UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MALLMANN VILALVA

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK) NO ENSINO DO DIREITO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Santos / SP

2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MALLMANN VILALVA

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK) NO ENSINO DO DIREITO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UNISANTOS – Universidade Católica de Santos para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Santos/SP

2017

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

Vilalva, Adriana Mallmann
V696c O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do Direito: estudo exploratório./ Adriana Mallmann Vilalva; orientador Prof.ª Drª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2017.
164 f.; 30 cm

(Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação.

1. Dissertação. 2. Conhecimento pedagógico do conteúdo. 3. Raciocínio e ação pedagógica. 4. Prática docente. 5. Curso de direito. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santori. II. Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. III. Título.

CDU 1997 -- 37(043.3)

Dedico este trabalho ao meu marido e ao meu filho, que fazem com que eu me supere sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu marido, por apoiar, compreender e incentivar todas as minhas vontades, curiosidades, anseios e me proporcionar horas de estudo.

Por ter sido pai e mãe do Guigo neste percurso.

Por deixar eu planejar o doutorado sem ter concluído o mestrado, sem pensar em se divorciar.

Agradeço à minha mãe, por estar sempre presente, me incentivando e cuidando de minha família.

A Meus sogros, por serem pais.

A Meus colegas de mestrado, por serem compreensivos e pacientes com alguém que não era da área, que não entendia todos os termos das discussões, que não sabia nada de pedagogia. Por terem acreditado em mim e me eleito sua representante discente.

À professora mestre Patrícia Cristina de Souza Gorisch, por ter aceitado participar da minha investigação e ter pacientemente deixado que eu fizesse parte de sua rotina de trabalho.

A Meus orientadores:

Prof. Dr. Paulo Angelo Lorandi, por me fazer sair da “minha bolha” e me desconstruir com toda a paciência que lhe é peculiar. Por me apresentar Dewey.

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri Almeida, por me mostrar o que é ser competente, humilde, por me incentivar sempre e tornar-se alguém a quem eu posso chamar de amiga.

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosario Santoro Franco, por me fazer crescer e ter me apoiado pacientemente durante todo o processo final de confecção da dissertação.

A coordenadora do programa de pós graduação, Profa Dra Irene J. Gilberto por ter me ouvido e apoiado em todos os momentos do curso.

Aos demais professores e coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação, por terem sempre me incentivado e me ajudado a enxergar a Educação com outros olhos. Olhos de criança, que acreditam, que enxergam o que é bom, que têm esperança.

Aos professores que compuseram a minha banca de qualificação: Dr Alexandre Saul e Dr Marcos Masetto, por terem doado seu tempo e me ajudado a construir e terminar meu projeto de pesquisa.

Ao professor Dr Marcel Mendes, por ter aceitado compor minha banca de defesa, engrandecendo este momento.

Agradeço, de coração.

VILALVA, Adriana Mallmann. O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK) NO ENSINO DO DIREITO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2017.

Resumo

Tomando por base que o conhecimento profissional dos professores possui repercussão no aprendizado de seus alunos e tendo em vista que os docentes que lecionam em grande parte dos cursos de Direito não possuem formação pedagógica, remontando ao ensino dogmático, bancário, discutem-se, os aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), o qual tem sido estudado em diversas áreas de formação de professores, mas ainda é pouco estudado pelos profissionais do Direito no Brasil. O PCK compreende um tipo de conhecimento importante na definição de um corpo de conhecimentos profissionais e auxilia na estruturação das práticas pedagógicas do docente do curso de Direito.Para tanto foram utilizados os construtos de Lee Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o modelo de raciocínio pedagógico e ação. Assim, a presente investigação teve por objetivo realizar um estudo teórico sobre o conceito de PCK analisando suas implicações na prática docente de um professor do curso de Direito. Para tanto, foram utilizados instrumentos múltiplos de coletas de dados: elaboração de um diário de campo que retratou o acompanhamento de um semestre letivo de uma docente do curso de Direito; entrevistas; análise de seu plano de ensino, questões pós observação. Os dados foram transportados para o software de análise Atlas Ti e analisados com base na proposta operativa de Minayo (2006) utilizando as categorias do MRPA proposto por Shulman. O PCK compreende um tipo de conhecimento importante na definição de um corpo de conhecimentos profissionais e auxilia na estruturação das práticas pedagógicas do docente do curso de Direito. A análise de dados nos permitiu compreender que não basta o conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser ministrada, é necessário um corpo de saberes para que o ensino possa ser transformado em aprendizado.

Palavras chave: conhecimento pedagógico do conteúdo – raciocínio e ação pedagógica – prática docente – curso de Direito.

VILALVA, Adriana Mallmann. PCK, PEDAGOGICAL REASONING AND ACTION AND TEACHING IN LAW SCHOOL. Master's in Education: UNISANTOS, 2017.

Abstract

Considering that teachers' professional knowledge has strong influence in students' learning processes and also that Law School professors have not necessarily been trained in Pedagogical and teaching skills, thus resort to a more dogmatic and teacher-centered style, this study proposes a discussion about the aspects related to Pedagogical Content Knowledge which has been studied in several areas of teacher training, but not deeply enough by the Law professionals in Brazil. In order to better understand the topic, we studied Lee Shulman's constructs – Pedagogical Content Knowledge (PCK) and the Pedagogical Reasoning and Action Framework (PRAF). Therefore, the question that triggered this investigation is: to carry out a theoretical research and study of the concept of PCK and what are its repercussions on the teaching practice of a Law school professor; to observe and understand how a teacher assimilated the concept of PCK and how she deals with the content of the subject she teaches and how her teaching practice was shaped. To that end, we used multiple tools for the collection of data: the creation of a field journal that reports the observation of classes of a Law School professor during one school term; interviews; the analysis of her teaching plan, and post-observation questions. Data has been analyzed having the practical proposals formulated by Minayo (2006) and the categories of PRAF, proposed by Shulman. PCK comprises of an important kind of knowledge when establishing bodies of professional knowledge and enables the structuring of teaching practices of Law School professors. Data analysis allowed us to understand that it is not enough knowledge of the specific content of the subject to be taught, you need a body of knowledge to that teaching can be transformed into learning

Keywords: pedagogical content knowledge - pedagogical reasoning and action – teaching practice – Law school.

Lista de Figuras

Figura 1 – PCK (SHULMAN, 1987) 37

Figura 2 – Modelo de raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987) 43

Figura 3 – Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA) proposto por Shulman (1987) e adaptado por Salazar (2005). Tradução de Fernandez (2011, p. 4) 45

Figura 4 – Modelo de conhecimento de professores de Grossman (1990)..... 46

Figura 5 – Domínios dos conhecimentos de professores de ciências .. 50

Figura 6 – Modelo Integrativo e Modelo Transformativo 51

Figura 7 – Modelo de Morine-Dershimer e Kent (1999) 53

Figura 8 – Modelo de Rollnick *et al*. (2008) 54

Lista de Siglas

CC – Código Civil

IES – Instituto de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MRPA – Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação

PCK – Pedagogical Content Knowledge

Sumário

INTRODUÇÃO **14**
1.1 A pesquisadora 14
1.2 O problema 15
2.OBJETIVO **18**
3.OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL – UMA ANÁLISE **19**
3.1 A origem dos cursos de Direito no Brasil 19
3.2 Formação docente para o nível superior 23
3.3 Profissionalização docente 27
3.4 Saberes docentes 29
3.5 O ensino do Direito 31
4.O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO OU PCK (*pedagogical content knowledge)* **36**
4.1 O processo do raciocínio e ação pedagógica 42
4.2 O PCK segundo Grossman 47
4.3 Modelo da base de conhecimentos de professores de Carlsen e o destaque do conteúdo 49
4.4 O modelo de Gess-Newsome 51
4.5 O modelo de Morine-Darshimer e Kent e o destaque do conhecimento pedagógico 52
5. PERCURSO METODOLÓGICO **56**
5.1 Tipo de estudo 56
5.2 Participante e local 59
5.3 Acompanhamento das aulas 62
5.4 Organização dos dados 64
5.5 Análise 65
6. RESULTADOS **68**
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS **80**
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **84**
9. ANEXOS **90**
9.1 Tabela – formação sujeito de pesquisa 90
9.2 Entrevista professor escolhido 92
9.3 Diários de observação 97
9.4 Entrevista professor pós observação 117
9.5 Plano de ensino 122

9.6 Termo de consentimento.....126
9.7 Decreto Lei 19.851/31 – Estatuto das Universidades 128
9.8 Code Report – Atlas TI 8.0.....154

INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisadora

Pensando na importância do ensino e na possibilidade de transformar a sociedade através do conhecimento foi se desenvolvendo um interesse pela docência. Filha de pais professores, a docência sempre pareceu um caminho natural.

Há 14 anos como advogada e após ser convidada algumas vezes para dar aula no curso de Direito, resolvi aceitar o convite de um amigo para ir substituí-lo em uma Universidade local. Ministrei uma aula de Direito do Consumidor para o último semestre do curso de graduação em Direito e ao sair da sala de aula me deparei com alguns questionamentos: O que eu poderia ter feito para melhorar a intelecção dos alunos? Como eu poderia ter explicado melhor? Existiriam outras formas para ilustrar a matéria? Será que os alunos compreenderam o que lhes foi explicado?

E diante disso, nasceu outra indagação: Será que os demais professores do curso de Direito fazem ou já fizeram estes mesmos questionamentos ou se dão por satisfeitos com a mera repetição de conhecimento, que por vezes ocorre?

Diante de um cenário de ensino massificado, onde a reprodução de conceitos repousa de forma natural nas salas de aula, onde encontramos a aprendizagem significativa[1]?

O que venho presenciando ao longo dos anos são docentes preocupados em reproduzir um saber que por vezes não reflete a necessidade dos futuros aplicadores do Direito. Esses docentes reproduzem mecanicamente os conteúdos pois, muitas vezes não possuem domínio de técnicas didáticas adequadas.

É importante a discussão sobre a prática pedagógica visando à melhoria da aprendizagem no curso de Direito. Importante o incentivo á reflexão crítica. Á contextualização da legislação, que muitas vezes parece estar distante do quotidiano dos alunos.

---

[1] Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel onde os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Nesta pesquisa utiliza-se o termo no sentido explicitado por Goulart (2000): “uma aprendizagem deve ser significativa, isto é, deve ser algo significante, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. [...]. Rogers caracterizou a aprendizagem significativa como auto-iniciada, penetrante, avaliada pelo educando e marcada pelo desenvolvimento pessoal.”

1.2 O problema

A gama de docentes que passam a reproduzir mecanicamente os conteúdos também se deve ao fato de que a docência nem sempre é a primeira escolha de atuação para a maioria dos professores do curso do Direito. Geralmente a docência surge de forma gradual ou até inesperada, como uma atividade extra. Por necessidade de renda complementar ou mesmo pelo “status” de tornar-se professor universitário.

No que tange à formação para a docência da área do Direito, esta não é uma constante. São poucas as universidades que possuem programas de formação pedagógica para seus docentes, e por vezes são poucos os docentes que procuram este tipo de formação.

