



Trabalho pedagógico e docência universitária nos Cursos de Direito na perspectiva da Resolução CNE/CES 05/2018

*Pedagogical work and university teaching in Law Courses
in the perspective of Resolution CNE/CES 05/2018*

*La labor pedagógica y la docencia universitaria en los
cursos de Derecho en la perspectiva de la Resolución
CNE/CES 05/2018*

FRANCELI BIANQUIN GRIGOLETTO PAPALIA ^a

LILIANA SOARES FERREIRA ^b

Resumo*

Sistematiza-se análise sobre o trabalho pedagógico realizado pelos professores no Curso de Direito, tendo por referência a historicidade e as mudanças indicadas pela Resolução CNE/CES 05/2018. O estudo pautou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos, elaborada pelo grupo de pesquisa do qual se participa, que visa à compreensão dos fenômenos como elaborações discursivas, comparando-os horizontal e verticalmente. Nesse viés, para a produção de dados, realizou-se

^a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: franpapalia@gmail.com

^b Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: anaililferreira@yahoo.com.br

* Texto produzido a partir de projeto desenvolvido com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo 306603/2019-5) e da Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS (Processo 41507.540.19616.28062019).

pesquisa e análise documentais em textos que se referem ao Curso de Direito, em livros, artigos e políticas educacionais direcionadas a esta área, em especial, as versões já publicadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito no Brasil. Em toda a análise dos dados, a historicidade e a contextualização, na mediação com as políticas educacionais referentes à área do Direito, foram balizas. Em suma, realizou-se um estudo, de base histórica, com o objetivo de entender como se caracteriza o trabalho pedagógico no Curso de Direito e, neste viés, diferenciando “trabalho pedagógico” e “docência universitária”. Assim, o artigo inicia pela apresentação das concepções que orientaram a produção e a análise dos dados, esclarecendo por que se põe em relevo a noção de trabalho pedagógico e qual sua relação com docência universitária. Apresenta-se também uma leitura da historicidade dos cursos de Direito no país, sob a ótica do trabalho pedagógico dos professores e esclarece-se quanto às possibilidades e desafios deste trabalho, com base no estudo realizado.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Cursos de Direito. Docência universitária. Políticas Educacionais.

Abstract

An analysis of the pedagogical work carried out by the teachers in the Law Course is systematized, having as reference the historicity and the changes indicated by Resolution CNE / CES 05/2018. The study was guided by the Analysis of the Movements of Senses, elaborated by the research group in which it participates, which aims to understand the phenomena as discursive elaborations, comparing them horizontally and vertically. In this way, for the production of data, documentary research and analysis was carried out in texts referring to the Law Course, in books, articles and educational policies directed to this area, in particular, the already published versions of the National Curriculum Guidelines for Law courses in Brazil. In all data analysis, historicity and contextualization, in mediation with educational policies related to the area of Law, were beacons. In short, a study was carried out, with a historical basis, with the objective of understanding how pedagogical work is characterized in the Law Course and, in this bias, differentiating “pedagogical work” and “university teaching”. Thus, the article begins by presenting the concepts that guided the production and analysis of the data, clarifying why the notion of pedagogical work is highlighted and what is its relationship with university teaching. It also presents a reading of the historicity of law courses in the country, from the perspective of the pedagogical work of teachers and clarifies the possibilities and challenges of this work, based on the study carried out.

Keywords: *Pedagogical work. Law courses. University teaching. Educational Policies.*

Resumen

Se sistematiza un análisis del trabajo pedagógico realizado por los docentes en el Curso de Derecho, teniendo como referencia la historicidad y los cambios indicados por la Resolución CNE / CES 05/2018. El estudio se guía por el Análisis de los movimientos de los sentidos, elaborado por el grupo de investigación en el que participa, cuyo objetivo es comprender los fenómenos como elaboraciones discursivas, comparándolos horizontal y verticalmente. De esta forma, para la producción de datos, la investigación y el análisis documental se llevaron a cabo en textos que se refieren al Curso de Derecho, en libros, artículos y políticas educativas dirigidas a esta área, en particular, las versiones ya publicadas de las Directrices Curriculares Nacionales Cursos de derecho en Brasil. En todos los análisis de datos, la historicidad y la contextualización, en la mediación con las políticas educativas relacionadas con el área del Derecho, fueron faros. En resumen, se realizó un estudio, con una base histórica, con el objetivo de comprender cómo se caracteriza el trabajo pedagógico en el Curso de Derecho y, en este sesgo, diferenciar el "trabajo pedagógico" y la "enseñanza universitaria". Así, el artículo comienza presentando los conceptos que guiaron la producción y el análisis de los datos, aclarando por qué se destaca la noción de trabajo pedagógico y cuál es su relación con la enseñanza universitaria. También presenta una lectura de la historicidad de los cursos de Derecho en el país, desde la perspectiva del trabajo pedagógico de los docentes y aclara las posibilidades y desafíos de este trabajo, en base al estudio realizado.

Palabras clave: Trabajo pedagógico. Cursos de derecho. Docencia universitaria. Políticas educativas.

Introdução

Sistematiza-se estudo realizado sobre o trabalho pedagógico realizado pelos professores no Curso de Direito, tendo por referência a historicidade e as mudanças indicadas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir da promulgação da Resolução CNE/CES 05/2018. Esta Resolução estabelece normas e procedimentos para a organização, desenvolvimento e avaliação e “[...] institui as diretrizes nacionais curriculares para os cursos de Direito” no país e, portanto, revoga a Resolução CNE/CES 09/2004.

Nesse contexto, diretrizes curriculares são as orientações obrigatórias a serem consideradas na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Superior. Como políticas educacionais, as diretrizes determinam não somente o currículo, mas, em decorrência os conhecimentos, as orientações metodológicas e regulam o trabalho dos professores. Como tal, influem na constituição do “perfil do egresso”, o futuro

bacharel em Direito, em acordo com o que é idealizado no âmbito da política educacional. Ao final do Curso, para fins de sua avaliação como proposta pedagógica, os egressos devem demonstrar que, profissionalmente, têm condições de agir em acordo com o previsto no Projeto Pedagógico. E, via de regra, essa relação entre o objetivado e o alcançado somente é viabilizada pelo trabalho pedagógico.

