte dos professores do curso.

Em atendimento ao artigo 2º, inciso VII da resolução n.º9/2004, merecem atenção no PPP os “modos de integração entre graduação e pós-graduação”.

A integração entre a graduação e a pós-graduação há de se fazer pelo ensino, pesquisa e extensão de forma conjunta, conforme disciplina legislação específica atinente à Coordenação de Pesquisa e Extensão do Departamento de Ciências Jurídicas. Onde figurará aulas ministradas pelos pós-graduandos aos graduandos, seminários envolvendo essas duas categorias de alunos, bem como, a realização de pesquisa e extensão conjunta. (PPP, 2011, p.10)

Ainda em conformidade com o artigo 2º das DCN's, atendendo ao inciso IV o PPP apresenta a “forma de realização da interdisciplinaridade” explicitando que esta será realizada através de aulas compartilhadas, pesquisa e extensão realizadas conjuntamente pelos professores do DCJ. Já o inciso VI do mesmo artigo faz-se presente no PPP quando se delimita a “avaliação do ensino e da aprendizagem” que deve ocorrer de acordo com o perfil do formando, tendo considerado sempre o desempenho da relação professor-aluno, como preceitua o artigo 9º da referida

resolução. Cabe salientar que a média para fins avaliativos no curso de Direito figura em 60 pontos.

O PPP descreve com detalhes as metodologias a serem utilizadas as ações formativas desenvolvidas pelo DCJ. Explicita a necessidade de que estas sejam compatíveis com os anseios da comunidade acadêmica da atualidade, bem como que alcancem alunos e professores. A metodologia apresentada como sendo o foco das atividades é o estudo de caso, justificado pela interação do aluno com seus pares, professores e com o próprio conhecimento. Importante ressalva traz o PPP (2011)

Contudo, não se deve abandonar o método de aulas expositivas, que deverá ser usado conforme a necessidade do contexto pedagógico. Deverá ser valorizado o alinhamento do conhecimento prático as teorias ensinadas em sala de aula, O debate e a interdisciplinaridade serão intensamente utilizados. (p.12)

O documento define que as metodologias deverão direcionar os percursos interdisciplinares a serem percorridos

É importante ressaltar que, para realizar a integração pretendida, mudanças na metodologia de ensino são decisivas, incluindo o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes, dos pontos contidos neste Projeto Pedagógico. (PPP, 2011, p.13)

O PPP (2011) estipula “o que se pode aprender” no curso, fazendo relação neste item com o artigo 2º, inciso V da resolução n.º9/2004 que institui “os modos de integração entre teoria e prática”. Nesta seção do projeto determina-se que para “favorecer a articulação e a alternância entre teoria e prática” o currículo do curso de Direito campus de Porto Velho, deve

- proporcionar estudos de caso, simulações, resolução de problemas, projetos, vídeo-formação, grupos de vivência/observação, prática assistida, entrevistas, dentre outros, são atividades que auxiliam o desenvolvimento de uma prática reflexiva.
- favorecer um ambiente de formação aberto, ou seja, que vá além dos muros das salas de aula, contemplando atividades que favoreçam aos alunos o contato e o intercâmbio com todos os órgãos da área jurídica,

comunidades, ONGs, instituições de ensino, bibliotecas.

- prever mecanismos para a revisão continuada de seus objetivos, conteúdos e práticas didáticas, com base nos dados colhidos nas avaliações procedidas.
- incentivar que o aluno desenhe seu percurso de desenvolvimento profissional dentro da instituição, estimulando o auto aperfeiçoamento e a predisposição à mudança.
- favorecer a ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação nas atividades presenciais ou a distância. (PPP, 2011, p.12)

Requer-se com isso que o aluno desenvolva “as capacidades de análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes perspectivas na interpretação da realidade, frente a desafios e situações problematizadoras relacionadas à área de atuação.” (PPP, 2011, p.13)

A aprendizagem deverá ser mobilizada pelo interesse dos alunos, para tanto o PPP (2011) incentiva os docentes a utilizarem diferentes técnicas de ensino “que possibilitam a organização de ambientes de aprendizagem mais significativos, relacionados às situações práticas vivenciadas pelos profissionais da área jurídica.” (p.14) Entre elas aponta para o uso de: resolução de problemas, simulação, estudo de casos, lista de tarefas, painel de discussão, debate cruzado, grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação, brainstorming e brainwriting, demonstração ou aula prática.

O PPP (2011) explicita o que deve ser privilegiado pela metodologia

o foco no processo de aprendizagem; a construção de redes do conhecimento que promovam a integração, a cooperação e a articulação entre diferentes instituições; as diversas modalidades de ensino; os diferentes tipos de aprendizagem e recursos; o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas e a autonomia intelectual. (p.15)

Em atendimento ao artigo 7º da Resolução n.º9/2004 do CNE, o PPP (2011) do curso de Direito da UNIR define que o Estágio Curricular Supervisionado deve proporcionar a complementação da relação ensino-aprendizagem relacionando os estudos teóricos à prática da profissão, bem como levando o aluno a exercer seus conhecimentos jurídicos relacionados à cidadania. Segundo o PPP (2011) esta atividade constituirá “um ato de cidadania” para o aluno, “um ato de solidariedade e responsabilidade social” para a universidade, e, um “ato de retribuição” para a

sociedade. (p.25) A principal meta da atividade é a “consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados”. (p.26)

Segundo as DCN's o PPP deve expor a forma de organização, concepção e composição do Estágio Curricular Supervisionado (artigo 2º caput, e, inciso IX) que segundo o artigo 7º daquelas trata-se de

[...] componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Em respeito a estas orientações o PPP (2011) expõe quanto ao Estágio Curricular Supervisionado Real³⁶ que

O Estágio Real propiciará a complementação da relação ensino-aprendizagem. É planejado e faz parte do currículo pleno do Curso; está em conformidade com a ideologia e com a política de educação curricular e deve ser executado, acompanhado e avaliado de acordo com o estabelecido neste Projeto Político-Pedagógico, a fim de se constituir em instrumento de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e de relacionamento humano. (p.26)

O aluno poderá sugerir o local onde quer realizar seu estágio à Coordenação do Estágio que analisará a viabilidade e firmará convênio para a finalidade da realização do estágio.

Cumprе salientar que na UNIR, o Estágio Curricular Supervisionado Real em Direito tem a seguinte organização

O Estágio Real se realizará em quatro períodos letivos, em quatro áreas distintas do conhecimento, distribuindo-se da seguinte forma: Prática Jurídica Cível, Prática Jurídica Penal, Prática Jurídica Trabalhista e Prática de Direito Administrativo, a partir do 6º Período. Cada Prática se realizará em um Período letivo, com carga horária de 80 h.a., totalizando 320 h.a. todo o Estágio Real. (PPP, 2011, p.26)

³⁶ A menção a ser o Estágio Supervisionado Real deve-se a possibilidade nesta universidade de o estágio ser realizado também de forma Simulada, como pode ser constatado na página 85 desta Dissertação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito bacharelado a realização do Estágio curricular se dará da seguinte forma.

Art. 7º, §1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágios das IES, para a avaliação pertinente.