Originalmente, para ocupar um cargo de docente nas Faculdades de Direito, bastava que o professor tivesse notório saber da matéria a ser ministrada ou ainda que ocupasse um cargo de destaque na sociedade, temática que será melhor explorada no capítulo do histórico dos cursos de Direito no Brasil.

O que pode parecer um retrocesso, é uma prática que perdura nos dias de hoje.

Com base nisso, temos o seguinte cenário: o docente, repetindo os modelos de docência que teve em sua formação, apoiando-se em suas memórias, buscando estratégias para organizar sua disciplina nas lembranças de professores.

Tal qual menciona Nóvoa, quando afirma que o docente, em geral, possui em seu repertório os conhecimentos adquiridos durante a graduação, a história de vida, os diversos modelos de docente que são tomados como referência e a prática em si (2014).

Deve se salientar que o ideal de uma prática docente seria a junção de diferentes estratégias que fossem sendo adaptadas para atender aos diferentes estudantes (diferentes no tocante à formação, capital cultural, acesso à informação, diferentes estruturas familiares, diferentes classes sociais). E não somente processos mecânicos de repetição.

Deste pequeno panorama, podemos notar, que atuar como professor requer saberes e práticas próprias. Apoiar a docência exclusivamente no conhecimento específico de conteúdo não me parece uma prática pedagógica adequada.

E aí reside minha inquietação e que considero o cerne da questão, organizar a base de conhecimentos para o ensino, mais especificamente no conhecimento

pedagógico do conteúdo, que seria, segundo Grossman (1989) um dos aspectos centrais dos conhecimentos necessários à docência.

O desafio de estudar o fazer docente por uma perspectiva da compreensão do raciocínio e ação pedagógicos tornou-se uma oportunidade em contribuir com elementos que poderão ser incorporados aos docentes que buscam seu constante aperfeiçoamento na área do Direito.

O ancore teórico formulado por Lee S. Shulman[2] , o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (ou como é conhecido PCK – *pedagogical content knowledge*) se refere ao conhecimento profissional e incorpora várias outras categorias do conhecimento.

Formulado há mais de 20 anos, o PCK continua sendo uma contribuição importante para os estudos no campo da formação de professores.

Os estudos de Lee Shulman podem colaborar com evidências de como vem acontecendo a formação de docentes universitários para a área do Direito, por possibilitar a análise da ação e raciocínio do docente ao transformar seu conhecimento específico, disciplinar, em elemento compreensível para o aluno (SHULMAN, 2004a).

Desta forma, a investigação aqui exposta busca **compreender como Shulman concebe o conhecimento pedagógico do conteúdo e quais as repercussões desse conhecimento na prática docente de um professor do curso de Direito.**

O PCK é estudado em diversos países europeus e nos Estados Unidos da América por um grande número de investigadores que têm contribuído de maneira efetiva para a melhoria da qualidade e desenvolvimento da profissão de docente. No Brasil, apesar de ter encontrado estudos sobre a prática de docentes no Direito, não foram encontrados trabalhos que analisem conjuntamente os docentes sob esse referencial teórico.

Devido à ausência de estudos do tema, acredito que essa pesquisa pode tornar-se relevante para a estruturação do trabalho docente e da profissão de docente, buscando revelar as influências teóricas, metodológicas e políticas que direcionam o ser, o pensar e o fazer docente no curso de Direito. A proposta é pertinente e se

[2] Lee S. Shulman, nasceu em 28 de setembro de 1938 em Chicago; é um psicopedagogo e ao longo de sua carreira vem se dedicando à educação, especificamente no que tange ao ensino, e como se produz o conhecimento, como se tem acesso ao conhecimento. É professor emérito da Universidade de Stanford, foi presidente da "Carnegie Foundation" – instituição responsável por estudos e pesquisas na área da Educação (pesquisando formas de melhorar, desenvolver a prática educacional) (www.leeshulman.net – tradução nossa).

justifica, dada a escassez de pesquisas no campo da Formação dos docentes do curso de Direito relacionando os construtos desenvolvidos por Shulman e colaboradores e a necessidade de melhorias no ensino jurídico no Brasil.

*2.*OBJETIVO

Realizar um estudo teórico sobre o conceito de PCK analisando suas implicações na prática docente de um professor do curso de Direito.

Objetivos específicos:

- Realizar um estudo teórico em relação ao PCK, desde a sua concepção, com Lee Shulman, estudando também outros autores que desenvolveram essa teoria.
- Realizar o acompanhamento pedagógico de uma professora do curso de Direito com contínuas interrupções, de forma a perceber esta questão teórica na prática
- Acompanhar e refletir sobre o seu trabalho docente

3.OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL – UMA ANÁLISE

Neste capítulo farei uma caracterização temporal, política e conceitual dos cursos e ensino do Direito, explorando a constituição dos cursos de Direito no Brasil, forma de contratação de professores, sua formação, e alguns dos reflexos que permanecem até hoje.

Colacionarei elementos contemporâneos da formação docente, do trabalho docente, da profissionalidade e saberes docentes para explorar a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo como ancore fundamental da formação.

3.1 A origem dos cursos de Direito no Brasil

Importante ressaltar como os cursos jurídicos se estabeleceram no país ressaltando a influência europeia em sua constituição, onde até hoje podemos identificar algumas de suas características, como as posturas adotadas na prática docente de nossos professores. Posturas, por vezes reducionistas.

Ao longo de três décadas, desde 1500, não há que se falar em direito brasileiro (NASCIMENTO, 2000, p 200).

No ano de 1532, foi fundado o núcleo colonial de São Vicente, onde foram radicadas as bases do primeiro regime do governo do país. As normas jurídicas aplicadas no Brasil, eram as mesmas vigentes em Portugal.

Em 1822, o Brasil conquista sua emancipação política de Portugal.

> Com a independência do país, o liberalismo acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que, contraditoriamente, admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista do poder (WOLKMER, 1999, p 79).
>
> Foi na junção do individualismo político e formalismo legalista que se moldou ideologicamente o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal. (IDEM, IBIDEM, p 80)

O conhecimento difundido no Brasil mantinha forte conotação européia. A elite dominante que preenchia os cargos no governo enviava seus filhos para se instruírem em cidades portuguesas, como Coimbra; logo estes regressavam impregnados de ideais de cunho liberal europeu. Suas idéias iam sendo readequadas a situação do país. Idéias liberais que conviviam com a escravidão e o patrimonialismo o que,

segundo Wolkmer (1999, p 79) “favoreceu a evolução retórica da singularidade de um liberalismo conservador, elitista, antidemocrático e antipopular”. Esse era o retrato do Brasil: toda essa geração de estudantes coimbrãs retornava ao país e se encaixava no exercício de atividades públicas depois de terminada sua formação acadêmica (NASCIMENTO, 2000).

A elite social se mesclava com a elite política, que, por sua vez, defendia interesses particulares em detrimento do interesse do povo.

Nesse sentido, Bittar afirma que

> A academia [...] é vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender a uma demanda crescente em torno da autonomia dos estamentos do Estado e da ideologia liberal atuante na constituição do poder (2001, p.67).

De um lado o liberalismo[3] e de outro o patrimonialismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitia o “favor”, o clientelismo[4], de outro, introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental.

E neste clima de perpetuação dos ideais políticos, de construção do Estado nacional são criadas as duas primeiras Faculdades de Direito no Brasil em 1827, na cidade de Olinda e na cidade de São Paulo.

A decisão de criar as instituições de ensino superior era predominantemente um projeto da elite oligárquica, com intuitos muito claros: evitar a necessidade de enviarem seus filhos para estudar em Portugal; a função das instituições de promover a autonomia do Estado brasileiro, tornando legítimos os funcionários da ex-colônia portuguesa; a promoção da homogeneização ideológica para harmonizar os conflitos de classes.

Bittar corrobora o desvio de finalidade na criação dos cursos jurídicos no país quando afirma que

> A abertura dos cursos jurídicos no Brasil não é decisão inocente e desenraizada de pretensões ideológicas muito bem determinadas. É como uma necessidade do Império que surge o incremento da vida acadêmico-jurídica no Brasil (2001, p 67).

---

[3] Que segundo Decio Saes (1984, p48) “fundava-se numa concepção de democracia representativa sem nenhuma relação com a representatividade da vontade popular; tratava-se, ao contrário, de uma concepção elitista que negava às massas incultas a capacidade de participação no processo decisório e atribuía aos homens letrados a responsabilidade exclusiva do funcionamento das instituições democráticas” .

[4] Clientelismo a prática política de troca de favores, na qual os eleitores são encarados como "clientes". Clientelismo diz respeito a trocas individuais de bens privados entre indivíduos desiguais, denominados patrões e clientes (SANTIAGO, 2011).

Wolkmer corrobora essa ideia quando afirma que os cursos jurídicos eram

> Centros de reprodução da legalidade oficial positiva destinando-se muito mais a responder aos interesses do Estado do que às expectativas judiciais da sociedade [...] sua finalidade era atender as finalidades burocráticas do estado (1999 p 80).

Sendo assim, a formação acadêmica dos bacharéis estava mesclada com uma gama de interesses oligárquicos. Então, a faculdade promovia o treinamento da elite. Defendendo seus interesses de se firmarem e continuarem no poder, eram educadas dentro da academia para ingressarem no serviço público após se tornarem bacharéis.

Não existia uma preocupação com o ensino, existia uma preocupação com a manutenção da ordem.

Nesse sentido, Bittar (2001, p.67) afirma que a academia se tornou um "laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro".

A consciência crítica nunca foi prioridade na formação desses bacharéis. O usual era a reprodução de um conhecimento escolhido. Machado (2009) corrobora que o conteúdo a ser repassado aos alunos era fruto de uma deliberação consciente da oligarquia, que possuía o objetivo de representar seus próprios interesses.

> A burocracia estatal demandava profissionais, e desejava tê-los preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente convenientes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito (BITTAR, 2001, p 68).

A primeira geração dos docentes que ministravam as aulas nas recém-criadas faculdades brasileiras vinha de Coimbra, ou seja, supõe-se que o conhecimento trabalhado tinha fortes raízes portuguesas. A profissão acadêmica não era vista como algo principal na vida dos bacharéis e juristas.

Esses profissionais possuíam cargos como de magistrados ou advogados e, em segundo plano, lecionavam. Isso gerava uma falta de interesse pela carreira docente.

Além disso, a contratação de docentes não se pautava em critérios relacionados à capacidade de ensino, mas sim no cargo que o candidato a professor ocupava. Segundo Adorno, as qualidades docentes eram

> Efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam no julgamento sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua capacidade como docente (1988, p. 120)

Muitos docentes eram nomeados pelo poder político central com o intuito de promover uma maior disseminação das ideologias oligárquicas e não, de fato, de engrandecer o ambiente acadêmico.

No período de 1889 a 1930, é característica a centralização da União para instituir o ensino, ditando as políticas regulamentadoras e orçamentárias. As características do império se mantiveram, predominando um ensino profissionalizante (BITTAR, 2001, p 68).