O estudo dessa temática originou-se da experiência acadêmica em um Curso de Direito, ocasião em que, não raramente, se observou a reprodução de um modelo de trabalho pedagógico por parte dos professores, elaborado com base em suas vivências durante os estudos acadêmicos que realizaram. Nessa condição, muitas vezes, aparentavam evitar metodologias de aula capazes de estimular o debate crítico e contribuir para o enfrentamento dos possíveis desafios profissionais. Parecia haver o pressuposto de que, sendo graduados em Direito e profissionais da área, automaticamente, já estavam constituídos professores e a experiência/prática era posta em relevo, em detrimento do conhecimento pedagógico.

Diante dessa problematização, o estudo realizado pautou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos, elaborada pelo grupo de pesquisa¹ do qual se participa. Trata-se de uma metodologia que inclui a compreensão dos fenômenos estudados como elaborações discursivas de sujeitos em seus contextos vivenciais. A análise, então, aborda esses discursos, comparando-os horizontal e verticalmente, na sua relação com os contextos.

Nesse viés, para a produção de dados, o levantamento dos discursos, realizou-se pesquisa e análise documentais em textos que se referem ao Curso de Direito, em livros, artigos e políticas educacionais direcionadas a esta área em específico, em especial as versões já publicadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito no Brasil. Os dados produzidos foram organizados em tabelas. Esse é um procedimento próprio da Análise de Movimentos de Sentidos e as tabelas não compõem este artigo, mas permitiram que os dados produzidos fossem comparados, lidos, enfim, estudados e, após, sistematizados, sob a forma de argumentos apresentados a seguir. Em toda a análise dos dados, a historicidade a contextualização,

¹ Refere-se ao Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

na mediação com as políticas educacionais referentes à área do Direito, foram balizas. Em suma, realizou-se um estudo, de base histórica, visando entender como se caracteriza o trabalho pedagógico no Curso de Direito e, neste viés, diferenciando “trabalho pedagógico” e “docência universitária”.

Assim, o artigo inicia pela apresentação das concepções que orientaram a produção e a análise dos dados, esclarecendo por que trabalho pedagógico e qual sua relação semântica com docência universitária. Apresenta a seguir uma leitura da historicidade dos cursos de Direito no país, sob a ótica do trabalho pedagógico dos professores e esclarece possibilidades e desafios inspirados pelo estudo realizado. Seguem considerações finais que alinhavam a pesquisa realizada até este momento.

Trabalho pedagógico (em vez de docência universitária) no ensino jurídico no Brasil: concepções

O estudo realizado teve como baliza a concepção de trabalho pedagógico. Compreende-se que o trabalho pedagógico, via de regra, é o trabalho dos professores, em quaisquer níveis, modalidades, formas de educação, inclusive, e prioritariamente, a forma escolar. Nesse contexto, “[...] é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem” (FERREIRA, 2018, p. 595). Tem por finalidade alcançar um objetivo, planejado anteriormente, movendo meios para esse intento. Ao mesmo tempo: “[...] põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes” (FERREIRA, 2018, p. 595). Assim elaborado, trata-se de um trabalho imaterial, pois pode “[...] gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias etc.” (FERREIRA, 2018, p. 595).

Nesse sentido, diferencia-se de “prática educativa”, “prática pedagógica”, “trabalho docente”, na medida em que se assenta na dimensão política e prática próprias do pedagógico. Ou seja, o trabalho pedagógico visa à produção do conhecimento, de modo a transformar a realidade e os sujeitos (FERREIRA, 2017).

Diferencia-se, e, ao mesmo tempo, abrange, a concepção de docência universitária, se esta for compreendida em sua proximidade com o tripé ensino, pesquisa e extensão, como promotores do conhecimento (VEIGA, 2006). E aquela autora esclarece:

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão (VEIGA, 2006, p. 2).

Observou-se, lendo sobre o conceito em obras de Veiga, 2006; Pimenta & Anastasiou, 2002; Cunha, 2006, que docência universitária diz respeito mais aos processos pelos quais os professores se autoproduzem professores universitários do que ao trabalho que realizam. Por sua vez, a noção de trabalho pedagógico abarca a docência universitária, assim compreendida, e vai além, promovendo e avaliando o impacto de transformação dos sujeitos, dos seus fazeres, do seu entorno, com base na produção do conhecimento. Por essa razão, escolheu-se trabalho pedagógico, porque se acredita que este é, em contextos pautados por dimensões políticas, sociais, culturais, etc., o trabalho dos professores (FERREIRA, 2017). Ou seja, trata-se de

[...] uma produção que implica a relação com outros sujeitos. Assim exposto, conserva o caráter ontológico, mas o sentido de pedagógico pode ainda ficar minimizado, pois este se potencializa quando está em conexão com um projeto pedagógico, ou seja, quando compõe um projeto efetivo pelo qual o sujeito age em relação ao mundo, transformando-o e transformando-se. Caso seja diferente, como já se afirmou, esse trabalho reduz-se ao nível da prática pedagógica tão somente (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 723).

Então, esclarecida a categoria trabalho pedagógico, passa-se a abordar as razões para analisá-la no contexto dos cursos de Direito.

Estudando os cursos da Região Central do Rio Grande do Sul, observou-se, no currículo dos professores, que estes, em maioria, são formados bacharéis na área. Do mesmo modo, quase a totalidade, anteriormente ao trabalho como professores no Curso, vivenciaram experiências profissionais diferenciadas, trabalhando como advogados, juízes, promotores, delegados de polícia, procuradores, defensores públicos. Por experiência didática, quer-se descrever os conhecimentos e as

experiências pedagógicas com os quais os professores vão elaborando seu trabalho pedagógico. Passou-se, então, a questionar como esses professores produzirão um trabalho pedagógico conforme a Resolução 05/2018.