O PPP (2011) do curso de Direito da UNIR é claro ao expor que na impossibilidade de existência do Núcleo de Prática Jurídica³⁷, o referido estágio se dará por meio de

convênios com entidades ou instituições públicas e privadas, em áreas específicas, condizentes com a programação curricular do Curso de Direito; ocasião em que o aluno estagiário será acompanhado pela Coordenação de Prática Jurídica do Curso de Direito e supervisionado por um professor do Departamento de Ciências Jurídicas indicado pelo Coordenador de Estágio e aprovado pelo Conselho de Departamento, na conformidade com o Regulamento da Coordenação de Estágio a ser aprovado pelo mesmo Conselho. (PPP, 2011, p.26)

Com a instalação do NPJ o estágio poderá ocorrer através de convênio, mas deverá ser desenvolvido preferencialmente na universidade. Contudo, o PPP (2011) alerta que

é salutar que o Estágio Real continue sendo feito pelo Núcleo de Prática e por Convênios, para trazer ao curso de Direito maior realidade relativamente às várias áreas Jurídicas em que o egresso deste Curso poderá atuar profissionalmente (p.26)

³⁷ O referido núcleo foi implantado de forma tímida no início de 2011, mas já atende demandas da comunidade.

Segundo o PPP (2011) os professores que atenderão as demandas dos alunos do NPJ deveriam ser contratados para esta finalidade, haja vista a diferença entre esta prática e a docência. Cabe salientar ainda que as práticas de estágio podem ser constantemente reorganizadas como preceituam as DCN's em seu artigo 7º, §2º, e, o PPP (2011) do curso analisado.

Art.7º, §2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

O Estágio Real é concebido como balizador do perfil do formando, incluído no projeto político pedagógico do curso e tem como meta a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados. Por isso mesmo, as atividades do Estágio deverão ser continuamente reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos que forem sendo revelados pelos alunos, visando a alcançar o padrão de qualidade desejado, indispensável ao exercício da profissão. (PPP, 2011, p.26)

Quanto a avaliação do referido estágio o PPP refere que esta “será feita pelo órgão em que o aluno estiver estagiando, sob o controle de um Professor Supervisor. A nota mínima para aprovação é 60 (sessenta pontos). O não alcance da média sugere o não aproveitamento do aluno quanto ao estágio e não possibilita a realização de “segunda chamada”.

Em se tratando de Atividades Complementares as DCN's explicitam a necessidade de o PPP apresentar sua organização, concepção e composição (art.2º, caput e X). Tendo as conceituado em seu artigo 8º

Art.8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

No curso de Direito da UNIR, as Atividades Complementares tomam a seguinte face

As atividades complementares são trabalhos e estudos de natureza acadêmica, reconhecidos por avaliação em razão de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, realizados na UNIR ou fora dela, com a finalidade de o aluno alargar o seu conhecimento e aperfeiçoar sua formação. Deve orientar-se no sentido de estimular a prática de estudos independentes e interdisciplinares, opcionais, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, a serem realizadas ao longo do Curso, sob as mais diversas modalidades enriquecedoras da prática pedagógica curricular.

Assim, as atividades complementares terão carga horária de 300 (trezentas) horas/aulas e podem incluir projetos de pesquisa, iniciação científica, pesquisas, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, disciplinas, estágios não obrigatórios, cursos, etc. **As atividades poderão versar sobre qualquer área do conhecimento** (haja vista que o Direito está contextualizado no mundo da cultura); as atividades deverão ser de natureza de nível superior e deverão realizar-se no interregno de tempo em que o aluno estiver fazendo o seu Curso de Direito e não se confundir com as atividades previstas no currículo pleno do Curso. Essas atividades se disciplinarão pelo disposto em legislação específica a ser aprovado pelo Conselho do Departamento de Ciências Jurídicas, observando o que dispõe este Projeto Pedagógico. (PPP, 2011, p.28)

Já o Trabalho de Conclusão de Curso estipulado no art.2º caput das DCN's como componente curricular obrigatório, e, no inciso XI do mesmo artigo exposto como elemento estrutural do PPP, é definido no artigo 10 da mesma resolução.

Art.10 O Trabalho de Conclusão de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único: As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

De acordo com o PPP do curso de Direito da UNIR, nesta instituição o TCC consistirá em trabalho de monografia. O texto do projeto justifica tal escolha com base na possibilidade de o aluno “demonstrar o domínio da linguagem científica na ciência do Direito, a sua precisão terminológica e o aprofundamento de seu conhecimento.” (p.28) Quanto a orientação do TCC o PPP (2011) aponta que esta será

feita por professor orientador e co-orientador, se houver necessidade. A

orientação versará sobre o aspecto metodológico e o aspecto material do conhecimento. O professor orientador será o responsável pela disciplina “Monografia”, portanto, essa disciplina será computada, para todos os efeitos legais a seu favor.

A realização do TCC é disciplinada por legislação específica a ser aprovada pelo Conselho do Departamento de Ciências Jurídicas. (p.28)

Com o TCC ainda se prevê o incentivo à Produção Científica vez que ao aluno é possibilitada a divulgação de seu trabalho pela universidade por meio eletrônico ou que achar mais adequado.

No decorrer do PPP (2011) algumas particularidades tomam proporção considerável por serem objeto de recontextualização do discurso oficial, demonstrando a autonomia relativa que as regras recontextualizadoras traduzem na educação. A primeira vista tais particularidades não parecem ser recontextualizações das DCN's, mas ao estudar aquelas pude notar que são delimitadas a partir dos vácuos criados em outros normativos, estabelecendo assim uma arena de conflitos em que as determinações finais continuam sendo estipuladas pelo Estado, quer neste documento oficial, quer em outro. Sendo assim, figuram como incorporação realizada pelo corpo docente do curso visando maior completude do PPP. Entre estes aspectos cito a descrição do campo de atuação dos futuros bacharéis, a interculturalidade presente no curso, a láurea universitária, o ensino jurídico *on line*, a disciplina “Ensino da Pesquisa e Extensão”, o Estágio Simulado e o Programa de Acompanhamento dos Egressos. A seguir todos estes aspectos listados serão apresentados de forma particular:

Campo de atuação – segundo o projeto “o Curso de Direito formará profissionais com capacidade técnica e humana para operar em todos os setores das atividades jurídicas.” (PPP, 2011, p.6)

Interculturalidade – significa que o curso respeitará e conferirá valor ao intercâmbio cultural com todos os países, sobretudo os do Mercosul, facilitando a troca de experiências detidamente na área do ensino e da pesquisa, através do intercâmbio entre alunos.

Láurea universitária³⁸ – todo formando que obtiver média igual ou superior a 90 (noventa) pontos receberá o certificado de Láurea Universitária.

³⁸ Conforme resolução do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, n.º75, de 12.05.2009, art. 66,X.

Técnicas de ensino – o PPP (2011) elenca várias técnicas que os professores poderão usar em sala de aula, as quais seguem.

a) resolução de problemas: a partir de casos semelhantes a realidade cotidiana os alunos resolverão situações após a discussão e construção de hipóteses em grupos. Após no grande grupo tem-se a apresentação das propostas procura-se coletivamente a resolução. Segundo o PPP (2011) do curso de Direito da UNIR tal técnica é adequada à

formação profissional, pois propicia transferência de aprendizagem, ao fazer com que o estudante enfrente novas situações, dotando-o de capacidade para resolver problemas que ultrapassem os limites de uma única disciplina e possibilitando-o detectar, analisar e solucionar problemas sob novos enfoques. A resolução de problemas, por se constituir uma forma diferenciada de estruturar o conhecimento, favorece a integração de conteúdos, possibilitando a compreensão da realidade social e o posicionamento como cidadão e garantindo a visão global e integradora do conhecimento. (PPP, 2011, p.14).

b) simulação: os estudantes vivenciam a situação criada em cenário construído para a atividade.

c) estudos de caso: discussão em pequenos grupos acerca de dados verídicos ou baseados em fatos reais relacionados a temática jurídica.

d) lista de tarefas: utilizadas quando o aluno deve seguir os passos de determinado procedimento.

e) painel de discussão: realizado com a participação de especialistas que defendem seus ideais, pode contar com a presença de um moderador.

f) discussão dirigida: os alunos previamente estudam o tema, para em situação posterior se expressarem quanto ao mesmo.

g) debate cruzado: dois ou mais grupos debatem entre si teses contrárias acerca do mesmo assunto.

h) grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação: atividades realizadas com dois grupos onde um vivencia ou verbaliza dada situação e o outro observa, posteriormente invertem-se as posições, e finalmente discute-se o fato.

i) brainstorming e brainwriting: são técnicas utilizadas com a finalidade de gerar

novas ideias a respeito de um tema, para ao final o grupo coletivamente tomar decisões acerca do problema apresentado.

j) demonstração ou aula prática: propiciam ao aluno “a exercitação, o feedback, a automação e a aplicação” (p.15) É importante que as atividades levem o aluno a questionar o porque de determinados procedimentos.