Em 1931 foi criado o Estatuto das Universidades (Decreto nº 19.851, de 14-4-1931), o que trouxe um período mais animador para o ensino superior, uma vez que causou um desenvolvimento do espirito universitário, redimensionando a situação do ensino no país.

Segundo Bittar (2001, p 68-70cf) a educação brasileira sempre, historicamente, "caracterizou-se por uma preponderância da desigualdade com relação à igualdade". Desde o colonialismo existe uma constante: uma educação para ricos em detrimento dos menos afortunados.

Entretanto, paulatinamente, a partir da metade do século XX, houve uma mudança no perfil do universitário de Direito (que era predominantemente elitista), com o crescente aumento de vagas e a evolução de matrículas. A massificação mercantil ou democratização do ensino aumentou significativamente o número de vagas, garantindo um maior acesso aos cursos de Direito que, aos poucos foi deixando de ser um curso exclusivamente elitista, passando a ter um perfil de alunos mais diversificado.

Os fatores que para isso também contribuíram foram a preocupação com o incremento da pesquisa, a dinamização dos processos de industrialização e comunicação, fortalecimento das políticas públicas de ensino, formação e educação; aumento da demanda de mão de obra qualificada e entre outros fatores (BITTAR, 2001, p 69).

Já se preconizava nesta época que a universidade deveria representar o lugar de efervescência de ideias (BITTAR, 2001, p.71).

Em contrapartida, ainda nos dias de hoje, a contratação de professores para o curso de Direito por vezes ocorre em função do cargo ocupado pelo candidato e não necessariamente em função de sua capacidade docente.

Assim, podemos notar que o ensino jurídico atual mantém muitas características da época em que fora constituído no país. Por anos a faculdade de Direito manteve o caráter elitista e separatista. Onde seus estudantes e professores representavam uma pequena parcela da sociedade, sendo grande parte das famílias tradicionais da elite do país. Continuando a perpetuar seus ideais.

A ausência de formação especifica para a docência também é outro fator que remonta à época da instituição dos cursos jurídicos, com seu forte caráter verbalista.

Como vimos, a perspectiva de aulas baseadas na erudição, parece ainda predominar nos cursos de Direito, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade.

O resultado disso por vezes é a ação de docentes porta-vozes de uma legislação inquestionável, um saber dogmatizado, que transferem, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais. Todo o conhecimento deveria ser debatido, mas o dogmatismo prejudica esse ideal por conta também da falta de conhecimento pedagógico.

Este cenário serve para reafirmar a necessidade de se estudar o conhecimento pedagógico do conteúdo, um dos saberes presentes na base de conhecimentos para o ensino, bem como seus reflexos na prática docente com o intuito de trazer uma melhoria na formação docente.

Para tanto, vamos analisar algumas peculiaridades no tocante à formação do docente do nível superior.

3.2 Formação docente para o nível superior

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabeleceu as diretrizes legais que regem a formação docente no Brasil. Em seu artigo sexagésimo, prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica será realizada no nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Apesar de termos um longo caminho na formação de professores para a educação básica, a formação para o ensino no nível superior é recente. Os programas de pós-graduação *stricto sensu,* segundo a nova LDB, têm o papel não exclusivo de formar para a docência do ensino superior. Não sendo específica ou direcional sobre o tema, a formação do docente na área do Direito caracteriza-se pela forma incipiente com que aborda a formação didático pedagógica.

Caracterizados pela busca da excelência técnico-científica deixam de lado o papel de formar para a docência despendendo tempo insuficiente para temas que dizem respeito à formação docente.

Diante disso, questiona-se: o que deve englobar a formação do docente universitário? Nas palavras de Mizukami (2004) “o que os professores precisam saber para ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos?”. Shulman (1986) vai além, questionando “de onde vêm as explicações dos professores? Como os professores decidem o que ensinar? Como lidar com os alunos que não compreendem a matéria?”(p.08)(tradução nossa).

Levando em conta essas proposições temos de um lado as Instituições de Ensino Superior que não priorizam a formação continuada e não priorizam as condições em que se dá o trabalho docente. No entanto, existe uma crença recorrente de que para ser um bom professor no curso de Direito, basta dominar os conteúdos específicos, ficando os saberes pedagógicos em segundo plano.

Não havendo um curso de formação específico para os professores bacharéis, os docentes que possuem interesse em se aperfeiçoar acabam procurando os cursos de pós-graduação. Contudo, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* pouca atenção é dada à formação pedagógica, e desta forma, a formação do docente do curso de Direito é realizada com base em suas experiências anteriores, sua formação como cidadão, seus valores, etc.

O docente, nesta perspectiva, aprende a ensinar no exercício da docência espelhando-se nos exemplos que teve no momento de sua formação, analisando e repassando os conceitos e normas a que teve acesso, passando a reproduzir os bons conceitos e aqueles meramente técnicos, sem qualquer interpretação ou aproveitamento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Cunha (2008) afirma que a Universidade, embora se constitua como espaço de formação, nem sempre se constitui como local onde ela aconteça. Zabalza, analisa essa peculiaridade da formação docente como

> O desafio na formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explica-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou (2004, p. 169)

Cunha (2006, p. 258) ainda complementa que "especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício", em que o professor passa a ensinar com base em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014) o ensino superior deveria contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, para o comprometimento social e consequente transformação da realidade. E para que tudo isso ocorra, os professores necessitam mudar suas práticas constantemente. Todavia, estes docentes somente conseguem mudar suas práticas quando passam a refletir sobre si, se desconstruindo e se recompondo para proporcionar uma ação educativa significativa.

Neste sentido, a formação se constitui como processo capaz de fazer com que o cidadão compreenda sua realidade social e se utilize das técnicas e saberes para mudar esta realidade. A relevância social da Instituição de Ensino Superior (IES) deve ser levada em conta pelos docentes. Sobre o preparo dos professores para tal atividade, André afirma que:

> os professores devem estar bem preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, afim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade (2016, p.18).

Além dos conhecimentos específicos que todo docente precisa por certo possuir da matéria que será por ele ministrada, sua formação engloba sua trajetória de vida, os referentes culturais e os valores sociais que contribuem para a construção da profissionalidade docente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p 36), alguns autores afirmam que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Por vezes o senso comum afirma que para a docência “seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional do campo.

Mas somente a experiencia profissional e o conhecimento especifico da disciplina a ser ministrada seriam suficientes?

Nesta mesma linha, Grossman (1989) afirma em uma de suas pesquisas que em alguns estados dos Estados Unidos, os docentes afirmam que a formação para lecionar teria pouco a oferecer para aqueles professores que são bem preparados em suas áreas de atuação e têm inclinação para ensinar (tradução nossa).

Não existindo legislação que obrigue um padrão de formação, nem tampouco um incentivo de toda a academia para o aperfeiçoamento da formação docente, em especial do profissional liberal que se insere em sala de aula, a formação acaba acontecendo em serviço.

O que por vezes pode ser temerário, conforme bem observado por Mizukami (2004, p 04)

> Como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja quando do concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogos de responsabilidades. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Cunha (2008) bem explica a situação dos cursos universitários, afirmando que a universidade, embora se constitua como espaço de formação, nem sempre se constitui como local onde ela acontece.

E diante deste cenário, o docente precisa ser capaz de significar e ressignificar o Direito, atentando para o tipo de formação esperada. Uma formação consoante com o caráter pragmático da legislação, sem grande significação social que, nas palavras de Cunha (2008) “apesar de bastante difundida [...] não assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante” ou possuir uma formação ampla, de cunho

técnico, humano, ético e político. Uma formação capaz de infirmar certos padrões da sociedade, trazendo siginificação social para a norma jurídica.

Acredito que a formação desejada, é a de caráter amplo, com significado social.

Neste diapasão, a universidade é uma instituição cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Na produção de conhecimentos por meio da problematização.

Professores bem preparados, pressupõem-se que possuam o conhecimento especifico da disciplina a ser ministrada, bem como atentem para as formas de aprendizagem, as diferenças entre seus alunos, o ambiente escolar, as formas de avaliação.

Para que estes professores alcancem certa profissionalidade, devem também saber trabalhar pedagogicamente o conteúdo.

Para Cunha, é fundamental que o professor conheça o contexto em que vive: “que compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história”. Que sua formação seja cotidiana, que se faça no contexto em que vive (2014, p.151).

A autora afirma ainda que “a prática é o que dá sentido às inquietações do ser humano” e sendo assim, “é preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela” (CUNHA,2014, p.151).

Então, o bom professor, deve ter agregado à sua prática um conjunto de saberes. Deve atingir a profissionalidade. Este é o professor que almejo para o curso de Direito.

3.3 A profissionalidade docente

A constituição da profissionalidade do professor tem como referência contextos e processos envolvidos na constituição do *ser* professor.

A profissionalidade, constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão.

Apoiada em Ambrosetti e Almeida (2007), entendo que a profissionalidade docente está diretamente ligada a um processo de profissionalização docente, ou seja, envolve o reconhecimento social da profissão na perspectiva da visão social do

trabalho, socialmente reconhecido e valorizado. Configura-se como uma integração dos modos de pensar e agir que implica em um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Isto significa reconhecer que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno. A profissionalidade envolve as relações de poder inerentes à ação do professor. E, nessa perspectiva, abrange questões ideológicas, culturais, históricas, econômicas e sociais.

Está diretamente conectada aos processos de ação e raciocínio pedagógicos.

Me aproprio dos ensinamentos de Roldão (2005, p. 108) que explica que a profissionalidade como sendo “um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades”.

A profissionalidade é um conceito em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995, p. 65) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Reis Monteiro (2008, p.47) define a profissionalidade:

> [...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função.

Os professores devem se assumir como produtores de sua profissão. A formação não pode se dissociar da produção do saber. Segundo André (2013, p. 5),

> para desempenhar uma atividade com grau elevado de especificidade, se faz necessário o domínio, por parte de grupo circunscrito, de um conjunto amplo de saberes altamente específicos. Tais saberes, nas profissões liberais clássicas são evidentes e até certo ponto inquestionáveis pelos leigos.

Desta forma, conclui-se que não basta o conhecimento do conteúdo especifico da matéria a ser ministrada, é necessário um corpo de saberes para que o ensino possa ser transformado em aprendizado. É essencial que o professor esteja investido

em sua função não só de ensinar, mas de realizar a efetiva transmissão de conhecimento formando um discente pronto para enfrentar o mundo. Um aluno que saiba empregar sua profissão na sociedade de forma crítica e consistente. Que assuma seu papel na sociedade.

Desta forma, bastaria o conhecimento pedagógico do conteúdo como pilar da formação? Ou necessárias outras variáveis? Outros saberes? Necessário também que o docente se identifique com a sua função.

Parafraseando as palavras de Abdalla (2006) ressignificando o trabalho docente, o professor passa a refletir sobre a (re)construção de sua identidade profissional neste espaço de múltiplas tensões e compreender melhor sua vida profissional. Com isso, encontra novas formas e contextos para fomentar o ensino.

Estando em acordo com sua identidade, o docente torna-se capaz de incrementar sua prática, trabalhando os conteúdos para transmitir o conhecimento de forma efetiva e mais homogênea possível.