Ao iniciar o estudo sobre o trabalho pedagógico no Curso de Direito, leu-se textos de outros autores que já se dedicaram a estudá-lo. Encontrou-se, a título de exemplo, um estudo acerca dos aspectos metodológicos e didáticos nos cursos de Direito, contendo a seguinte observação:

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o status quo, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

E Oliveira e Adeodato (1996), anteriormente, no mesmo rumo argumentativo, já teriam chegado à conclusão que os cursos jurídicos não se desfizeram de seu caráter de cursos que visam à formação de bacharéis, e, nesse sentido, mantinham-se distanciados de alterações tanto na infraestrutura quanto na orientação teórica. Em suma, eram cursos que se mostravam “[...] inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional” (OLIVEIRA & ADEODATO, 1996, p. 12).

Especialmente, quanto aos aspectos didáticos, outro estudo concluiu que os professores, com frequência, constituíam-se em: “[...] veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno” (MARQUES NETO, 2001, p. 55).

Por sua vez, Rodrigues (1988, p. 83), em seus estudos, descreveu como se caracteriza o ensino no Curso de Direito hoje: “O ensino do Direito existente hoje no país caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo”. O autor aponta causas para essas evidências, relacionadas

ao impacto do Positivismo no modo de pensar e viver das pessoas, gerando, como consequência, a) “[...] adoção do método lógico-formal como o adequado para a apreensão da realidade”; b) “[...] reduzindo a ciência do Direito à ciência do direito positivo — a dogmática jurídica —; e c) reduzindo também o ensino jurídico ao ensino deste Direito positivo” (RODRIGUES, 1988, p. 83). Em decorrência, constituiu-se um ensino do Direito com características tradicionais e conservadoras, afastadas do social, de acordo com o autor, restringindo-se “[...] à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente a questão de sua eficácia e legitimidade” (RODRIGUES, 1988, p. 83). Valorização da prática, ênfase no saber-fazer e afastamento do estudo teórico das causas que geram os fatos são outras características apresentadas por Rodrigues (1988) para descrever o ensino jurídico na contemporaneidade.

Ao mesmo tempo, normalmente, as pessoas, mesmo ocupando os melhores cargos jurídicos, nem sempre conseguem produzir um trabalho pedagógico devido à falta de conhecimento específico no campo pedagógico. Nesses casos, há que se ressaltar o quão oportuno são os cursos de “formação pedagógica”, ofertados em muitas instituições com o objetivo de que bacharéis se sintam em condições de realizar o trabalho pedagógico nas suas áreas de conhecimento. Trata-se de alternativa para a quebra de barreira do ensino tradicional do Direito, e, nesse processo, os professores, como trabalhadores pedagógicos, são sujeitos fundamentais, podendo, coletivamente, romper o *modus operandi*, o formalismo e a inflexibilidade nas aulas no Curso. Uma perspectiva para tanto diz respeito “[...] à integração pedagógica, com a efetiva integração das disciplinas curriculares, e que o professor desenvolva suas atividades observando e conhecendo o que realizam os demais colegas da Instituição de Ensino” (ZIMIANI; HOEPPNER, 2008, p. 105).

Esta é uma entre tantas possibilidades para a revisão do trabalho pedagógico, considerando-se a necessidade de se priorizar a produção do conhecimento com base na relação entre professores e estudantes, que visam a inserir-se como sujeitos do Direito. Portanto, vai além da docência universitária, encontrando-se com a práxis, com o trabalho dos sujeitos na transformação e recriação da realidade concreta. Da mesma maneira, os professores trabalhariam para produzir o conhecimento de modo

a permitir aos acadêmicos outras formas de conhecer. O conjunto de todas essas possibilidades compõem o trabalho pedagógico no Curso de Direito. Para aprofundar como se constituiu e como se evidencia na atualidade, e, então, poder-se propor alternativas, é importante revisitar sua historicidade.

Trabalho pedagógico no ensino jurídico no Brasil: uma historicidade

Como já se afirmou, os cursos de Direito são a síntese de sua historicidade. Sendo assim é importante conhecer as origens dos cursos de jurídicos no Brasil, para entender os contextos do ensino² do Direito. Uma característica recorrente que se percebeu com o estudo realizado refere-se ao quanto algumas práticas dos tempos de Império ainda predominam nas salas de aulas. Por isso, importante percorrer o contexto histórico, para pôr em relevo aspectos selecionados na argumentação.

No Brasil Colônia³, a economia era agrária e exportadora, não tendo muita relevância a formação profissional especializada, sem necessidade, portanto, de cursos superiores. Com a chegada da família real, em 1808, transferindo o centro do governo português para o Brasil, foi modificado o cenário político e social na colônia, dando ensejo à realização de inúmeras e profundas modificações como a abertura dos portos, a revogação do alvará que impedia a criação de manufaturas, a criação da imprensa, da biblioteca pública nacional, do jardim botânico e do museu nacional (CUNHA, 1984).

No Brasil Colônia, os primeiros cursos superiores foram criados para manter, organizar e sustentar alguma organização política, social ou econômica, ou seja, os

² Escolheu a expressão “ensino do Direito”, em detrimento de “educação no Direito”, por ser a mais facilmente encontrada nos anais de eventos da área, como por exemplo, nos eventos do CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação no Direito. Para conhecimento é possível acessar <https://www.conpedi.org.br/2019/08/publicado-anais-do-xxviii-encontro-nacional-do-conpedi-porto-alegre/>

³ Período que vai de 1500 a 1815, da chegada dos europeus ao ano em que o país é elevado da categoria de Colônia para a de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve.

cursos superiores criados foram aqueles que tinham relação com a necessidade laborativa da época. Acerca dessas primeiras necessidades,

No Brasil, as instituições de ensino superior deveriam se colocar a serviço da formação das elites intelectuais voltadas para a pesquisa científica e o cultivo do saber desinteressado. Para tanto, impunha-se organizá-la conforme o "espírito universitário moderno", integrando num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (como as de medicina, engenharia, direito); os institutos técnicos especializados (como os de farmácia, odontologia); e os institutos de altos estudos (como as faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas e naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação etc.). O ensino superior no Brasil não teria, ainda, se desprendido dos limites estreitos da formação profissional: seus cursos só teriam como objetivo a preparação dos alunos para o desempenho de determinadas profissões (CUNHA, 1984, p. 10).