Estudo jurídico *on line* – até 20% das disciplinas curriculares do curso poderão ser ofertadas na modalidade semi-presencial.

A inclusão dessa forma de ensino neste Projeto Político Pedagógico é fazer a fusão do ensino presencial das disciplinas com o ambiente virtual de aprendizagem, envolvendo a necessária fusão, também na educação *on line*, dos aspectos teóricos e práticos dos conteúdos das disciplinas.” (PPP, 2011, p.15)

O processo de avaliação das atividades realizadas nesta modalidade deve ser “menos gerencial e mais pedagógico, com a finalidade de aconselhamento e orientação pedagógica estratégicos, para melhorar a compreensão e o desempenho do aluno.” (p.16)

Ensino da Pesquisa e Extensão: para fins do PPP do curso de Direito da UNIR esta disciplina tem a concepção e organização que segue.

pauta-se em finalidades básicas como: modo de **integração teoria-prática** de forma prolongada e com orientação continuada e obrigatória de professores. Com a **extensão**, o aluno se integrará à sociedade em geral, onde conhecerá a parte mais necessitada dessa sociedade, atuará como verdadeiro agente social, vivenciando, aí, um fator de humanização. Os projetos de Extensão devem ter relevância social com resultados práticos evidentes. (PPP, 2011, p.23)

Estágio simulado: de acordo com o PPP (20011) apenas realizará tal atividade aqueles acadêmicos que comprovarem a impossibilidade de realizar o Estágio Real Supervisionado. Assim, a atividade é descrita no referido texto oficial: “será realizada parte em sala de aula e outra parte externamente e deverá constar no Quadro de Horários do Curso de Direito. Será regulada por legislação específica a ser aprovada pelo Conselho do Departamento de Ciências Jurídicas.” (p.27)

Programa de Acompanhamento dos Egressos: a Coordenação Pedagógica a

cada ano entrevistará os egressos com mais de dois anos de formatura acerca de sua “satisfação profissional, o seu êxito alcançado em virtude da sua formação jurídica e, sobre o que deve, no seu ponto de vista, permanecer ou ser alterado no Curso de Direito.” (PPP, 2011, p.8), tal ação visa aparelhar o Departamento de Ciências Jurídicas com mais um instrumento de atualização do PPP.

4.2 – Do PPP à prática pedagógica e às inscrições pessoais: a constituição de identidades docentes

A prática pedagógica dos dois sujeitos com os quais tive maior contato durante este estudo, foi o fator preponderante para a determinação destes como partícipes da pesquisa. Mesmo sendo professores que atuam em regime de dedicação exclusiva ambos apresentam atuação técnica como operadores do Direito anterior à docência. Enquanto o professor B atuou como advogado e assessor jurídico de instituições privadas, o professor A afirmou que

[...] eu cheguei a fazer estágio em vara cível um ano, vara criminal um ano, cartório, na verdade então todos estes trâmites de processo [...] ah, e tem uma prática jurídica em escritório de advocacia que é lá no centro³⁹, que é de uma amiga, para demonstrar a prática jurídica.

A relação dialógica com os discentes, o clima amigável e não hierarquizado em sala de aula, o compartilhar das decisões pedagógicas, me fizeram ter contato com uma prática de fraco enquadramento e classificação. Assim, munida de informações prévias extraídas através das observações das atividades do grupo de pesquisa, realizei as entrevistas com ambos os professores, em momentos distintos.

Procurei de alguma forma investigar as possíveis influências do processo de

³⁹ Neste sentido D. Leite e Cunha (1996) demonstram que os professores ligados a profissões liberais podem relacionar fatos da vida cotidiana ao status da profissão, como apontado na fala do Professor A e no excerto que segue “o professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores deste estado, estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos “importantes” em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maior parte das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. É bastante comum, também, a situação em que a origem dos alunos aparece reproduzindo a categoria profissional, por terem pais ou parentes próximos na mesma profissão, porque lhes confere uma condição especial. Nessa geração de voz, associada à aprendizagem para a reprodução, gera-se a dificuldade da inovação.” (p.86)

recontextualização curricular na constituição das identidades docentes dos professores, através da análise do PPP (ora apresentada) e, da entrevista semi estruturada realizada a partir do roteiro em anexo.

Desta forma, devido a minha proximidade com os sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram pautadas pelo respeito as posições apresentadas, e, pela abertura dos professores.

A iniciação na docência foi diferente para cada um dos professores. O professor A tornou-se professor após a aprovação no concurso da universidade onde atua, há dois anos. O professor B atuava como assessor jurídico de uma instituição de ensino quando nesta os professores por motivos alheios solicitaram demissão, assim aquele foi convidado a ser docente na universidade. Cabe salientar que o professor A se diz “vacionado” para a profissão, e, como sua formação inicial foi marcada por professores que “deixaram a desejar”, optou por esta profissão, enquanto o professor B afirma que desde muito cedo queria auxiliar os alunos, mas nunca teve acesso a atividade similar enquanto cursava sua formação inicial, momento em que sentia falta de orientações diferenciadas.

Eu me contento com a docência, eu me considero uma professora relativamente vocacionada, tento fazer o meu melhor, e nas avaliações que tem por conta do próprio estágio probatório, as minhas notas tão vindo boas, pra excelentes, o que pra mim já supre, né, a minha necessidade de realização profissional, tá contemplada. [...] Na minha graduação alguns professores foram muito aquém do desejado então aquela vontade, aquela inquietação que você tem enquanto estudante de falar 'nossa ele podia ter abordado tão mais', 'nossa eu sofri tanto pra passar na OAB', né, 'e eu podia estar num nível tão melhor', é essa necessidade de melhoria mesmo. Essa necessidade que você tem enquanto estudante, depois você tem de transformar em atitude. Algo que movimente enquanto ator, operador do direito. (Professor A)

Na universidade eu queria trabalhar com monitoria, eu queria trabalhar mais com esta questão de auxílio ao aluno, quanto a docência eu sempre pensei neste aspecto, já tinha feito alguns trabalhos docentes no que diz respeito ao ensino médio, ensino fundamental, mas o foco de docência para o ensino superior tinha ficado meio de lado, mas como aluno eu sentia muito essa necessidade de uma orientação diferenciada não essa questão de sala de aula, de é o professor, juiz, promotor, e mais sei o que lá de terno e gravata e que te olha e diz 'leia o livro e acabou'. (Professor B)

O professor B ainda afirmou que como a universidade não oferecia monitoria, então ele por conta própria procedeu a melhoria de seu currículo em cursos de pós

graduação⁴⁰. Depois recebeu convite para atuar como assistente jurídico educacional de uma instituição de ensino superior. Em um momento de crise na instituição passou a substituir uma professora e a questão da docência reiniciou através da prática como professor monitor das atividades práticas do curso. Neste instante foi que começou a pensar numa identidade de professor propriamente dita.