3.4. Os saberes docentes

Conforme afirmado acima, existe a necessária reunião de um corpo de saberes, uma vez que o conhecimento de conteúdo puro e simples não atinge a formação que considero ideal. Desta forma, sigo meu estudo reunindo informações acerca dos saberes docentes que, segundo Almeida e Biajone (2007) têm ocupado papel de destaque na formação de professores.

Tardif (2012,) já anunciava a necessidade de um conjunto de saberes para a efetivação da formação “saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e objetivos educacionais [...]; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de cidadão. De ser humano e de sociedade; saberes e ações voltados para a construção de valores considerados fundamentais,” entre outros.

Pimenta e Anastasiou (2014, p.13) complementam que os saberes imprescindíveis à docência se articulam em torno de quatro eixos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais

amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Nesse sentido, como afirma Shulman, o que se faz necessário para o professor professar um saber a alguém, é que ele realize a intersecção entre conteúdo e pedagogia. O que pode parecer uma tarefa simples, se não levarmos em consideração o fato de que o docente do curso de Direito não possui qualquer formação de caráter pedagógico.

A ausência de formação pedagógica foi um dos fatores que me motivou, em a pesquisar sua constituição docente. Digo constituição, pois o docente do curso de Direito, como muitos outros bacharéis, vai se construindo, se constituindo docente.

Consideram os pesquisadores como Tardif (2000), Pimenta e Anastasiou (2014) que neste contexto, esse professor, além do conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado, a habilidade de ensinar, a coerência para avaliar, deve ter o conhecimento do contexto vivido.

Para a promoção da formação completa, não basta aqui o conhecimento do conteúdo específico, é necessário, que sejam revistas as práticas, os seus impactos, as diferentes abordagens à matéria a ser ministrada. São necessários diversos tipos de saberes. Assim, é importante que o professor se organize para melhor utilizar os seus conhecimentos, ele deve planejar cuidadosamente cada inserção em sala de aula.

Neste mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p.71) acreditam que é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa), dos saberes didáticos (ensino nas situações contextualizadas) e dos saberes da experiência.

Já Shulman (1987), enumera sete tipos de saberes essenciais para a formação da base de conhecimentos da docência: 1) *conhecimento do conteúdo*; 2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral),* tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) c*onhecimento do currículum,* considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente; 4)*conhecimento dos alunos e da aprendizagem;* 5) *conhecimento dos contextos educativos,* que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares,

até o caráter das comunidades e culturas; 6) *conhecimento didático do conteúdo,* destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

3.5 O ensino do Direito

Recapitulando, o professor ao ministrar sua disciplina deve possuir o conhecimento especifico da matéria, estar investido em sua identidade docente e possuir saberes diversos afim de poder trabalhar pedagogicamente os conteúdos em sala de aula.

Tudo isso para que o ensino de Direito seja um ensino marcado pelo diálogo com a realidade, por pensamentos críticos, e não somente por sua colocação do indivíduo no mercado de trabalho.

Assim, a capacidade de aprender deve ser estimulada de forma crítica. Para Freire, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (1996, p. 13).

Paulo Freire, no final da década de 60, ao falar da pedagogia do oprimido[5], ele fala do ensino bancário, verbalista, onde o docente apenas transmite o conhecimento e do ensino problematizador, que seria o tipo de ensino crítico, que teria um caráter libertador.

Ou seja, a manutenção do ensino "bancário", que, nas palavras de Freire, deforma a necessária criatividade do educando e do educador e remonta à estagnação do ensino jurídico, conservando-o estancado tal qual quando fora instituído no país.

É necessário o questionamento acerca da postura dogmática de se praticar um processo de ensino mecânico, técnico, no qual o aluno só deve repetir o que o professor diz ser conciliável com a ação educativa.

[5] Paulo Freire fala da pedagogia do oprimido quando desenvolve uma crítica sobre o modelo de educação reproduzida conforme o conformismo social. Fala que a Educação no Brasil reproduz a desigualdade, a marginalização e a miséria. Ele ainda afirma que o ensinar a não pensar é algo puramente planejado pelos que estão no poder, para que possam ter em suas mãos a maior quantidade de oprimidos.

Esse ensino bancário, é bastante tecnicista e não ajuda a desenvolver o senso crítico dos estudantes.

A educação, deve guardar um caráter libertador.

Assim, como Dewey (1952), acredito que o tecnicismo[6] seja uma postura reducionista para o ensino e, portanto, deve ser evitado.

Para Paulo Freire (1996), a educação pode fazer das pessoas donas da história ou acomodá-las ao mundo como animais. A educação que apenas deposita conhecimentos no aluno (educação bancária) é monológica, ou seja, unidirecional, do professor para o aluno. Isso pode conduzir à opressão, porque nela os estudantes se tornam objetos e não sujeitos da aprendizagem.

Freire (1996) desenvolveu uma crítica, a pedagogia do oprimido, que muito retrata os moldes de nosso ensino jurídico. Fala do modelo de educação reproduzida conforme o conformismo social. Que a educação no Brasil reproduzia as desigualdades, a marginalização e a miséria. Ele afirmaque ensinar a não pensar é algo puramente planejado pelos que estão no poder, para que possam ter em suas mãos a maior quantidade de oprimidos.

Então, como trabalhar os conteúdos para tornar as pessoas “donas da história”?

Em função do modo como foram constituídos os cursos jurídicos no Brasil, a perspectiva de aulas baseadas na erudição parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de considerar os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade.

Como resultado disso temos uma gama de docentes porta-vozes de uma legislação inquestionável, um saber dogmatizado, que transferem, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais. Contam com um *Knowledge base* (ROLDÃO, 2007) da profissão, que serve para ilustrar a legislação, auxiliando na transmissão e compreensão dos saberes pelos aprendentes.

Nesse viés, e dada a constante mudança social e o acesso à informação vividos nos dias atuais, é de extrema importância a manente reflexão desse docente acerca das práticas desenvolvidas, uma vez que valer-se de um arcabouço de experiências

[6] A educação tecnicista é inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e consiste em uma educação reprodutivista, mecânica e desumanizadora.

faz com que a docência fique mais uma vez restrita à ideia de que ensinar é “somente professar um saber” (ROLDÃO, 2007), sem qualquer preocupação social.

Essa ideia de reflexão, difundida por Donald Schön como uma nova epistemologia da prática para pensar a formação, não pode ser encarada somente como um olhar sobre as práticas do professor. Deve ser um olhar em que se constate o que deve ser mudado e/ou ajustado para que sua ação seja mais efetiva.

E, nesse mesmo sentido, muitos pesquisadores acordam que a formação do professor precisa também de estímulos dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, dando autonomia de pensamentos, implicando assim um investimento pessoal, livre e criativo, que cria uma identidade profissional. Essa formação não é realizada apenas pelo processo de acumulação de cursos, técnicas e conhecimentos, mas sim de reflexividade crítica dentro do seu trabalho (NÓVOA, 2014).

Devido à complexidade da prática jurídica é preciso que o professor das ciências jurídicas esteja compromissado com seu papel de formador. E, embora muitas vezes torne-se legitimado pelas experiências que teve no passado, como aluno, deve agregar ao seu quotidiano profissional as experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação, uma vez que considerada lócus cultural faz intermediações de significados com os sujeitos em formação (CUNHA, 2008, p. 185).

Como afirma Freire (1996), a educação não pode ser neutra, ou mecanicista; pelo contrário, ela tem que ter fins e objetivos, e, no caso, o objetivo do ensino jurídico tem que ultrapassar o mero conteúdo neutro da norma jurídica em abstrato. Ele tem que avançar para concretizar os valores constitucionais.

Temos, de um lado, as instituições de ensino superior (IES), que não se preocupam com a formação continuada e muito menos com a condição docente. E, de outro, a crença recorrente de que, para ser um bom professor no curso de Direito, basta dominar os conteúdos específicos ou ainda ocupar um cargo público – crença que subsiste desde a instalação dos cursos jurídicos no Brasil. Ficando, dessa forma, os saberes pedagógicos em segundo plano.

Cunha (2008) bem explica a situação dos cursos universitários, afirmando que a universidade, embora se constitua como espaço de formação, nem sempre se constitui como local onde ela acontece.

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 169) elucida que

> O desafio na formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

Cunha (2006, p. 258) ainda complementa que "especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício", em que o professor passa a ensinar com base em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

Diante desse quadro de formação de especialistas, os educadores somente conseguem mudar suas práticas quando passam a refletir sobre si, descontruindo-se e se recompondo para proporcionar uma ação educativa significativa.

Pimenta e Anastasiou (2014) reafirmam a necessidade de mudanças no ensino superior dada sua relevância, uma vez que o ensino superior contribui para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, para o comprometimento social e consequente transformação da realidade

Assim, a formação se constitui como processo capaz de fazer com que o cidadão compreenda sua realidade social e se utilize das técnicas e saberes para mudar essa realidade. A relevância social da IES deve ser levada em conta pelos docentes.

Além dos conhecimentos específicos que todo docente precisa por certo possuir, da matéria que será por ele ministrada, sua formação engloba sua trajetória de vida, os referentes culturais e os valores sociais que contribuem para a construção da profissionalidade docente; nas palavras de Mizukami (2004), "o que os professores precisam saber para ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos".

Nesse mesmo sentido, Lee Shulman[7] (1986, p.199, tradução nossa) foi além, questionando "de onde vêm as explicações dos professores? Como os professores

[7] Lee S. Shulman nasceu em 28 de setembro de 1938 em Chicago; é um psicopedagogo que realizou uma enorme contribuição à área da Educação no que tange ao ensino, e como se produz o conhecimento, como se tem acesso ao conhecimento. É professor emérito da Universidade de Stanford, foi presidente da Carnegie Foundation – instituição responsável por estudos e pesquisas na área da Educação (pesquisando formas de melhorar, desenvolver a prática educacional) (www.leeshulman.net – tradução nossa).

decidem o que ensinar, como representar, como avaliar os estudantes sobre isso e como lidar com os alunos que não compreendem a matéria?”.[8]

Consequentemente, visando à superação da característica verbalista do curso de Direito, é que vamos passar a estudar com mais detalhes o PCK com o intuito de melhorar as formas de se trabalhar pedagogicamente um conteúdo.

[8] Where do teacher explanations come from? How do teachers decide what to teach, how to represent it, how to question students about it , and how to deal with problems of misunderstanding?

4. O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO OU PCK (*Pedagogical Content knowledge*)

Entende-se, neste trabalho, que o ensino deve se abster do formalismo de simples repetição de práticas. Quando se toma por base os ensinamentos de Shulman (1986), conclui-se que a *racionalização reflexiva*, ou sabedoria da prática, é a própria sabedoria que guia professores competentes.

Para Shulman (1987) professores competentes são aqueles que dominam um conhecimento base para a docência.