Por sua vez, os cursos de ciências jurídicas somente foram criados em 1827, após a declaração de Independência do Brasil, em 1822, por D. Pedro I. Esses primeiros cursos jurídicos foram instalados nas cidades de São Paulo e Olinda. Posteriormente, o curso de Olinda foi transferido para Recife, em 1857 (MOSSINI, 2010). Era premente a necessidade de burocratas para a organização e viabilização do Estado brasileiro e, nesse contexto, a Lei era centralidade, daí porque uma das prioridades foram os cursos de Direito. O jurista Clóvis Beviláqua relatou como aconteceu a escolha dos locais para a instalação dos Cursos:

A escolha, realmente, era felicíssima. Em primeiro lugar, atendia à grande divisão do país, que, ao mesmo tempo, geográfica e sociológica: o Norte e o Sul. Dentro da unidade étnica e política do Brasil, há que atender-se a essa dualidade determinada pelo meio físico, pela formação da raça, pelos gêneros de cultura adotados, pelas tradições históricas. Em segundo lugar, em cada uma dessas divisões foi escolhido ponto muito adequado a desenvolver qualidades próprias da raça. E o intercâmbio das elaborações do Norte e do Sul, deveriam, necessariamente, contribuir, muito vantajosamente, para a unidade moral do organismo político (BEVILÁQUA, 1977, p. 14).

Neste mesmo cenário político da Independência e do estabelecimento do Império no Brasil, o projeto de criação dos cursos jurídicos foi debatido até ser aprovado pela Lei de 11 de agosto de 1827⁴, conforme segue:

⁴ A lei que cria os primeiros cursos jurídicos no Brasil encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm. Acesso em: 22 abr. 2019.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte: Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, [...] (BRASIL, 1827).

Assim, sob o olhar acadêmico, este foi o momento em que o primeiro Curso Jurídico do Brasil foi inaugurado, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a “Velha Academia” (MOSSINI, 2010, p. 77-78). Observe-se que a escolha do lugar, de certo modo, alia o movimento secular e o religioso, criando, subliminarmente, a ideia de que a Lei também se submetia à Igreja. Do mesmo, há nessa criação uma característica que se reproduzirá ao longo da historicidade do Curso: certo balanço entre o Estado e a Igreja, ora aproximando-se de um ou de outro, conforme o momento histórico do país: Império, República Velha, Estado Civil e Militar ou República contemporânea.

A lei de criação dos cursos jurídicos, denominada Lei de 11 de agosto de 1827⁵, preconizava, em seu artigo 9º, que os estudantes deveriam frequentar os cinco anos do Curso e, com aprovação, obteriam o grau de Bacharel. Haveria também um grau de Doutor a ser conferido àqueles que se habilitassem com os requisitos a serem especificados no estatuto dos cursos de Direito do Império (Olinda e São Paulo) (MURARO, 2010, p. 3). Em 07 de novembro de 1831, foi assinado o Decreto⁶ que aprovou novos estatutos para os cursos jurídicos brasileiros, os quais iriam regulamentar o curso.

Em 1879, o Decreto n. 7.247⁷ gerou profunda transformação no Ensino Superior, em especial no ensino jurídico brasileiro, o qual deixou de compor os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, e dividiu-se em dois, Curso de Ciências Jurídicas e Cursos de Ciências Sociais. Dois aspectos dessa transformação se mantêm na

⁵ EMENTA: “Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.”

⁶ Imagem do Decreto, disponível em: <https://docs.google.com/open?id=0B5YvPrLYuLt-RXY4WmtHR25Uelk>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷ EMENTA: “Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.”

contemporaneidade: a duração do Curso e essa tendência a se configurar em Ciências Jurídicas. Quanto a esta, a maior parte dos cursos de Ensino Superior no Brasil, sob influência luso-espanhola, além da vontade de imitar as iniciativas franco-alemãs, oscila entre assumir-se como curso superior em uma área ou generalizar para curso de Ciências na área. Um exemplo de outra área do conhecimento é a Pedagogia, ora tratada assim, ora sendo referida como Ciências da Educação, no plural, tornando-se impreciso e parecendo aumentar seu espectro de abrangência (FERREIRA, 2017).

Como já referido, os cursos superiores deveriam atender às necessidades do Estado na época, o que aconteceu, em 1891, através do Decreto 1.232 H⁸, conhecido como Reforma Benjamin Constant. Este Decreto regulamentou os cargos internos às universidades, como o processo de seleção e o trabalho dos professores, além dos horários de funcionamento da secretaria. A atuação dos estabelecimentos particulares, por outro lado, não estava regulamentada no sentido do ensino, mas apenas nas condições “de moralidade e higiene”. Ainda, este Decreto deu autonomia para o estabelecimento de cursos estaduais, como se observa do artigo 418, o qual dispõe a licitude dos poderes estaduais em criarem Faculdades de Direito, e determinou equivalência e equiparação do grau de formado em Direito ao atribuído pelas faculdades federais, desde que “1º, que as habilitações para matriculas e exames e os cursos sejam identicos aos das Faculdades federaes; 2º, que se sujeitem á inspecção do Conselho de Instrucção Superior”. Aquela, a Reforma, então, submeteu os cursos à Federação e, já sob influência positivista, deu-lhe caráter mais científico.