Importante salientar que ambos professores afirmaram que o Departamento de Ciências Jurídicas vem passando por um momento de reestruturação, e, que tal fato atua diretamente na constituição de uma nova identidade para o curso e por conseguinte para os docentes que nele atuam. Segundo o professor A, o curso necessita de investimentos financeiros e maior número de docentes a disposição, para efetivar a constituição de uma nova identidade para o curso, pois este apresenta o seguinte histórico

O Departamento, por conta dele ter poucos professores desde o começo, quem tocava o Departamento aqui eram os desembargadores e juízes que tocavam a educação, como o tempo foi passando e estes desembargadores e juízes foram se aposentando, foram saindo, foram indo pra outros estados aí o corpo docente foi cada vez ficando menor e o que aconteceu, não tinha meios, e a universidade sempre quis por conta até de uma exigência constitucional, munir-se de mestres e especialistas, de doutores, nós só temos dois doutores no curso no momento [...]

O professor B reitera a afirmação do professor A quando afirma que

O curso de Direito quase não possuía professores éramos 17 professores, e, só três tinham de isso em meados de 2 anos atrás, [...] depois disso outros foram contratados e uma grande parte de dedicação exclusiva. Então, agora definitivamente conseguimos reestruturar melhor o Núcleo de Prática, começar com trabalhos de pesquisa, e se for parar pra ver até pouco tempo não existia monitoria, eu entrei em 97 e o primeiro monitor que teve no curso de Direito foi agora em 2009, em 2009 foram dois monitores, hoje a gente já tá com sete. Pesquisa com aluno bolsista a primeira foi em 2002, depois a um ano atrás tivemos mais dois, e agora a gente tá com acho que onze. Então essa nova configuração docente, com professores que são professores, ou apenas professores como os alunos preferem dizer, que tem exclusividade, eles pensam como instituição. E nós tendemos a fazer atividades em conjunto até para que seja mais fácil e mais visível tanto

⁴⁰ Diferente do entendimento de D. Leite e Cunha (1996) que em seu estudo acerca das Decisões Pedagógicas afirmam que “os professores ligados à profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) porque não são estes que os projetam valorativamente. Também não são os que mais se envolvem com a pesquisa apesar de estarem sempre atentos aos seus resultados e ao conhecimento de última geração. A extensão está presente como um meio de aprendizagem na forma de assistência, cumprindo mais a lógica da prestação de serviços do que de compromisso político-social.” (p.87)

aos alunos como aos demais colegas verificar que não é uma questão de eu faço isso, ou eu faço aquilo, e não se fala mais o nome de quem é, mas a coordenação disso, ou a coordenação daquilo pra evitar aquela coisa de só faz esse, só faz aquele.

O professor B ainda explica que hoje existem três grupos com atividades permanentes e nenhum tem menos de 10 alunos envolvidos, o que era impensável a um tempo atrás. E a intenção é que práticas como estas se tornem permanentes. Pensando-se que futuramente, por exemplo, se possa efetivar a “Educação para os Direitos Fundamentais no Ensino Médio”, realizando o Direito de forma preventiva. Novamente pensando em atividades jurídicas, sem se ter atividades judiciais, para elucidar tal afirmação explicou que há pouco mais de um mês o DCJ conseguiu realizar a atividade “Núcleo itinerante”, onde 20 alunos com 3 professores (um com Dedicação Exclusiva, um voluntário e um T20), auxiliaram a comunidade durante dois dias realizando atividades de conciliação.

Em uma atividade como esta é possível notar a presença de professores no quadro que compatibilizam a docência com outra atividade técnico-jurídica. Devido a isto questionei os professores quanto a sua percepção acerca da necessidade ou não deste convívio. O professor A explicou que acha importante a dedicação exclusiva para a organização do departamento, para as atividades complementares, para pesquisa e extensão, inclusive, enquanto que os professores que atuam como operadores do Direito são importantes instrumentos de oxigenação do curso, atualizando os alunos quanto a prática forense. No mesmo sentido o professor B considera

Positivo ter professores com exclusividade e outros operadores do direito. Existem bons operadores que trabalham no judiciário e no executivo, que vão trazer visões próprias do direito, ao passo que também é necessário outros que estejam mais focados nas atividades educacionais, é importante ter professor que também seja advogado porque assim pode trazer aspectos mais práticos para o Núcleo de Prática Jurídica, ao passo que se fosse só professores de dedicação exclusiva, que são impelidos de atuar em outras áreas em função do regime, acabaria se perdendo esse vínculo.

É necessário professores ligados à áreas práticas para trazerem elementos de suas áreas, mas é também importante nós termos professores que estejam mais focados na teoria pra não fazer do Direito um curso técnico.

O Projeto Político Pedagógico do curso também foi tema de questionamentos

aos sujeitos, sobretudo quanto a se identificarem com a concepção adotada por este, e, se ele apresenta o perfil adequado, a identidade do corpo docente do DCJ. De acordo com os professores o PPP atual apresenta algumas inconsistências como, por exemplo, não atende as especificidades de formação inicial dos professores do curso, mas mesmo assim, estes vêm trabalhando no intuito de executá-lo da melhor forma possível. Quando questionado acerca da relação entre o PPP e a constituição de suas identidades o professor A demonstra não ter participado da construção do projeto, mas reflete e questiona acerca do mesmo.

[...] em termos de projeto político pedagógico,. Quem fica responsável por elaborar assim na sua completude, é um professor que entende mais esta questão educacional, e aí os outros professores ficam mais pontuando algumas questões [...]. Professor A

Já o professor B foi mais enfático tendo afirmado que embora quisessem atender as resoluções do MEC, as três grades curriculares que estão em exercício este ano são fruto da boa vontade de alguns professores, sem um núcleo estruturante de professores. Segundo ele “a primeira é positivista, a segunda mais humanística, e a atual mais ampla no que diz respeito a pesquisa e extensão. Mesmo a última sendo a melhor, não é a mais ideal pois não foi feita em se pensando no corpo docente atual”. De acordo com o docente a vantagem dela é o fator social, pois devido ao déficit que o curso de Direito apresenta atualmente, era necessário que o curso se voltasse à comunidade. Acredita que ela seja um pouco vanguardista, mesmo que o corpo docente tenha reunido esforços para tornar a proposta mais real. Exemplo disto são as atividades de pesquisa que eram organizadas para funcionar em dois anos, no primeiro se realizariam estudos mais teóricos, para depois os estudantes irem a campo, e, posteriormente construiriam visão própria. Atualmente este período foi reduzido. Ainda segundo o professor B, o PPP deveria ter sido produto de uma melhor hermenêutica, e, não tão ligado a legalidade das resoluções voltadas a organização dos cursos jurídicos, o que pode ser percebido na análise da recontextualização das DCN's para o texto do PPP (2011).

Notei na fala de ambos professores o quanto vem se dedicando para organizar a estrutura do curso em que atuam, transformando/constituindo assim

suas identidades docentes, como aponta o professor A.