Segundo Shulman (1986) existem pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimentos para o ensino:

1. formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas – conhecimento do conteúdo;
2. os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado – materiais e estruturas para ensinar e aprender; currículos, avaliações, organizações profissionais de professores;
3. formação acadêmica formal em educação – pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais que afetam o que os professores fazem;
4. sabedoria que deriva da própria prática – sabedoria que provém da racionalização reflexiva.

De acordo com Shulman (1986), essa base de conhecimentos não é fixa e nem definitiva. Ela vai se modificando à medida que vamos aprendendo sobre o ensino.

O PCK se refere ao conhecimento profissional, e, assim, incorpora várias outras categorias do conhecimento. Formulado há mais de 20 anos, ainda se encontra atual e passível de muitos questionamentos, sendo uma contribuição para a formação de professores ao desenvolver a pesquisa utilizando o PCK como referencial.

A ideia central do conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à articulação entre conteúdo e pedagogia e supõe, na visão original de Shulman(1987, p. 217)

> [...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações em habilidades e histórico apresentados pelos alunos.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) é considerado o conhecimento profissional específico de professores.

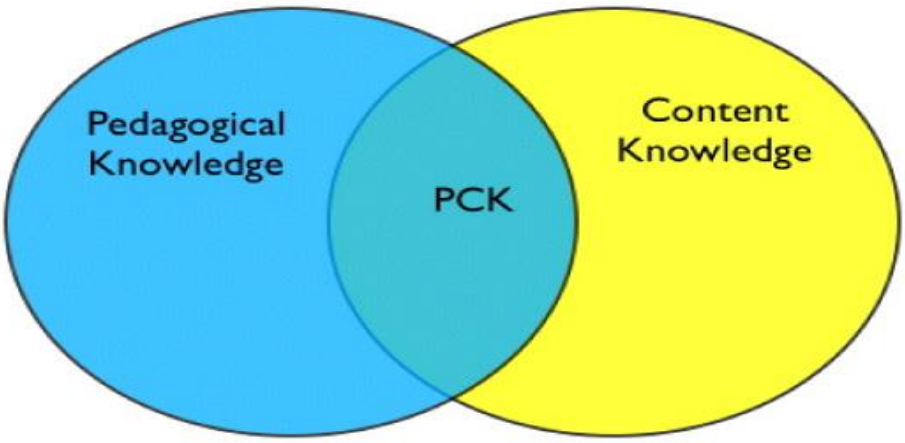
Essa expressão foi apresentada pela primeira vez por Shulman em uma conferência na Universidade do Texas em 1983, cujo título era: “O paradigma perdido na pesquisa sobre ensino”. Esse paradigma, denominado por Shulman (1986), era a insignificante atenção que o conteúdo específico estava merecendo no caminho para a formação do professor.

Com isso, Shulman (1986) apresentou a ideia de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para designar um tipo específico de conhecimento dos professores, dentro do conhecimento prático docente. A partir de então, muitas vezes esses termos passaram a ser utilizados como sinônimos.

Conforme Shulman (1986) é essa capacidade de transformação do conteúdo que distingue um professor de um especialista na matéria. De nada vale o conhecimento para um professor se ele não for capaz de transformá-lo em ensino.

E seu estudo é bastante relevante por ajudar a ilustrar como professores competentes instrumentalizam seu conhecimento. A criação de certos “padrões de prática” contribui e muito para a formação de novos professores. Isso vai de encontro com o padrão originalmente imposto ao curso de Direito, que prezava pela repetição do conhecimento. Do ensino bancário. Verticalizado. Em que, via de regra, bastava o conhecimento de conteúdo.

Figura 1: Fonte: Disponível em:<https://www.researchgate.net/figure/264556479_fig1_Figure-1-PCK-Shulman-1986>.



Tradução: Azul: conhecimento pedagógico/ amarelo: conhecimento de conteúdo

Essa é a diferença que procuramos para os cursos jurídicos. A transformação do conteúdo específico em ensino.

O PCK consiste, portanto, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensivo aos alunos. O PCK também diz respeito à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico, incluindo o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado conteúdo, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações para a aprendizagem (SHULMAN, 1987).

Originalmente, Shulman (1986, p.203), ao apresentar o PCK, afirmou que o "conhecimento pedagógico do conteúdo incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes ao seu ensino" (tradução nossa).

Consonante, afirma Mizukami (2004, p. 3) que a base de conhecimentos para o ensino pode ser interpretada como a responsável por envolver "conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação" do futuro professor.

Ainda de acordo com a autora, a base de conhecimento para o ensino consiste em um "corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino" (MIZUKAMI, 2004, p. 3).

Shulman defende que ao docente não basta conhecer bem sua disciplina, mas ter conhecimentos específicos ao ensino, que este determina uma categoria de conhecimento que o distingue das demais profissões (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Com base nos trabalhos de Shulman (1986, 1987), Mizukami (2004, p. 4) afirma que:

> [...] esta base de conhecimento refere-se a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos", e destaca que para a atividade docente, é necessário um "corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em

> seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

Shulman (1986), inicialmente, descreveu três categorias de conhecimentos que os professores devem possuir para que possam promover a compreensão entre os alunos:

a) conhecimento do conteúdo específico;

b) conhecimento pedagógico do conteúdo; e

c) conhecimento do currículo.

De acordo com Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo diz respeito aos conhecimentos relativos à organização do conhecimento, aos conceitos, teorias, ideias, assim como práticas e abordagens para desenvolver esse conhecimento. Trata-se de dois tipos: o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. As estruturas substantivas incluem paradigmas explicativos utilizados pela área. As estruturas sintáticas de uma área, por sua vez, referem-se a padrões que uma comunidade disciplinar estabeleceu de forma a orientar as pesquisas na área. Refere-se à forma como os novos conhecimentos podem ser introduzidos e aceitos pela comunidade, envolve conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se aos conhecimentos aplicados em sala de aula, conhecimento do público-alvo e diferentes estratégias para avaliar os conhecimentos dos estudantes, bem como os propósitos educacionais e os valores então representados. Refere-se também a um conhecimento cognitivo, social, e ao desenvolvimento de teorias de aprendizagem e como tais teorias se aplicam na prática.

Esse conhecimento cognitivo está relacionado a um conjunto de conhecimentos que se estabelecem além do conhecimento técnico, específico àquela disciplina, envolvendo pensamentos e teorias pessoais de um professor quando o mesmo encontra-se em sala de aula lecionando. Shulman (1986, p. 9) afirma que:

> Dentro da categoria do conhecimento pedagógico o conteúdo se inclui, além dos tópicos mais regularmente ensinados sobre um assunto, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, as formas de representar e de formular o assunto para que se torne mais compreensível para os outros [...] [Ele] também inclui uma compreensão a respeito dos aspectos que tornam a

> aprendizagem de determinado conteúdo mais fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que os alunos de diferentes idades e origens trazem com eles para a aprendizagem.

Assim, o PCK representa a perfeita combinação entre conhecimento e pedagogia e como as particularidades de determinadas matérias são organizadas, adaptadas para que seja realizada a instrução.

Em 1987, continuando seus estudos, Shulman apresentou uma revisão das três categorias desdobrando-as em sete, a saber:

1) *conhecimento do conteúdo*;

2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*, tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina;

3) c*onhecimento do curriculum*, considerado como um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente;

4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*;

5) *conhecimento dos contextos educativos*, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;

6) *conhecimento didático do conteúdo*, destinado a esse especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional;

7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*

No conjunto dessas categorias, destacamos o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, para Shulman (1987), é a categoria de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino, representa a intersecção do conteúdo e pedagogia e caracteriza diversos modos que os professores desenvolvem para ensinar determinado conteúdo. É o conhecimento exclusivo dos professores, o que para Tardif (2012, p. 37-38) seria a junção dos saberes disciplinares com os saberes pedagógicos.

Para esclarecer, Tardif (2012, p. 37)diz que os saberes disciplinares são

> [...] saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma

> de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...] Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

E os saberes pedagógicos são:

> Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF,2012, p.38)

O conhecimento do conteúdo é o que viabiliza o processo de ensino, indicando formas de representação e formulações que o tornam compreensíveis para os outros.

Se os professores querem ter sucesso, eles devem confrontar ambos – conteúdo e pedagogia – simultaneamente (SHULMAN, 1986, p. 9).

O coração do PCK é a maneira como o conteúdo é transformado em ensino. E isso acontece quando o docente interpreta a matéria a ser ministrada, encontrando diferentes formas para representá-la, tornando-a acessível aos seus alunos.

O PCK identifica os diferentes corpos de conhecimento para o ensino, os saberes provenientes da teoria e os saberes específicos oriundos de sua prática (TARDIF, 2012, p.234).

Cochran, DeRuiter e King, baseados nas construções de Shulman, conceituaram o PCK da seguinte forma:

> A transformação do conteúdo para o ensino ocorre quando o professor reflete criticamente sobre a matéria e encontra múltiplas maneiras para representar a informação, como analogias, metáforas, exemplos, problemas, demonstrações, atividades em classe, adaptando o material para as habilidades dos alunos, gênero, conhecimentos iniciais e preconcepções (aquelas informais, antes da instrução, ou ideias não tradicionais que os estudantes levam para o ambiente de ensino); e finalmente adaptam a matéria a ser ministrada para aqueles alunos os quais a informação será ensinada. (1993, p. 264, tradução nossa)

Em meu estudo concreto, o PCK é representado pelas diferentes formas das quais a professora investigada se utiliza para que o conteúdo por ela ministrado se torne compreensível aos seus alunos, pois é na prática da sala de aula, nas situações em que a professora reflete sobre sua prática tendo em vista o aprendizado dos alunos, que o conhecimento pessoal do PCK é constituído e transformado.

A compreensão de como ocorre o desenvolvimento do PCK dos professores envolve necessariamente a relação intrínseca dessa categoria com o modelo de

raciocínio e ação pedagógica proposto por Shulman, que sugere os processos pelos quais a formação e o desenvolvimento profissional caminham.

4.1. O processo de raciocínio e ação pedagógica

Além de propor as categorias que fundamentam o conhecimento base, Shulman propõe, em 1987, o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA), que sugere os processos pelos quais a formação e desenvolvimento profissional caminham.