Em 1º de fevereiro de 1896, passou a vigorar o Decreto n. 2.226⁹, chamado de Estatuto das Faculdades de Direito da República, determinando disposições sobre o modelo a ser adotado por todas as Faculdades estabelecidas no Brasil. Nova reforma do ensino do Direito, em 1911, ocorreu com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, através do Decreto n. 8.659¹⁰, propondo flexibilização e desonerando a União de responsabilidade total sobre a autorização de

⁸ EMENTA: “Aprova o regulamento das instituições de ensino juridico dependentes do ministerio da instrução publica”.

⁹ EMENTA: “Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da Republica”.

¹⁰ EMENTA: “Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica”.

funcionamento das IES (CURY, 2009). Nesse momento, o objetivo era viabilizar a autonomia corporativa das escolas, redefinir a carreira dos professores e criar a necessidade de exames para o ingresso acadêmico. Estavam lançadas as bases do que seria o Curso de Direito até hoje, regulado pelas políticas educacionais brasileiras e pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Em 1915, o Decreto n. 11.530¹¹, conhecido com a “Lei Carlos Maximiliano”, criou a figura do professor catedrático, entre outras categorias de professores¹², também definiu as funções e os cargos que poderiam ser ocupadas pelos professores. Doze anos mais tarde, quase ao fim da República Velha, havia no país 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados, conforme Siqueira (2000, p. 33). À época, a norma jurídica era uma expressão de progresso no ensino jurídico, pois era o momento em que se observa um alinhamento do conhecimento jurídico à metodologia de “mera transmissão do conhecimento” (MARTINEZ, 2003, p. 4). Ou seja, na medida em que o Curso se expandiu, criou-se certo lugar no imaginário social para os “homens da Lei” e, internamente, o Curso absorveu esse imaginário transformando-o em pedagógico: aos “homens da Lei” caberia “transmitir seu conhecimento”.

A Revolução de 1930 marcou o segundo período da República, caracterizado por um Estado Novo¹³ voltado à industrialização. Tratava-se de um modelo norte-americano, o qual estava baseado na possibilidade de intervenção estatal nas relações privadas para garantir o bem-estar da sociedade, momento em que houve a criação de novos estatutos jurídicos, e, conseqüentemente, um maior avanço dos cursos de Direito no Brasil. Mesmo com todas estas inovações, a estrutura do ensino

¹¹ EMENTA: “Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica”.

¹² Decreto n. 11.530, “artigo 36 - O corpo docente dos institutos compõe-se de professores cathedaticos, professores substitutos, professores honorários, professores, simplesmente e livres docentes”.

¹³ O Estado Novo foi o período da história brasileira, entre 1937 e 1945, que o país foi governado por Getúlio Vargas sob regime ditatorial. Nestes oito anos, as instituições políticas, culturais, policiais, jurídicas e econômicas foram controladas pelo Estado e, em 1937 foi promulgada a Nova Constituição, a qual garantia poder absoluto ao presidente (SAVIANI, 2010).

permaneceu baseada na pedagogia tradicional. Por Pedagogia Tradicional, entende-se todo trabalho pedagógico cuja base assente-se na prerrogativa: “há um professor que sabe e um estudante que não sabe e aquele transmite seu conhecimento a este (FERREIRA, 2017).

Em 1961, Jânio da Silva Quadros renunciou à Presidência do país e João Goulart tomou posse no cargo de Presidente. Tentando conter a crise econômica em que se encontrava o país, o presidente Goulart determinou várias reformas, chamadas “reformas de base”, entre elas, alterações bancárias, fiscais, administrativas, agrárias e universitárias, que causaram grande descontentamento nos empresários, latifundiários e na burguesia, pois coincidiram com os anseios da classe média brasileira e dos trabalhadores¹⁴. Conseqüentemente, desencadeou um movimento que contava com o apoio militar, e, em 1964, Goulart é deposto¹⁴. Nesse período, estudantes e professores reivindicavam a fusão do ensino privado e público, o fim da cátedra e a diminuição da elitização da universidade. Tais prerrogativas foram consideradas na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹⁵, possibilitando maior liberdade do ensino privado (FERREIRA, 2001), e a regulação do Ensino Superior pelos Conselhos de Educação do Brasil e dos Estados.

Em 1967, uma Constituição foi promulgada, estabelecendo um controle prévio dos meios de comunicação e possibilitou a Lei de Segurança Nacional¹⁶. No que se refere ao Ensino Superior, houve expansão do ensino privado, uma vez que o Ensino Superior público estava sob a vigilância do governo (FERREIRA, 2001).

Quase trinta anos mais tarde, no que tange à legislação constitucional, com a Constituição Federal de 1988, a educação foi considerada um direito social fundamental, conforme disposto no artigo 6º. O artigo 206 daquela Constituição Federal explicitava os princípios da educação, abordando, em seus incisos I e III,

¹⁴ Conforme dados no site disponível em:

<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-belchior-marques-goulart>. Acesso em: 23 fev. 2020.

¹⁵ Conforme http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm acesso em 23 de fev. 2020.

¹⁶ Passados dois anos, em 1969, foi promulgado o Decreto-Lei n. 898/69, o qual “define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências”.

respectivamente, a necessidade de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e, a coexistência de instituições públicas e privadas. Neste período, o Ensino Superior progrediu em virtude da consagração do princípio constitucional da autonomia universitária, que normatizou a oferta de Ensino Superior por instituições privadas. Tais orientações foram complementadas com a promulgação da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo novas modalidades de cursos e novos tipos de instituições (VAL, HOPSTEIN, 2009). Para os cursos de Direito, na década de 1990, foi promulgada a Lei n. 8.906/1994¹⁷, a qual instituiu que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados deveria se manifestar para autorizar e reconhecer os cursos de Direito¹⁸. Portanto, estabeleceu-se uma regulação dupla: a do Estado e a do Direito.

Em 1996, foi editada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 9.394/96, que atribuiu aos estados a avaliação dos cursos de Ensino Superior. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), editou a Resolução nº 09, na tentativa de reestruturar as diretrizes do Curso de Direito, determinado o que deveria ser expresso no projeto pedagógico do Curso, a fim de demonstrar a forma como o Curso de Direito seria estruturado¹⁹.