[...] nos dias em que eu to aqui dando aula, eu venho as catorze horas e fico com estas pendências até resolver, então assim, a minha identidade enquanto professora é na realidade a identidade do próprio departamento sendo construído porque eu já sou aquela professora do Reuni que é um programa pra melhoria das universidades federais com a injeção de mais recurso, então a minha vaga e a do professor B e a de alguns outros dois ou três são deste Reuni, se não fosse esse Reuni nem nós estaríamos aqui, então assim, falta muito incentivo mesmo e principalmente no curso de direito que é que movimenta um pouco a universidade, são 100 entradas, então realmente nós ainda estamos no estágio de acomodação e criação mesmo de um projeto político pedagógico a contento, tanto é a falta de professor que a gente achava por bem lá a coordenação colocar estas atividades como optativas ou eletivas pra os alunos procurarem fazer em outros departamentos em temas correlatos com a ciência jurídica. Professor A

Já o professor B acredita na existência de duas identidades docentes com foco bem diferenciado, e, afirma já ter vivenciado ambas.

a identidade do docente são dois focos bastante distintos os de dedicação exclusiva ou tempo integral e os docentes de sala de aula, aqueles que não tão trabalhando com pesquisa, nem com extensão e muitas vezes nem com atividades de estágio. [...] os docentes de T20 só se interessam em saber se os alunos tem o aporte teórico necessário para compreender o seu conteúdo. Agora como professor, acho que o processo é muito mais amplo, e a questão do currículo se torna muito mais importante, tendo a necessidade de analisar a disciplina do semestre, o perfil do egresso, se bate com as resoluções nacionais [...]

Questão essencial para a constituição de identidades docentes diz respeito a formação pedagógica, no caso dos Bacharéis em Direito a falta desta. Sendo assim, questioneei a ambos se entendem ser necessária a formação pedagógica para que se atue na docência universitária. Os mesmos apresentaram os seguintes posicionamentos.

[...] o bacharelado te dá o conhecimento necessário para você ser o advogado do Núcleo de Prática Jurídica, ou ser um voluntário, um preceptor, um monitor, mais ligado a relação de estágio, até algumas atividades complementares, alguns voluntários fazem minicursos de capacitação, quando a questão é prática, por exemplo como redigir laudas, como emitir pareceres, eu acho que essas situações assim, na prática o curso de Direito até consegue, até pelo decorrer dos 5 anos, você tem uma noção mais pela técnica, relativa pura, mas sem dúvida para entrar em sala de aula, é de

bom tom, não vou dizer que é obrigatório porque a lei não exige, mas é de bom tom ter uma formação pedagógica. Eu até já havia recebido um convite, mas eu achei que até por vir de uma família de professores ia ser precipitado tentar sem ter pelo menos um estudo mais aprofundado. Não vou dizer que só uma especialização seja suficiente. A gente tem sorte de ter no departamento uma pedagoga⁴¹, e, sempre que possível está a nosso auxílio, e, a recíproca também é verdadeira.[...] ela vai desenvolvendo uma atividade paralela, as vezes a instituição oferece cursos quinzenais nas férias para se ter um pouco mais de tato, bom, porque que trabalha com bacharelado não é tão meigo. Professor B

Penso que todo professor vocacionado tem essa necessidade. Não obstante, nem sempre dispõe de tempo ou recebe o incentivo necessário à realização de cursos e capacitação na área pedagógica etc. Isso não é óbice para que cada professor assuma sua parcela de ativismo docente e se dedique a pesquisar e construir novas metodologias e práticas favoráveis ao aprendizado dos discentes. Professor A

Mesmo entendendo ser necessária a formação pedagógica específica para atuar na docência universitária, ambos atuam de forma a pedagogizar os conhecimentos jurídicos ao ponto que seus alunos compreendam a ciência do Direito quando relacionada à prática social, ou seja, ambos atuam diretamente no processo de recontextualização dos conhecimentos. Desta forma quando questionados acerca da relação entre as disciplinas que ministram, o PPP e suas identidades, se posicionaram da seguinte forma.

Na verdade eu não dei aula em nenhum outro lugar, só aqui, mas aqui

⁴¹ A referência do professor A diz respeito a Coordenadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, que na verdade não é Pedagoga, mas diferente dos Bacharéis em Direito do curso, detém formação pedagógica específica para o ensino superior, tendo formação inicial em Letras e Mestrado em Educação e Linguagem, o que tem a habilitado a realizar aconselhamentos pedagógicos com os professores do DCJ. Em entrevista informal com a mesma a questioneei acerca de suas atividades, sobre as quais me respondeu que são basicamente as de secretariar o curso e de oferecer auxílio pedagógico a professores e alunos sempre que necessário. Relatou que os alunos normalmente tem problemas burocráticos relacionados a notas, matrículas em disciplinas, atestados médicos, agendamentos de 2ª chamada de provas, etc. Já os professores freqüentemente a questionam sobre a forma dos planos de ensino, o preenchimento das atas de freqüência, técnicas e métodos de ensino, formas de avaliação, etc. Quanto a problemas de ensino-aprendizagem, ou, de relacionamento com professores, estes são raros, mas ocorrem e ela os dirige junto aos Chefes do DCJ realizando a conciliação entre as partes. Normalmente solicita que os alunos descrevam o fato, protocolam um requerimento de solução, e, posteriormente ela ouve as partes, aconselha-as, e, em caso de não resolução no momento, sugere a análise do Chefe do DCJ. Mas ressaltou que foram poucas as ocorrências neste sentido. A referida servidora foi cedida pelo governo do estado para a universidade através de um convênio, o objetivo deste é que a mesma atuasse junto ao curso de Direito por solicitação do Chefe de Departamento, que é sensível as questões pedagógicas do DCJ. A coordenadora referiu que os demais cursos da universidade as vezes se penalizam por não terem alguém com a mesma função, tendo sido constante a solicitação por servidores que atuem na mesma função. Cabe salientar que a servidora está sempre a disposição na secretaria do curso, e, é a referência que professores e alunos tem para a resolução de problemas burocráticos e pedagógicos. Além disso, é sempre solicita a terceiros que solicitam informações sobre o curso, seus docentes, seus alunos ou organização em geral.

minhas matérias são oitenta horas cada é Família e Contratos, o que é possível a gente fazer pra constituir esse departamento é ajudar, agora com relação ao currículo pedagógico, ele ainda tá sendo alvo mesmo de muitas elaborações, muitas reflexões. Professor A

O professor B normalmente atua em dupla com outro professor em suas disciplinas, para que durante o próprio semestre o aluno tenha contato com a teoria e com a prática. Segundo ele as disciplinas que tem cunho prático normalmente são lecionadas concomitantemente por professores de Dedicação Exclusiva e de regime jurídico T20. No caso deste professor a disciplina de Direito Administrativo, por exemplo, é dividida com um professor que atua diretamente com questões administrativas no Ministério Público. Para ele

dois professores pegam a mesma disciplina para evitar problemas tanto aos acadêmicos quanto aos professores [...] é comum um aluno mais animado perguntar pra gente que é da dedicação exclusiva 'professor você é só professor ou você trabalha também?', porque esta questão de ser professor vai um pouco na contramão daquilo que se entende já historicamente como carreira jurídica. Professor B

Diferente é a prática de pesquisa que acompanhei onde ambos os professores sujeitos desta pesquisa atuam. Os mesmos não são cobrados por seus alunos a respeito da realidade prática do tema em voga, mas preocupam-se em trazer aspectos da atualidade para os alunos através do recebimento de visitantes ligados à área de estudo, visitas técnicas realizadas em presídios, sugestão de sites que noticiam fatos acerca da temática, enfim, nem o grupo de pesquisa se resume apenas a atividades de cunho bibliográfico. Prática recorrente no ensino do Direito.