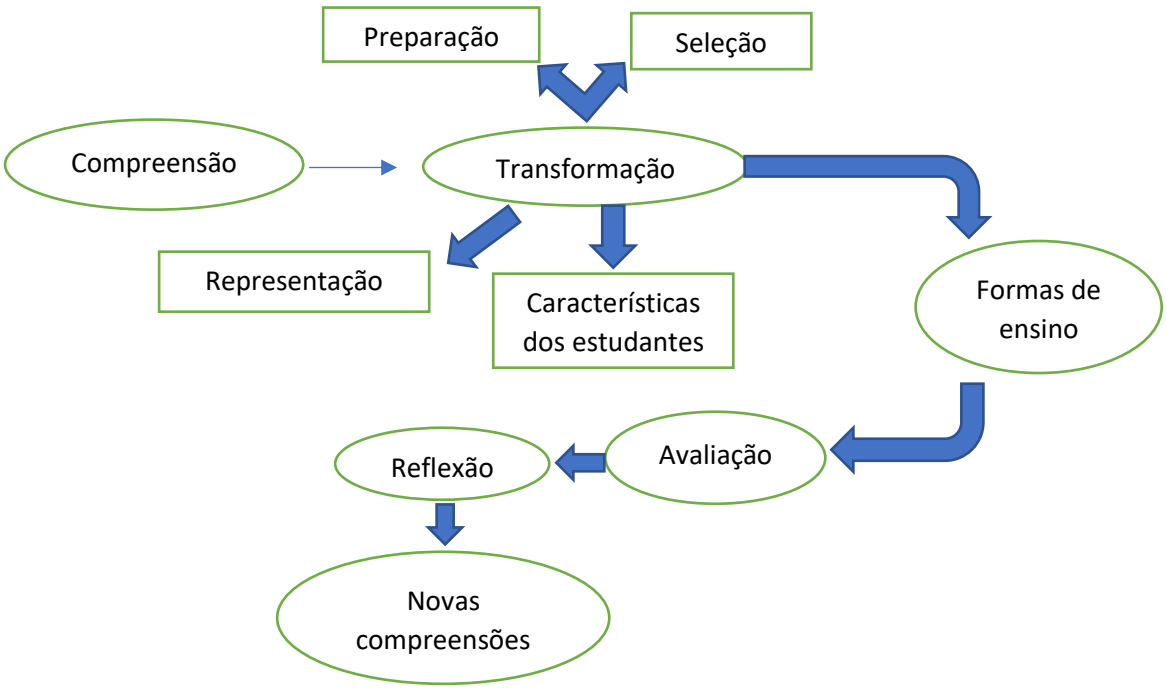
O PCK engloba uma esfera muito mais ampla do processo de ensinar. Relaciona, além do conhecimento que o professor tem sobre um determinado tema. Ele nos permite contextualizar umas das principais discussões sobre formação de professores: Como se dá o desenvolvimento profissional da prática dos professores? Como eles ensinam o que sabem? Quais as dificuldades e como eles as superam? Como se dá a relação entre a teoria e a prática de ensino na sala de aula?

O processo do raciocínio e ação pedagógica elucida como os conhecimentos são ativados, relacionados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender. São categorias teóricas de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor.

O processo de raciocínio e ação pedagógica, na perspectiva de Shulman, é ter o entendimento da disciplina e de se tornar capaz de elucidá-la de novas formas, de reorganizá-la promovendo atividades e emoções por meio de metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo, objeto de ensino, seja aprendido pelos alunos. Nesses estudos, Shulman, fundamentado em Fenstermacher (1986, 1994), enfatiza o ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Explica que as práticas formativas não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o futuro professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro professor que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações. Logo, a compreensão do professor requer uma vigorosa interação de ideias e de premissas que são analisadas a partir de diferentes perspectivas.

Shulman (1986) propõe um ciclo interativo que inclui a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação, a reflexão e a nova compreensão.

Figura 2: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987).



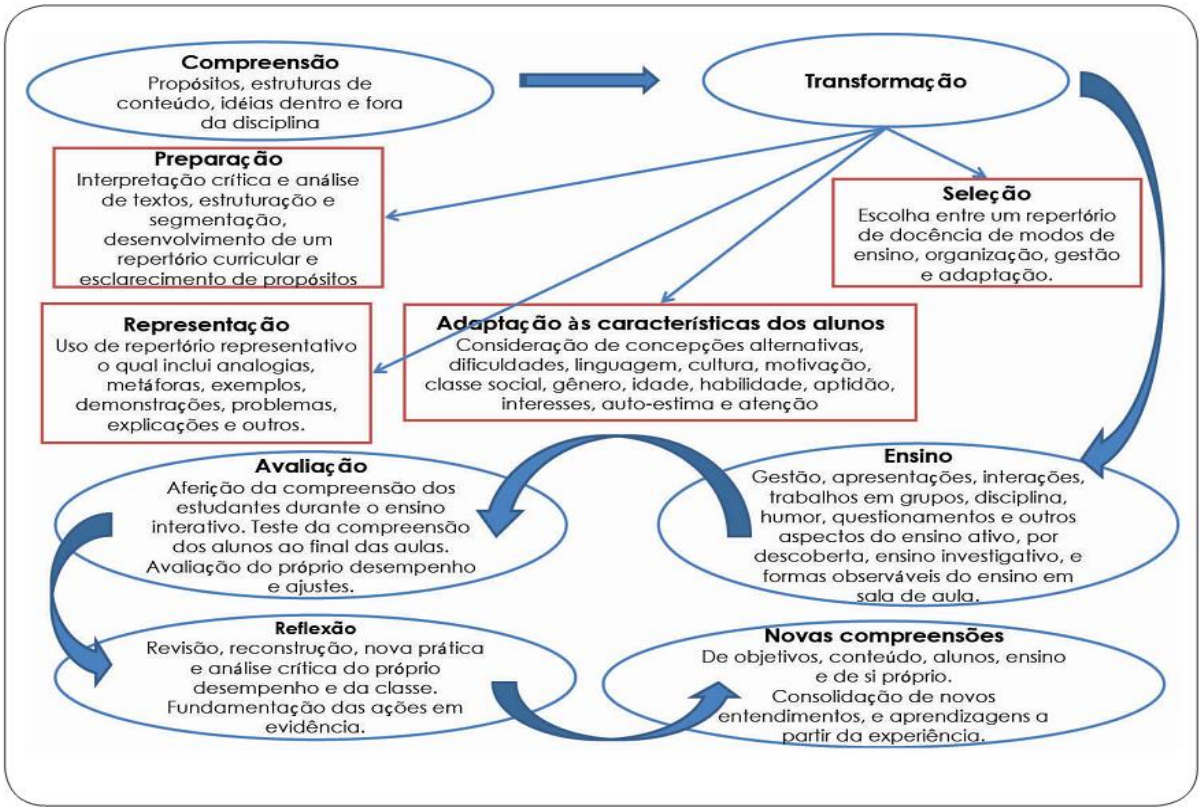
A **compreensão** diz respeito ao entendimento do professor da disciplina que é objeto de ensino, o que significa compreender um grupo de ideias a ser ensinado de modo crítico. Isso indica que o professor precisa entender o que ensina; o que pressupõe entender como uma ideia relaciona-se a outras ideias no contexto da mesma área de conhecimento com as ideias de outras áreas. Entretanto, esse entendimento não distingue o professor de um especialista na disciplina, o que significa que a compreensão dessas ideias deve ser transformada para se tornar acessível ao aluno. Logo, é preciso ocorrer a **transformação**, que requer a combinação e ordenação de quatro subprocessos que representam uma proposta de intervenção. São eles: *preparação*, que envolve uma interpretação crítica e especializada de textos e materiais, tendo em vista criar as condições necessárias para que os alunos aprendam considerando as diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos; *representação*, que envolve a identificação dos modos alternativos para apresentar os conteúdos aos alunos, o que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia, etc. capazes de construir pontes entre as compreensões do professor e as que se deseja que os alunos tenham; *seleção,* relativa às escolhas de como o professor conduzirá as atividades de ensino a partir do repertório representacional já identificado

e escolhido – para tanto, o professor necessita conhecer um repertório de abordagens e estratégias de ensino; *adaptação* e *consideração* diz respeito ao processo de adequar os aspectos básicos de organização e manejo da classe em relação às características dos alunos, o que implica levar em consideração as concepções, preconcepções, concepções equivocadas, linguagem, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidades, interesses, autoconceito, etc., dos alunos, bem como de turmas e contextos específicos.

Todos esses processos de transformação resultam em um plano que pode ser referente a uma aula ou a um conjunto de aulas ou, ainda, ao semestre/ano letivo. Até aqui, segundo Shulman (1987), tudo é ensaio para o desempenho do ensino que ainda não aconteceu e que vai se efetivar na instrução que consiste no desempenho observável do professor, envolvendo organização e gestão da classe, formas de lidar com os alunos individualmente e em grupos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, assim como todas as características observáveis de ensino na sala de aula.

O próximo momento do ciclo é a **avaliação**, que ocorre durante e após a instrução e inclui a checagem constante informal, nos momentos de interatividade, e formal, por meio de instrumentos sistemáticos de avaliação. Quando o professor olha para o processo que ocorreu e reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os resultados obtidos, há a **reflexão**. A revisão e a análise crítica sobre a ação pedagógica exigem o uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho diante dos fins estabelecidos. Esse processo pode ser feito sozinho ou com os pares, o professor pode recorrer a registros ou apenas à memória. Por fim, há o último momento do ciclo, a **nova compreensão**, ou seja, chega-se a um novo início, a uma compreensão enriquecida dos objetivos, do conteúdo a ser ensinado, das estratégias e, também, dos alunos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens. Shulman (1987) explica que a nova compreensão não ocorre automaticamente, mesmo após a avaliação e reflexão. Para ele são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e discussão.

Figura 3: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação proposto por Shulman (1987) e adaptado por Salazar (2005). Tradução: Fernandez (2011, p. 4).



Cabe esclarecer que, embora o processo do raciocínio e ação pedagógica esteja apresentado em sequência, não significa que representem um conjunto de estágios obrigatórios e sequenciais. Alguns podem não ocorrer, podem ser truncados ou até ignorados e outros mais elaborados, ocupando um tempo maior nesse modelo. De qualquer modo, esse processo pode promover a construção de conhecimentos relativos ao como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos.

A partir das considerações acima, podemos entender o MRPA a partir de uma aula que o professor desenvolve ou uma sequência de aulas.

O processo da ação e de raciocínio pedagógico elucida como os conhecimentos são ativados, relacionados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender.