Ao longo desse percurso, se observados os quadros de formatura ou mesmo os relatos, sem a intenção de referir que haja uma regra geral, ainda assim, pode-se afirmar que, na maioria das vezes, as vagas para professores dos cursos de Direito são ocupadas por advogados de renome, juízes e promotores, por exemplo, pelo simples fato de gozarem de sucesso profissional em seus respectivos ramos de atividade e, graças a esse sucesso, parece subtendido que estariam habilitados ao trabalho pedagógico. Ou seja, como referido anteriormente, confunde-se o lecionar/ensinar/trabalhar como professor com a prática de “troca de experiências” vividas na rotina de trabalho, e, conseqüentemente, confunde-se o aprender/produzir

¹⁷ **EMENTA:** “Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)”.

¹⁸ Artigo 54, inciso XV, da Lei 8906/94.

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf.

Acesso em: 17 de outubro de 2019.

conhecimento com o simples fato de saber descrever as trajetórias vivenciadas para alcançar a carreira tão sonhada. Nessa perspectiva, argumenta Pagani (2019, p. 02):

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar, os professores.

Atendendo a essa provocação do autor, faz-se mister entender o trabalho pedagógico de forma diferente, uma vez que esta atividade exige, além de segurança e competência profissional, compartilhar conhecimentos e disponibilidade para aprender métodos capazes de aperfeiçoar o modo como se encaminha a produção do conhecimento em aula. É nesse sentido mais amplo, como tem se reiterado, que tal conceito abrange a docência universitária.

A Resolução MEC 05/2018 e as determinações pedagógicas para os Cursos de Direito

Diante do contexto social e da necessidade de adequação do Curso, após cinco anos de debates pelos profissionais na área e órgãos representantes das classes operadoras do Direito, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES 635/2018, com a consequente publicação da Resolução MEC 05/2018.

O Parecer salienta que a questão mais urgente para a reestruturação do Curso de Direito é o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade, conforme o Parecer CNE/CES 211/2001²⁰. No Parecer é destacada a responsabilidade e coparticipação

²⁰ PARECER HOMOLOGADO - Portaria nº 1.351, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34.

da OAB: “[...] colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar previamente nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação e reconhecimento desses cursos, nos termos do art. 54, inciso XV” (BRASIL, Parecer CNE/CES 635/2018, p. 04). Portanto, haveria uma dupla regulação dos Cursos de Direito: pela União e pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Sobre a especificidade do Curso de Direito, em seus aspectos pedagógicos, a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, estabelecia, no artigo 2º,

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 (BRASIL, Resolução CNE/CES 9/2004, artigo 2º).

Quanto à especificidade do Curso, a Resolução 05/2018, no artigo 2º, é bem mais detalhada, descrevendo cada aspecto necessário à formulação do Projeto Pedagógico do Curso e, com isso, determinando os critérios de avaliação e acompanhamento do Projeto: o perfil do egresso, as características e as noções que devem ser trabalhadas para o profissional almejado, as práticas no campo jurídico, as atividades complementares, a avaliação, o trabalho de conclusão, a oferta e duração do Curso. Esta é a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, disposta por meio da Resolução n. 05/2018, apresentando transformações no ensino jurídico brasileiro, abarcando não somente a formação dos futuros egressos, mas a educação dos professores, através da inserção de componentes curriculares, metodologias e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, Rodrigues (1988, p. 84) assim discorre:

Já os professores, na sua maioria, são mal preparados, possuindo apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter “status”, que os auxiliará na sua real profissão de advogado, juiz ou promotor, ou como forma de complementar a renda. Como consequência, não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições de seu tempo de estudantes somadas à sua prática na atividade profissional.

Entre as metodologias nas aulas jurídicas, em especial a aula teórica nos cursos de Direito, é indispensável, contudo, ponderar sua aplicação como único método,

pois entende-se que inviabiliza e limita a adequada formação do discente e impossibilita o contato com a realidade social com a qual o futuro profissional da área jurídica irá se deparar. É necessário, portanto, conjugar outros métodos de ensino à aula teórica, para que, dessa forma, seja possível o efetivo alcance de uma formação de qualidade ao estudante. Isto porque, de acordo com Freire (2011, p. 39), “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo ao máximo’”.

Importante não desconhecer que, neste caminho, existem alguns obstáculos à efetividade do ensino do Direito. Dentre eles, um fator que contribui, em alguns casos, é a falta de comprometimento dos professores com o Curso e com a instituição de ensino, sendo que “grande parte dos docentes desempenha atividades profissionais concomitantemente com a docência, fazendo desta última apenas um complemento em sua vida profissional” (LANZONI ALVES, 2006, p. 100). Há alguns contornos de responsabilidade também dos professores:

O professor universitário é um orientador do conteúdo da unidade curricular que leciona, por isso não se deve esperar uma postura de continuidade do período vivido no ensino fundamental e médio, ou seja, é um facilitador do aprendizado, por isso exige um desempenho naturalmente interdisciplinar, aliás, sendo naturalmente característica do Curso de Direito, entretanto, verifica-se ausência de técnicas e recursos que propiciem a interdisciplinaridade (LANZONI ALVES; MONDARDO; SANTOS, 2005, p. 102).

Para tanto, a Resolução n. 05/2018 apresenta mudanças, através de determinações, quanto aos conteúdos, prática jurídica, extensão, metodologias ativas, competências e trabalhos de cursos, conforme dispõe no seu artigo 3º:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Neste viés, o engajamento e a participação efetiva dos professores na elaboração de projetos deveriam ser comuns para que houvesse melhor complementação de conteúdos, que, dentro do Direito, estariam interligados e em complementação, indo além do campo teórico, abrangendo também o campo prático, o que nem sempre acontece (ZIMIANI; HOEPPNER, 2008, p. 106).