Assim, entendi que mesmo os professores não tendo formação específica na área pedagógica através da prática docente cotidiana, bem como de fatores advindos de suas próprias trajetórias enquanto acadêmicos, e, de suas atuações como operadores do Direito, passam a ser relocadas no contexto da universidade criando assim identidades específicas às áreas jurídicas em que atuam.

Um enfoque mais doutrinário foi perceptível nas práticas de ambos, mas a constante preocupação com a instrumentalização do conhecimento adquirido em seus componentes curriculares, também marcou presença na fala dos dois docentes.

Além disso, a humildade em recorrer a um técnico administrativo com conhecimentos pedagógicos para resolver problemas práticos de sala de aula também demonstrou a necessidade de ambos em estar se atualizando quanto ao fazer docente. Cabe salientar que o professor A está neste momento realizando seleção para o Doutorado, devido a um convênio que a UNIR conseguiu firmar com a UERJ.

A seguir apresentarei as considerações tecidas após o adensamento de meus conhecimentos teóricos acerca das categorias neste estudo utilizadas, e, de conhecer uma realidade no Ensino Superior diferente das com as quais já havia tido contato.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assertiva de T. T. Silva (1999) de que o currículo é constituído por sujeitos, e um dos elementos da constituição destes enquanto tal foi confirmada neste estudo. Através da minha pesquisa pude conhecer/desvendar uma realidade nova em se tratando da constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico. Tive acesso a um curso novo, oxigenado por professores com formação recente, preocupados com a construção de um currículo que atenda as demandas da sociedade, e com um corpo discente que assuma a postura de ser responsável pela afirmação da justiça.

A priori a análise da recontextualização curricular realizada através da relocação das DCN's para o PPP, e, daquelas para as práticas pedagógicas, me possibilitou notar que tal processo influencia sim a constituição de identidades docentes dos professores de um curso jurídico, pois notei que os mesmos buscam como podem a cada dia estar mais próximos ao que se pensa ser ideal em se tratando de prática pedagógica. Da mesma forma entende o professor A

A nosso ver, um PPP e grade curricular do Curso de Direito bem construídos, com conteúdo voltado às necessidades regionais, bem formam o profissional do direito. Assim sendo, nesse quesito, os professores (qualificados em suas áreas) tem oportunidade de criar e desenvolver essa identidade docente. Do ponto de vista do contexto geral do curso, há certa dificuldade com o atendimento de demandas específicas por falta de profissional qualificado, que tenha uma identidade docente melhor delineada e que guarde afinidade subjetiva e/ou profissional, com as matérias que ministra. O PPP e a grade são um "construído coletivo" que não deve ser hermético. Dessa forma, as necessidades observadas terão condições de ser atendidas e as boas práticas, realizadas, e porque não, aperfeiçoadas.

Os professores entendem a relação entre ensino e aprendizagem, e, sobretudo a sua relação com os alunos como relações sociais, das quais poderá emergir conhecimentos ligados a prática jurídica, donde tiram elementos para o trabalho em sala de aula, nas pesquisas ou em atividades extensionistas.

Professores engajados, preocupados com a formação de seus alunos, com a sua própria formação, foi o que encontrei no DCJ da UNIR. Pouca estrutura física e

até material, em se tratando da biblioteca, por exemplo, mas muita força de vontade para que sejam realizadas ações formativas que dêem conta de aspectos humanos e profissionais.

Notei nas entrevistas e observações a construção tímida, mas não menos importante de um curso comprometido com seu projeto pedagógico⁴², com professores que se identifiquem com o que fazem e da forma como atuam. A necessidade de proximidade com o tema com as disciplinas optativas por exemplo é fato que demonstra a latência que o corpo docente tem de ver também seus interesses, e, as suas “identidades” expostas no bojo do projeto pedagógico do curso.

A fraca classificação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, o fraco enquadramento das práticas pedagógicas em sala de aula, a participação dos alunos nas definições das regras discursivas, como, por exemplo, na seleção de conhecimentos, a partir da possibilidade de mudança do planejamento da aula, para atender interesses teóricos do corpo discente. O atendimento às reivindicações dos alunos e o comprometimento dos professores foram aspectos incontestáveis, presentes em todos os momentos desta pesquisa.

A abertura ao processo de escuta dos alunos e de suas necessidades foi o principal fator de ligação com a constituição das identidades dos professores partícipes do estudo, pois estes travam com seus alunos uma relação pedagógica dialógica, demonstrando entendimento total e completo das nuances apresentadas pelos discentes.

A transparência com que lidam com a realidade social, e a forma como a expõem aos seus alunos foi também um ponto chave, sobretudo em se tratando de professores que não compatibilizam a docência com outras atividades jurídicas, mas que estão preocupados com uma formação ampla de seus alunos procurando propiciar a experiência profissional, mesmo durante o período inicial do curso.

Os dados coletados me oportunizaram compreender melhor a realidade do curso de Direito da UNIR, e as estratégias utilizadas pelos professores para que se constituam enquanto docentes.

Aspectos simples, como o fato de o curso estar sediado no campus com os

⁴² Com recente aprovação expressiva no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, como a melhor universidade da região Norte do país.

demais cursos da universidade, demonstra sua não superioridade, ou ainda, aponta positivamente, para o desenvolvimento de relações horizontais entre as faculdades e cursos da universidade. O intercâmbio de informações que os alunos realizam por meio das disciplinas optativas que realizam em outros cursos, gera também desafios aos professores do Direito que devem estar cada vez mais atentos ao que ocorre ao seu redor.

A possibilidade de as identidades docentes não serem constituídas a partir de aspectos positivos relativos à experiência do tempo de graduação dos entrevistados foi outro ponto identificado neste estudo. Entender que experiências negativas enquanto discentes pode ter contribuído no processo de constituição das identidades destes novos docentes, para que não se assemelhassem aos seus mestres, foi de igual importância para este estudo.

Ter a oportunidade de acompanhar a docência dos professores através do exercício conjunto do ensino, da pesquisa e da extensão neste estudo, por meio de observações dos seus encontros, denotou a coesão que o grupo tem o mesmo abrangendo alunos do 2º ao 10º período em busca do mesmo ideal: a produção do conhecimento.

Assim, de posse das inscrições que analisei neste curso posso afirmar que os achados desta pesquisa podem contribuir para promover, no âmbito do curso, uma análise desse processo de constituição das identidades dos docentes, da importância da formação específica para atuar no campo pedagógico do ensino jurídico, e do currículo em desenvolvimento. De alguma forma, para outros cursos de Direito, creio que, considerados os aspectos contextuais particulares de cada realidade, os resultados desta investigação podem contribuir para suscitar análises nessa direção.

Foi possível notar a todo instante na fala dos professores preocupações com as estruturas macro e microsociais, a partir do ponto de vista que já querem desde o início do curso propiciar a seus alunos que tenham contato com a realidade, e, mais que isso, que possam raciocinar juridicamente a respeito das demandas que lhes são expostas a todo momento.

Entendi o processo de recontextualização curricular realizado para com as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Direito/bacharelado,

demonstrando neste trabalho o intento de relocação destas no texto do PPP atualmente utilizado no curso. Também foi possível identificar a constituição de identidades docentes a partir do PPP que exige estudo e dedicação, para que então se possam oferecer as alterações necessárias às demandas constantemente apresentadas pelos alunos.

O professor atuando no papel de transmissor nas relações pedagógicas analisadas é sujeito que sofre com ações externas para tomar suas decisões pedagógicas como afirmaram os dois sujeitos da pesquisa.