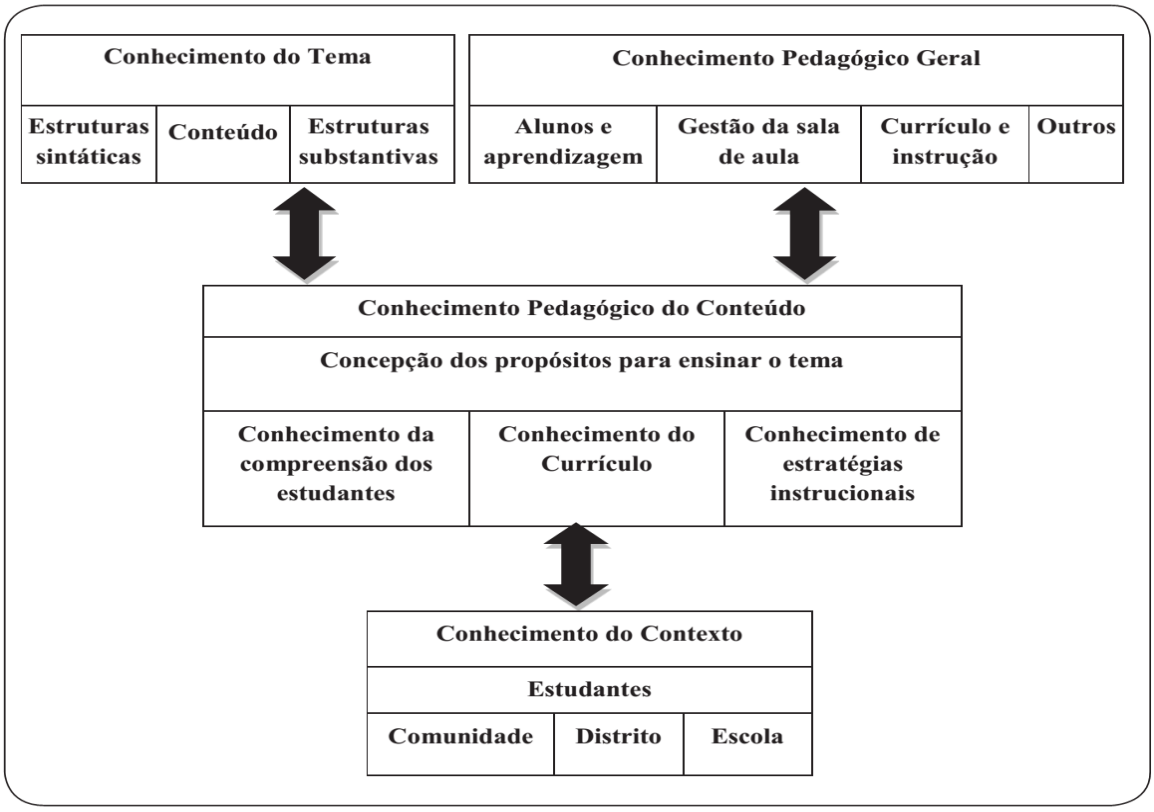
Já o PCK nos permite contextualizar um dos principais embates sobre formação profissional, que é o “Como se dá o desenvolvimento da prática profissional de professores? Como eles ensinam o que sabem? Como eles superam as dificuldades?”. Indo mais além: Como se dá a relação entre teoria e prática em sala

de aula? Como realizar o acesso das categorias envolvidas em uma prática profissional? Como reconhecer o PCK de um determinado professor?

Posteriormente aos trabalhos de Shulman, muitos autores começaram a categorizar o PCK e a propor modelos, com enfoque na investigação desse conhecimento, almejando uma formação profissional que fosse além da formação técnica.

Grossman (1990), que foi orientanda de Shulman durante o seu doutorado, sistematiza pela primeira vez os componentes da base de conhecimentos de professores e sua relação com o PCK num modelo muito citado na literatura. Ela reduziu as setes categorias inicialmente propostas a quatro: conhecimentos didático geral, conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo e conhecimento do contexto.

Figura 4: Modelo de conhecimento de professores



Fonte: Grossman (1990, p. 5, tradução nossa)

No modelo acima representado, Grossman (1990) utiliza o termo *Subject Matter Knowledge* – traduzido aqui como Conhecimento do Tema, no lugar de *Content Knowledge* (Conhecimento de Conteúdo), conforme Shulman utilizou na base de

conhecimentos.

Aqui, o termo Conhecimento do Tema traduz melhor o entendimento do próprio Shulman, pois engloba não somente o conhecimento do conteúdo específico como o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas do conteúdo (SCHWAB, 1964).

Assim, a compreensão do professor requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos da disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados, a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica. Espera-se que o professor possua a compreensão do porquê de um determinado tópico ser particularmente central para uma disciplina enquanto outros podem ser periféricos (FERNANDEZ, 2011)

4.2 O PCK segundo Grossman[9]

No modelo de conhecimento de professores de Grossman (1990) (Figura 4), fica explícito seu entendimento sobre o PCK. Para a autora, o PCK é o conhecimento central dentre os conhecimentos da base que influencia e é influenciado por eles e é constituído do conhecimento da compreensão dos estudantes; do conhecimento do currículo e do conhecimento das estratégias instrucionais. Ainda, todos esses conhecimentos que constituem o PCK estão subordinados às concepções dos propósitos para ensinar um tema.

Dessa forma, é evidenciado o caráter formal e prático do PCK, uma vez que conhecimentos e crenças dos professores estão presentes no modelo (Figura 4). Esse entendimento dos componentes do PCK em Grossman (1990) dialoga com a concepção inicial de Shulman (1986) somando o conhecimento do currículo e as concepções dos propósitos para ensinar um tema.

Grossman (1990) defende que o PCK se desenvolve a partir de quatro situações: observações de aulas; formação disciplinar; cursos específicos durante a formação de professor; e experiência do dia a dia.

Nesse contexto, o PCK nos permite questionar “Como se dá o desenvolvimento da prática profissional de professores? Como eles ensinam o que sabem? Como se dá a relação entre a prática de ensino e o conteúdo específico?”

[9] Pamela Grossman é professora e pesquisadora da Universidade de Stanford, na área de educação. Phd na área de currículo e formação de professores. Foi integrante do grupo de pesquisa de Lee Shulman, desenvolvendo e posteriormente aperfeiçoando o constructo do PCK.

São questões como essas que me fizeram estudar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Diante desses questionamentos em como fazer a relação entre os aspectos pedagógicos e o conteúdo, muitos modelos foram criados durante as duas últimas décadas, baseados no modelo originalmente proposto por Shulman(1986), que, por vezes, o complementam e outras subtraem algumas categorias de conhecimento.

Nesses modelos, busca-se compreender o desenvolvimento profissional e como e quando as categorias do conhecimento estão presentes nesse processo.

Nessa mesma linha, Fenstermacher (1994) diz que o PCK é um tipo de conhecimento do professor que faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência do trabalho docente. TK/F, do inglês *teacher knowledge/formal*, é o conhecimento produzido na academia e que deve aplicar-se ao ensino através dos professores. É a vertente conhecida como a do processo-produto, em que os professores seriam responsáveis apenas por aplicar as teorias desenvolvidas por um especialista. Outra vertente é a do TK/P, do inglês *teacher knowledge/practical*, que seria o conhecimento desenvolvido pelo professor durante sua prática profissional e que conduz o aprimoramento desta, o que para Tardif (2012, p. 38) seriam os saberes experienciais.

Para essa linha de conhecimento da prática, Elbaz (1983) propôs cinco categorias que constituem o conhecimento de professores: o conhecimento do meio, o conhecimento do assunto, o conhecimento de si, o conhecimento do desenvolvimento curricular e o conhecimento da instrução, engloba a experiência dos estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, suas necessidades, os pontos fortes e dificuldades, trazendo ainda um repertório de instruções técnicas para gestão das aulas.

Talanquer (2004), por sua vez, desenvolvendo os constructos de Shulman (1986), enumera seis etapas para o desenvolvimento do PCK em professores, modelo que se estrutura na base do MRPA:

1. identificar ideias, conceitos e perguntas oriundas de um tema;

2. reconhecer as dificuldades atreladas ao tema;

3. reunir problemas, atividades, para fazer com que o estudante reconheça e questione suas ideias e concepções prévias;

4. selecionar meios para que o estudante explore os conceitos centrais;

5. construir explicações, analogias ou metáforas que facilitem a compreensão de conceitos abstratos;

6. propor atividades de avaliação que permitam a aplicação dos conhecimentos aprendidos, como a resolução de problemas em contextos reais e diversos.

Dominando esses conhecimentos, o professor provavelmente desenvolverá uma prática profissional significativa.

Para o reconhecimento do PCK, muitos pesquisadores foram desenvolvendo modelos para interpretação e identificação dos componentes, uma vez que

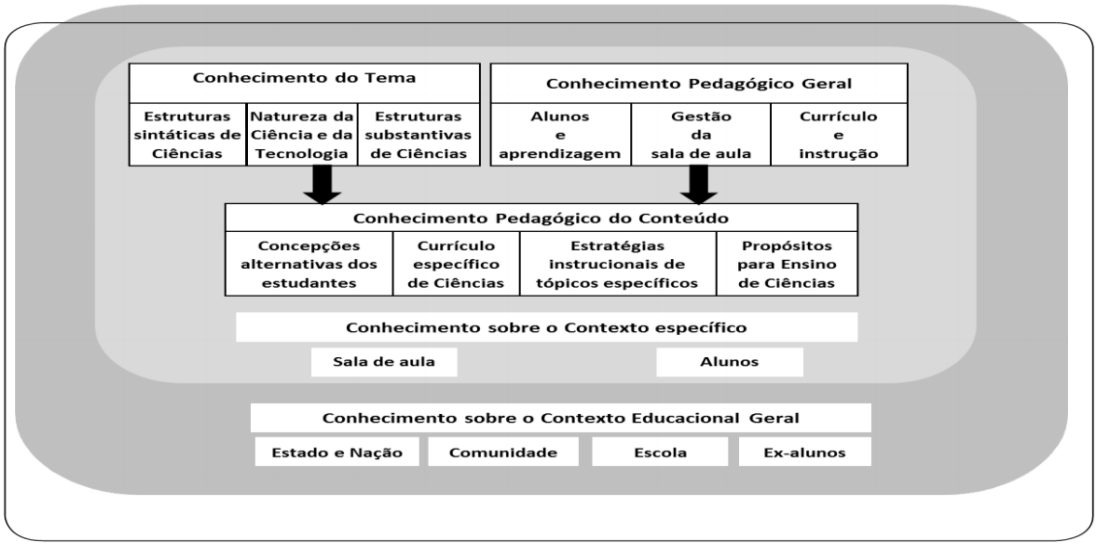
> O estudo do PCK de um professor é bastante complexo, devido, entre outros aspectos, ao fato de se tratar de um conjunto de conhecimentos implícitos, que devem ser de alguma forma explicitados. (FERNANDEZ; GOES, 2014)

4.3 Modelo da base de conhecimentos de professores de Carlsen e o destaque do contexto

O modelo de Carlsen (1999) se assemelha ao de Grossman (1990), exceto no destaque feito ao contexto geral e específico não como um conhecimento em si, mas como um pano de fundo dos demais conhecimentos (Figura 5).

O conhecimento sobre contexto educacional geral inclui a nação, o Estado, a comunidade e as escolas, enquanto o conhecimento sobre o contexto educacional específico foca na sala de aula e nos alunos. Outra diferença significativa em relação ao modelo de Grossman (1990) (Figura 4) é o fato de os propósitos para o ensino estarem no mesmo nível hierárquico dos demais componentes do PCK no modelo de Carlsen. Esse modelo foi pensado exclusivamente para o ensino de ciências.

Figura 5. Domínios dos conhecimentos de professores de ciências



Fonte:Carlsen (1999, p.136, tradução nossa).

4.3.1 Modelo de PCK segundo Carlsen

Em meu ponto de vista, a visão de Grossman traduz melhor o PCK dos professores, pois as concepções dos propósitos para o ensino de um dado tema são anteriores e tanto influenciam o conhecimento da compreensão dos estudantes, currículo e estratégias instrucionais, como direcionam de que forma esses conhecimentos serão utilizados na prática.