Vistos estes aspectos, na próxima seção, serão abordadas, de forma complementar, as questões sobre o trabalho pedagógico dos professores no Curso de Direito e a sua relevância.

Trabalho pedagógico no Curso de Direito

O trabalho como professores no Ensino Superior demanda especificidades tanto no processo de educação para o trabalho quanto na realização deste fazer. Do ponto de vista das políticas educacionais, há necessidade de atender a determinadas características explicitadas na LDB 9394/96, especificamente do artigo 13:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, LDB 9394/96, artigo 13).

O trabalho pedagógico também se coaduna com o Projeto Pedagógico do Curso e o Projeto Pedagógico Institucional, além de atender aos estatutos da profissão. Todas essas determinações repercutem no egresso do Curso, no caso dessa abordagem, na área de Direito.

Subvertendo a historicidade do Curso e em acordo com as DCNs (2018), é indicado evitar que os egressos, ao longo de seus estudos sobre Direito, tenham

acesso apenas a uma visão objetiva e técnica, tendo como ponto crucial sobre o Curso a busca por uma profissão concursada e bem-sucedida, muito mais do que preocupação com a formação em sua totalidade. Sendo assim, dentro do curso de Direito pode se constituir em uma dificuldade para um trabalho pedagógico diferenciado com um planejamento que vise à formação completa e fundamentada para a produção do conhecimento. Isto porque o trabalho pedagógico demanda métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2017). Sendo trabalho, está intimamente relacionado à busca de um sentido e de uma expressão pessoal, gerando resultados para quem o produziu.

Do mesmo modo, como trabalho, está incluído no entorno social. Antunes (2005) aponta que muitas mudanças ocorreram devido aos metabolismos sociais do modo de produção capitalista, como diminuição do emprego, da estabilidade e maior precarização do trabalho, que repercutem diretamente nos trabalhadores da educação formal. E Ferreira (2017, p. 22) aponta a centralidade do trabalho como categoria explicativa do social, pois “nesse contexto, em meio à exploração do trabalho humano pelo capital, como um dos campos sociais, a educação tenta se equilibrar. Em especial, a educação escolar, formal, para acontecer depende indelevelmente do trabalho dos professores”. Portanto, quando se observa a centralidade do trabalho no processo de humanização, o trabalho dos professores é social e transformador, como discorrem Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 3), ao referirem que trabalhar e educar são atividades específicas do ser humano, surgindo desse processo as relações sociais e a constituição das sociedades, que dão origem às relações de produção, as quais constituem o mundo do trabalho. Contrariamente, no âmbito do trabalho pedagógico, já indicada anteriormente, em um curso com uma formação tão importante como o ora estudado, parece haver preocupação real com o fomento de técnicas, fórmulas e receitas inicialmente para sanar a necessidade de passar de semestre, após como segunda meta a aprovação na prova da Ordem dos Advogados do Brasil e, por fim, obter aprovação em algum concurso público da área do Direito.

Afinal, qual seria a forma de trabalho dos professores frente aos cursos jurídicos? Essa é uma questão para professores e pesquisadores, aqueles que se

inquietação com a necessidade de mudanças no currículo do Curso ou uma mudança no trabalho pedagógico para os acadêmicos com perspectivas diferenciadas sobre o Curso e objetivando mudanças em direção a um ensino diferenciado, pois, como se observou na seção anterior, este deixou de ser um ensino que visava à educação técnica, ética e humanizada.

Neste viés, destaca-se a importância do trabalho dos professores, como um dos sujeitos do trabalho pedagógico (em conjunto com os acadêmicos), que realizam uma prática social visando à configuração da existência individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade (SAVIANI, 2010). Em suma, trabalhar como professor no Ensino Superior envolve o domínio dos conhecimentos científicos próprios da área, o reconhecimento de outros saberes, em especial, o pedagógico, bem como a valorização do seu próprio conhecimento profissional.

Em específico, os professores do Curso de Direito, além das características supracitadas, apresentam características inerentes à profissão que exercem no mundo jurídico, sendo fruto do meio em que convivem e vivenciam na vida laborativa, bem como da especialidade na qual produzem ou são especializados, não apresentando, em sua maioria, formação pedagógica para o trabalho pedagógico. Para Aguiar (1999, p. 800), os professores de Direito podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em foram convidados a lecionar”.

Por essa razão, entre outras, a Resolução n. 05/2018 indica um diferente trabalho pedagógico, pois:

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e garante-se, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Assim o tempo é melhor utilizado, menos energia é consumida e o trabalho é realizado com maior segurança. Além dos elementos já referidos anteriormente, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade que considere relativamente a cada componente curricular específico (RODRIGUES, 2019).

Associados os esforços das políticas educacionais e dos professores, além de considerar que existe, nas entrelinhas sociais, uma pressão por alcance de índices e metas, por acertos, por aprovação, ao contrário do cenário mais antigo, no qual a maior preocupação estava centrada na formação jurídica como um todo, há possibilidade avançar na perspectiva do conhecimento. Isto, sem esquecer que se trabalha com seres humanos em busca da consciência de seu papel social e da importância de sua formação e trabalho profissional no âmbito da comunidade.

Art. 9º e acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do , contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão o definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º (BRASIL, Resolução 05/2018, art. 9º).

Via de regra, o trabalho pedagógico evidencia o Curso. A responsabilidade por esse trabalho, em primeira instância, compete aos professores, pois estudaram para tanto. Entretanto, convergem esforços organizados da IES, do Curso, e, sobretudo, dos estudantes, todos eles, mediados pelas políticas educacionais. E, nessa perspectiva, o estudo realizado indicou que a concepção de trabalho pedagógico, conforme argumentado, pode ser uma perspectiva a ser considerada no atendimento das prerrogativas das DCNs(2018) para os cursos de Direito.