[...] eu entendo o aluno UNIR, como um aluno diferenciado, porque o próprio ingresso faz com que eles seja um aluno diferenciado [...] o aluno UNIR hoje é um aluno engajado e o perfil dele é um perfil de concurso, porque eu sei que é uma tendência brasileira querer uma profissão que traga estabilidade financeira, e, estabilidade vamos dizer profissional, não ser mandado da noite pro dia embora, como acontece muito nas empresas privadas, então eu sei que o aluno UNIR busca aquele conhecimento específico voltado para aquele concurso. Professor A

Devido a esta afirmativa o professor A salientou que freqüentemente sai de sala de aula esgotado por causa da quantidade de questionamentos feitos pelos alunos, que por vezes chegam a levar editais de concurso para a sala de aula. O professor ainda apresentou o percentual de cerca de 70% dos alunos do curso focando no estudo para concursos, o que exige atuação do professor ligada aos exames externos. Processo que interfere deveras em suas decisões pedagógicas. Já o professor B demonstra acreditar ser necessário avaliar o aluno até mesmo para saber em que situação educacional ele se encontra, mas solicita atenção aos balizadores utilizados para tanto, e, sobretudo para as comparações desajustadas entre cursos com construções identitárias completamente diferentes, a exemplo dos cursos jurídicos da Região Sudeste do país se comparados aos da Região Norte.

Constatedei então, que neste curso de Direito a fraca classificação entre as categorias fez com que as vozes, os discursos e as identidades fossem pouco especializadas, como afirma Bernstein (1996), possibilitando inclusive maior interação entre os sujeitos, já que todos tem voz no processo de construção pedagógica.

Devido a fraca classificação encontrei um curso com uma percepção de currículo integrado, onde os docentes atuam em disciplinas de campos diversos do

conhecimento, bem como de diferentes eixos para fazer menção as DCN's. Assim, é possível notar professores de componentes curriculares do Eixo de Formação Prática, lecionando também disciplinas do Eixo de Formação Fundamental, ou seja, os professores “são” do curso, e não de “disciplinas”.

Na observação das práticas pedagógicas dos sujeitos em análise, foi possível detectar também o fraco enquadramento que estas possuem, tendo as vozes dos alunos ouvidas e atendidas sempre que possível. Segundo o professor B “essa relação professor aluno é importante”. No caso deste curso em específico notei pouco controle sobre o ritmo, a seqüência, e, a seleção.

Destarte, considero que tive acesso a uma Pedagogia de cunho Visível, pois como venho defendendo havia nas práticas pedagógicas um enquadramento fraco , e, os discursos regulativo e instrucional estavam explícitos.

Pude observar, por exemplo, a autonomia dos professores nas definições utilizadas no processo de recontextualização curricular, sobretudo nas categorias que foram somadas ao texto oficial das DCN's, exemplo claro disso, é o Estágio Supervisionado Simulado. Prática que leva em consideração os aspectos do corpo discente do curso.

A presença constante das DCN's no currículo, quando das definições de concepção de curso, de formando, de eixos de formação, enfim, é possível compreender completamente o processo de relocação das diretrizes. Ainda neste sentido, o PPP (2011) foi idealizado a semelhança das DCN's, sem que o curso perdesse com isso sua identidade própria, o que pode ser percebido na filosofia e princípios deste. Já as práticas pedagógicas dos professores, penso eu, que sofrem influência de mais de um fator, não apenas da recontextualização das diretrizes, mas também das avaliações externas como o Exame da OAB, concursos e instrumentos avaliativos do MEC⁴³. Destarte, creio que os professores tem considerável autonomia para decidir quanto aos conhecimentos válidos, e isso também é elemento fundante das identidades docentes deles, vez, que como sugere Silva

⁴³ Segundo D. Leite (2008) os docentes das universidades sofrem a influência de muitos fatores externos em seu fazer docente, inclusive quanto a avaliações. A autora aponta entre estas as de cunho regulador e que significam maior controle sobre o ensino. De acordo com a mesma “elas constituem a face aberta das construções capitalísticas e de mercado que vêm redesenhando nossas instituições por dentro e incidindo sobre nossa produção de pesquisa, nossos fazer docente, nossas relações com os pares e com os alunos e, como sabemos, estão a modelar nossas subjetividades.” (p.89)

(1999) nós somos produto de escolhas e negações. O professor A neste sentido entende como favorável o contato com a construção do PPP para a constituição de identidades docentes

Bem, nesse ponto, creio que para esse nível de interação, com a construção de efetiva identidade docente, uma discussão mais acurada do PPP e da grade seria profícua para que houvesse um processo dialogal e os professores pudessem ter maior participação nessas construções.

O destaque dado nesta pesquisa a práticas pedagógicas diferentes das quais eu já tive acesso em se tratando de Ensino Jurídico me levaram a crer que possa ser sim, este curso um referencial para o combate a crise no Ensino Jurídico, pois não tive contato com uma prática pedagógica desatualizada e descompassada se comparada com os acontecimentos sociais. Percebi a preocupação social de professores e estudantes o que denota ao curso uma identidade regional muito particular, e, os dota de possibilidades de enfrentamento das mazelas.

Enfim, a constituição de identidades docentes também em cursos jurídicos é possível desde que se tenha um entendimento do todo educacional. Quando os professores não se preocupam apenas com suas disciplinas, quando param para refletir o currículo, o PPP, enfim a identidade da instituição. Aqui estão se constituindo enquanto docentes. Percepção semelhante é a do Professor B.

no bacharelado somos formados para não pensar em docência. O NPJ conta com 2 professores efetivos e outros professores voluntários. Quando me formei um terço do corpo docente era formado por professores voluntários e porque isso? Porque dá reconhecimento "o advogado, o promotor ou o juiz atuar no meio acadêmico." Nestes casos a identidade não é de professor porque também não há uma identidade com a instituição. Para o professor nestes casos, o docente não se preocupa com o todo institucional, se há problemas ou não, se a aula será em uma ou outra sala, 'não há a vivência do que é ser um professor, não exatamente se vê como professor'.

A prática docente dos professores analisados por mim neste estudo condiz em todos os aspectos com as citações realizadas. Inclusive quanto a noção que ambos tem da própria constituição de suas identidades quer seja ligadas a identidade institucional, quer sejam constituídas paulatinamente.

Bem, nosso processo de construção de docência foi pautado na liberdade, o que reputo ponto bastante positivo, já que uso alguns recursos diferenciados, audio-visual, dinâmicas em grupo, teoria dos jogos etc. Em termos de UNIR, pelo menos em nosso Departamento, cada professor pode estabelecer seu método de ensino e suas avaliações. Salvo algumas regras que estão no site (revisão de prova, prova repositiva, etc) o resto pode ser traçado no plano de aula e seguido a cada semestre. Comecei uma pós de Metodologia do Ensino Superior mas não consegui concluir porque estava cursando, quando fiz a seleção do mestrado e passei. Como era em outra cidade, não consegui compatibilizar os dois cursos. [...] Na verdade, o processo de desenvolvimento é contínuo. A cada semestre, a cada ano, a cada turma, de acordo com as necessidades dos alunos ajustam-se os conteúdos, os métodos, a velocidade de ensino, a quantidade de trabalhos e assim por diante. Isso torna o professor experiente e permite avaliar qualitativamente sua forma de ministrar os conteúdos das disciplinas a seu cargo na medida em que pode testar novas idéias e aperfeiçoar seus métodos de ensino. Alguns fatores influenciarão nesse processo além do próprio PPP e grade curricular: a necessidade de atualização constante do conteúdo, o nível de conhecimento dos alunos, a dedicação destes, a integração entre as ações do Departamento e dos discentes, bem como as diretrizes advindas do Departamento. (Professor A)

Cumprе salientar ainda que o curso apresenta um diferencial: a abertura para a discussão e construção do conhecimento com outras ciências. Até mesmo as disciplinas eletivas os alunos podem acompanhar em outros cursos desde que consigam relacionar posteriormente com a atuação jurídica, propiciando-se assim diálogo com outros saberes, através de relações não hierárquicas.