Considerações finais

Nesse texto, objetivou-se, com base na concepção de trabalho pedagógico, entendido como possibilidade de agir e transformar, na medida em que acontece a produção do conhecimento, apresentar-se considerações sobre o trabalho dos professores nos cursos de Direito, tendo por aporte teórico-metodológico a Análise dos Movimentos de Sentidos. Para tanto, descreveu-se as concepções de trabalho pedagógico e docência universitária, argumentando-se sobre a relação de inclusão desta naquele conceito. E, após, esclarecer estas categorias de análise, recuperou-se,

na historicidade do Curso de Direito no Brasil, as características que contribuíram para a elaboração de uma cultura de trabalho pedagógico, vislumbrada em muitos cursos da área, segundo se argumentou, a partir de autores que tratam sobre este tema.

Diante das leituras e produção de dados até o momento, reitera-se que o Curso de Direito já está enfrentando mudanças neste cenário do ensino do jurídico. Com a intensificação do lugar do trabalho pedagógico nas políticas educacionais, os professores buscam conhecer mais sobre a especificidade deste trabalho. Tal busca, aliada às suas experiências profissionais, pode possibilitar aos estudantes uma visão do Direito para, efetivamente, ao final do Curso, sentirem-se em condições de trabalhar na área.

Nesse texto, defendeu-se, com base nos dados produzidos com o estudo, um efetivo trabalho pedagógico nos cursos de Direito, tendo em vista que, conforme relata a literatura sobre essa área profissional, o trabalho pedagógico com base na Pedagogia Tradicional já não cabe mais dentro do contexto social e acadêmico atual. Assim, destacou-se, em acordo com a Resolução 05/2018, a importância do trabalho pedagógico desenvolvido para a formação do egresso. Isto porque acredita-se na superação das fronteiras que não permitem aos estudos jurídicos a análise compartilhada. Contrariamente, se esta ocorrer, dar-se-á a formação de profissionais diferenciados e, nesse afã, o trabalho pedagógico dos professores é de suma importância. O estudo indicou que esta parece ser a intencionalidade do Ministério da Educação e demais instituições participantes da elaboração desta política, com a edição da Resolução de n. 05/2018, a qual tem como principal objetivo reformular o ensino jurídico no Brasil, para atender os anseios sociais atuais e qualidade educacional.

Acredita-se na concepção de trabalho pedagógico como mais ampla que docência universitária para o estudo da produção dos professores no Ensino Superior, desafiando-os à elaboração de um projeto pedagógico individual *pari passu* com o projeto pedagógico institucional. Com isso, assumir-se-ão professores, ainda que originários de outros campos de trabalho, como o Direito, por exemplo. Trabalho pedagógico é, portanto, nessa perspectiva, uma categoria que contém em sua acepção uma convergência entre os conhecimentos, as ações e as políticas educacionais, tendo

como protagonistas os professores, portanto, autores de um modo de agir em educação.

A pretensão é dar continuidade à análise da necessidade de um trabalho pedagógico pelos professores no Direito, acreditando-se que, com este direcionamento, podem ocorrer mudanças significativas na produção do conhecimento e na perspectiva de uma mudança do Curso em acordo com as demandas do presente contexto social, político, cultural e econômico. Por essa razão, cabe acompanhar a implantação e as mudanças que ocorrerão nos cursos, a partir do novo projeto pedagógico, elaborado com base na Resolução 05/2018.

Referências

AGUIAR, R. A. R. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1999.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho* – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BEVILÁQUA, C. *História da Faculdade de Direito do Recife*: edição comemorativa do sesquicentenário da instauração dos cursos jurídicos no Brasil, 1827-1977. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1977.

BITTAR, E. C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Decreto 2.226, de 1º de fevereiro de 1896. Approva os estatutos das Faculdades de Direito da Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o Ensino Secundario e o Superior na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/Lei_8906.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 2006. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES 635, de 04 de outubro de 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES 05, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CUNHA, L. A. “Diretrizes para o estudo histórico do Ensino Superior no Brasil”. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

CUNHA, M. I. “Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32, p. 258-271, may./aug. 2006.

CURY, C. R. J. “A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

FERREIRA, L. S. *Educação & História*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

FERREIRA, L. S. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimentos e tempo*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. “Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?” *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

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

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. “A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista”. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. “Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica”. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

LANZONI ALVES, E. “A docência e a Interdisciplinaridade: um desafio pedagógico”. In: COLAÇO, T. L. (Org.). *Aprendendo a ensinar Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006. p. 98-117.

LANZONI ALVES, E.; MONDARDO, D.; SANTOS, S. F. R. *Ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2005.

MARQUES NETO, A. R. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F. C. M. (Orgs.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MARTINEZ, S. R. “A evolução do ensino jurídico no Brasil”. 2003. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MOSSINI, D. E. S. “Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade”. Tese (Doutorado em Educação) — PUC-SP, São Paulo, 2010.

MURARO, C. C. *A formação do professor de Direito*. 2010. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861. Acesso em: 23 de fev. 2020.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J. M. *O Estado da arte da pesquisa jurídica e sóciojurídica no Brasil*. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

PAGANI, J. F. O. “A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu”. 2019. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, H. W. “Ensino Jurídico e Realidade Social”. *Seqüência*, Florianópolis, 1988. Disponível: www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1535. Acesso em: 21 fev. 2020.

RODRIGUES, H. W. *Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico*. Florianópolis: Habitus Editora, 2019. (Edição do Kindle).

SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIQUEIRA, M. D. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba: UFPR, 2000. Disponível em http://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/Universidade-Federal-do-Paran%C3%A1_100-anos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

VAL, E. M. HOPSTEIN, G. “O ensino superior em Direito no Brasil: cenários, perspectivas e principais desafios”. *Aprender*, p. 167-184, v. 1, n. 12, 2009.

VEIGA, I. P. “Docência Universitária na Educação Superior”. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98. V. 1.

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. “Interdisciplinaridade no ensino do direito”. *Akrópolis*, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008.

RECEBIDO: 26/04/2020
APROVADO: 30/07/2020

RECEIVED: 04/26/2020
APPROVED: 07/30/2020

RECIBIDO: 26/04/2020
APROBADO: 30/07/2020