Destarte foi possível perceber que a constituição de identidades docentes de professores de Direito pode se dar através da familiaridade destes com o curso onde atuam através do campo, do contexto e das regras de recontextualização. Uma relação mais próxima com o todo institucional, é que irá influenciar decisivamente a constituição dessa identidade docente. Se sentir útil, entender o processo de relocação de discursos oficiais para práticas pedagógicas locais, conceber as perspectivas macro e microsociais farão do professor um ator de sua realidade e da de seus alunos.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrillo de. *Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*. 29ª Reunião Anual da Anped/2006. (p.1-18)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*/Marisa Todescan Dias Baptista. São Paulo: Unimarco Editora: EDUC, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). *Docência universitária*. 9ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2008. pp.57-68.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Editora Morata: Madrid, 1998.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. M. de. *Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior*. Educar em revista [online], n.28, pp. 141-159, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris P. Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, Edla et al.. (Orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.102-120.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 setembro 2010.

_____. Portaria MEC nº 1886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos. Disponível em:

http://www.sj.univali.br/npj/regulamentos/port_1886.pdf. Acesso em: 8 de maio de 2001.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01 de outubro de 2011.

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium, 2007, p.321-342.

_____. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (Org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, p. 203-230.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. *O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior*. Educação e Sociedade, vol.27, nº.96, p. 979-1000, out.2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?* Educar em revista [online], n. 28, p. 125-140,jul./dec.,2006.

CERVO, Amado Luiz. Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários. [por] Amado Luiz Cervo [e] Pedro Alcino Bervian. 3ª ed. São Paulo, Mcgraw-Hill do Brasil, 1983.

CNE. Resolução CNE/CES n.º9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf Acesso em: 20 maio 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da, (Org.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 59 à 82.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*/Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; LEITE, Denise. *Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade*/ Maria Isabel da Cunha e Denise Balerine Cavalheiro Leite. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taila Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. *Dormi aluno (a)...acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício superior*. 29ª Reunião Anual da Anped/2006. (pp.1-15)

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 10ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FAGÚNDEZ, Paulo Rony Ávila. A crise do ensino jurídico. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino Jurídico para que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2000, p. 27-43.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?. In: *Docência Universitária*. MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). 9ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2008, p.95-112.

FERNANDEZ, Alzira Buse. Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. *O ensino jurídico, a elite dos bacharéis e a maçonaria do século XIX*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UGF/RJ, 2005.

_____. A Bucha, a maçonaria e sua influência no ensino jurídico, com forte apego no positivismo. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium, 2007, p.3-62.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo e identidade: a Anfope e seu papel na (re) formulação curricular dos cursos de formação de professores*. 28º Reunião Anual da Anped/2005 (p.1-16)

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. *A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, pp.- 45-56, jan/abr 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 3ª

edição – São Paulo, Atlas, 1991.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007.

GOULART, Silva Moreira. A prática reflexiva de docentes na universidade: um desafio. In: EGGERT, Edla et al.. (Orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.135-136.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes e MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito – as arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium Editora, 2007, p.XII-XVI.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. A escola de Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium Editora, 2007, p.XXVII-XLVI.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Faculdade de Direito ou fábricas de ilusões?/ Eliane Botelho Junqueira. - Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. In: EGGERT, Edla et al.. (Orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a, (p.89-100).

LEITE, Maria Cecília L. *Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico*. Porto Alegre: PUC/RS, 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____; VAN-DÚNEM, José Octávio. Avaliação do curso de direito e inovações: desafios da pedagogia jurídica. In: GHIGGI, Gomercindo; VAN-DÚNEM, José Serra. *Diálogos educativos entre Brasil e Angola*. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 2007, p.11-28.

_____. Ensino Jurídico e Formação Docente. In: ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Dóris V; MACIEL, Adriana M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: tecendo*

redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 233-244.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, 2006.

_____. *Ensino Jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*/Ana Maria Ortiz Machado. *Direito e Justiça*, Porto Alegre, v.33, n.2, pp.119-170, dez. 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. Editora Summus: 2003, 194 páginas.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: *Docência Universitária*. MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.9-26.

MODA, Marcia de Castro; SICA, Natalina Aparecida Laguna. O currículo prescrito para a graduação em Direito: proximidades e distanciamentos entre o discurso oficial e o das associações de classe. In: Alessandra David Moreira da Costa; Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes; Natalina Aparecida Laguna Sicca. (Org.). *Questões curriculares: políticas e práticas escolares*. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2007, v. 1, p. 135-150.

MOROSINI, Marília Costa. Apresentação. In: *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p.5-7.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa das cotas*. Espaço Acadêmico, ano II, n. 22, março 2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br> Acesso em 05.07.2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. *O(s) Currículo(s) da educação Física e a*

constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico prática/Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. - 6ª ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho (Org.). Diretrizes Curriculares. *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p.10-104.

_____. *Ensino Jurídico para que (m)? Tópicos para reflexão e análise*. Disponível em: aprenderdireito8.blogspot.com. Acesso em: 27.11.2009.

RUDNICKI, Dani. O Estatuto de Visconde de Cachoeira e os debates parlamentares sobre o ensino jurídico brasileiro ocorridos entre 1823 e 1827. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium Editora, 2007, p.63-78.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influencias e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, novembro, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2002, n.º20.

SILVA, Eliane Paganini. A profissionalização docente: identidade e crise. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis/RJ: 1999.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed., 11ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPAZZAFUMO, André a Vale. *A crise no ensino jurídico: uma análise da atividade docente*. Universidade Estadual do Ceará, Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas, 2007.

TORELLY, Marcelo Dalmás. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da

formatação dos conteúdos curriculares. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas, SP: Millenium Editora, 2007, p.79-104.

VI – ANEXOS

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

- Como foi a tua trajetória acadêmica? Que curso fez? O que motivou tua escolha?
- Como e quando foi realizado o ingresso o teu ingresso na carreira do magistério como decidiu atuar no magistério do Curso de Direito? As tuas atividades docentes, e as práticas pedagógicas desenvolvidas, se relacionam ou não com a tua trajetória acadêmica? Por quê? De que forma, se for o caso?
- Como é feita a recontextualização dos conhecimentos jurídicos na tua prática pedagógica?
- Crês que a atuação técnica como Bacharel em Direito influencie as práticas pedagógicas o corpo docente do curso? Se sim, de que forma percebe tal influência? Entendes que a convivência entre professores que compatibilizam a docência com outras atividades, e, os professores com Dedicção Exclusiva. Seja salutar para a constituição da identidade do curso e dos docentes? Por quê?
- Por teres realizado um concurso e estares atuando no campo pedagógico, como vês o teu processo de construção como docente? Sentes necessidade de investir em tua formação pedagógica?
- Como desenvolves este processo de constituição de tua identidade docente?
- O PPP e o currículo quando definidos, te propiciam/favorecem a constituição da identidade como docente?
- **Vários autores afirmam que professores de Direito não tem uma identidade docente, como vês e argumentas sobre esta questão, considerando a tua experiência e o contexto do teu curso?**