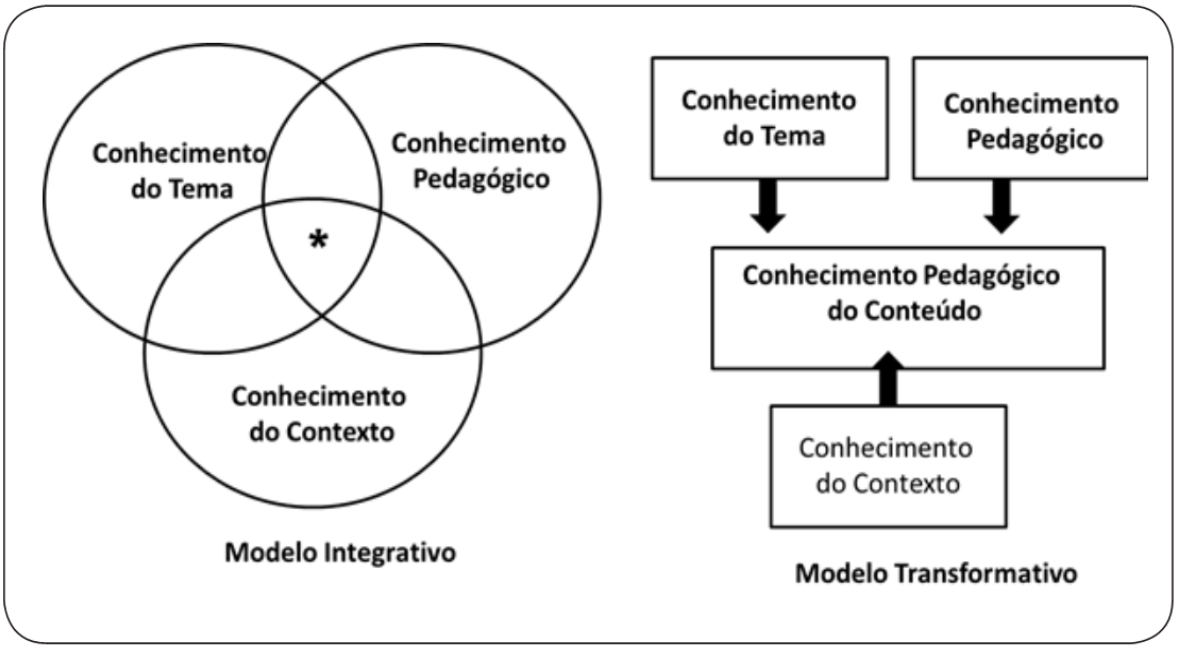
Na visão de Carlsen (1999), ao colocar no mesmo nível os propósitos para o ensino e os demais componentes do PCK, não se enfatiza a relação de causa e consequência que o modelo de Grossman expressa. Concordo com Grossman que as concepções dos propósitos do ensino de um tema podem alterar toda a importância dos demais componentes e seu consequente uso em sala de aula, além de enfatizar o caráter formal e prático do PCK uma vez que conhecimentos e crenças dos professores acabam convivendo na prática e são considerados no modelo.

Em meu ponto de vista, esse modelo não acrescenta muito em relação ao de Grossman, dado que este já considerava o conhecimento do contexto algo que influencia e é influenciado pelo PCK. O fato de o contexto estar enfatizado envolvendo todos os demais conhecimentos no modelo de Carlsen se revela mais como uma variante do que uma nova proposta. Além disso, a ideia de os propósitos para ensinar um tema possuírem uma hierarquia em relação aos demais conhecimentos que compõem o PCK parece mais razoável, como apontado no modelo de Grossman.

4.4 O modelo de Gess-Newsome

Gess-Newsome (1999) propõe dois modelos teóricos para explicar a formação do PCK. Por consequência, esses modelos apresentam dois focos: o Modelo Integrativo e o Modelo Transformativo (Figura 6).

Figura 6 . Modelo Integrativo e Modelo Transformativo



O Modelo Integrativo considera o PCK a intersecção entre os conhecimentos pedagógico, disciplinar e de contexto. O Modelo Transformativo coloca o PCK como resultado de uma transformação do conhecimento pedagógico, do conteúdo da matéria e do contexto. Segundo Gess-Newsome (1999), os dois modelos contemplam os extremos de um contínuo. No Modelo Integrativo, o PCK não existe como um domínio de conhecimento, e o conhecimento de professores seria explicado pela intersecção de três construtos: o conteúdo, a pedagogia e o contexto. Ensinar segundo essa visão seria o ato de integrar o conhecimento através desses três domínios (Figura 6, lado esquerdo).

No outro extremo, no Modelo Transformativo (Figura 6, lado direito), o PCK seria a síntese de todos os conhecimentos necessários para a formação de um professor efetivo. Nesse caso, o PCK seria a transformação do conhecimento do conteúdo, da pedagogia e do contexto até uma forma distinta, a única forma de conhecimento que traria impacto na prática dos professores.

No Modelo Integrativo, os conhecimentos podem desenvolver-se separadamente para depois se integrarem na ação docente, enquanto o Modelo

Transformativo não se preocupa tanto com o desenvolvimento desses conhecimentos, mas sim em como se transformam em PCK na prática docente, como conhecimento base para o ensino. A diferença entre esses dois modelos é a integração *versus* a transformação do conhecimento.

4.5 Modelo de Morine-Dershimer e Kent e o destaque do conhecimento pedagógico

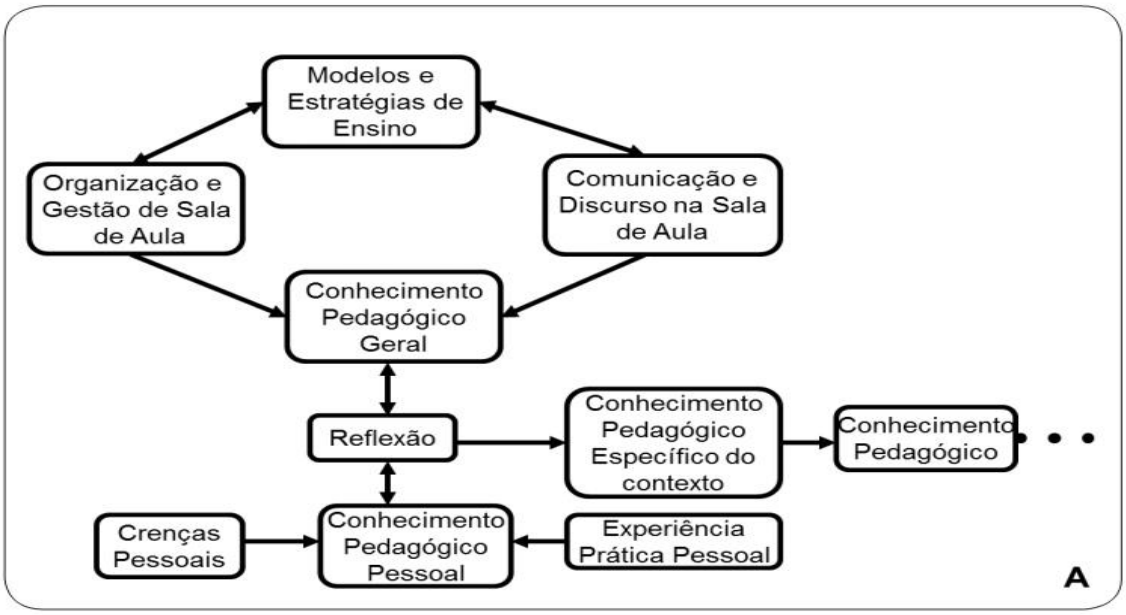
Morine-Dershimer e Kent (1999) apresentam um modelo em que mostram sua interpretação do lugar do conhecimento pedagógico em relação ao conjunto de categorias de conhecimento de professores identificadas por Shulman (1987) e as categorias que contribuem para o PCK (Figura7).

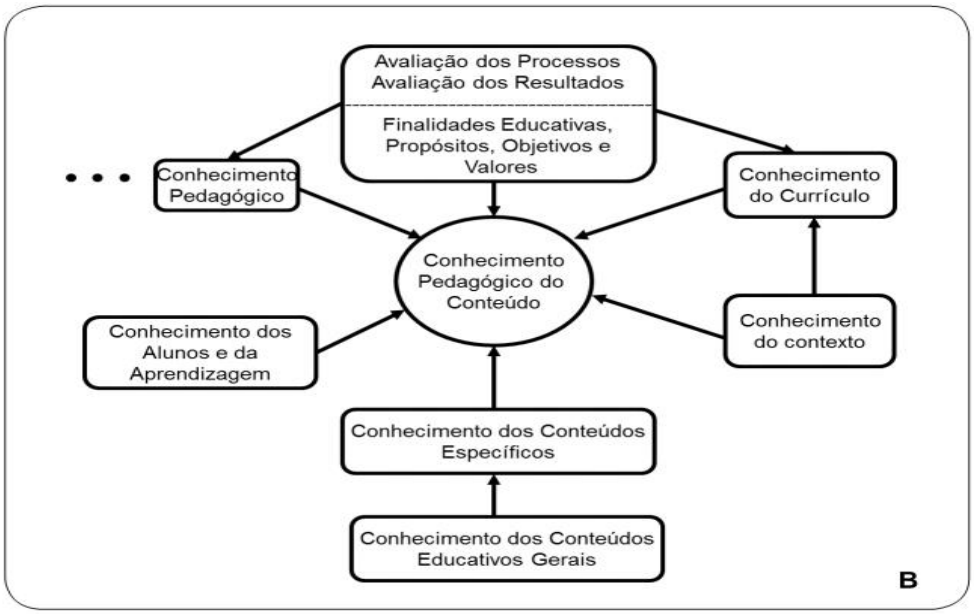
Com relação ao conhecimento pedagógico, ressaltam três pontos. Um deles é a estreita relação apresentada no modelo entre o conhecimento das finalidades e propósitos e sua inseparabilidade do conhecimento sobre processos de avaliação. O outro é que o conhecimento do currículo é alimentado tanto pelo conhecimento do conteúdo como pelo conhecimento dos objetivos/processos de avaliação. E ainda, no modelo, cada uma das demais categorias está diretamente vinculada ao conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, conhecimento do conteúdo específico, do currículo específico, dos objetivos/processos de avaliação, da pedagogia específica e dos estudantes (MORINE-DERSHIMER; KENT, 1999).

Para esses autores, portanto, o PCK é influenciado pelos seis conhecimentos da base:

i) conhecimento dos propósitos e dos objetivos educacionais/ conhecimentos dos processos de avaliação;
ii) conhecimento pedagógico;
iii) conhecimento do currículo;
iv) conhecimento do conteúdo;
V) conhecimento dos contextos específicos;
vi) conhecimento dos aprendizes e aprendizagem.

Figura 7- Modelos de Morine-Dershimer e Kent





Fonte: Morine-Dershimer e Kent (1999).

A partir desses modelos e da análise das aulas dos professores, vão se incorporando aspectos e a proposta inicial foi sendo refinada.

O que devemos ter em mente é que os modelos são complementares à teoria inicial proposta por Shulman (1986), e não excludentes entre si. Dessa forma, analisando o conhecimento pedagógico de um professor, podemos somar as ideias contidas em dois ou mais modelos a fim de estabelecer uma visão mais concreta sobre o que engloba o PCK e como ele se desenvolve.

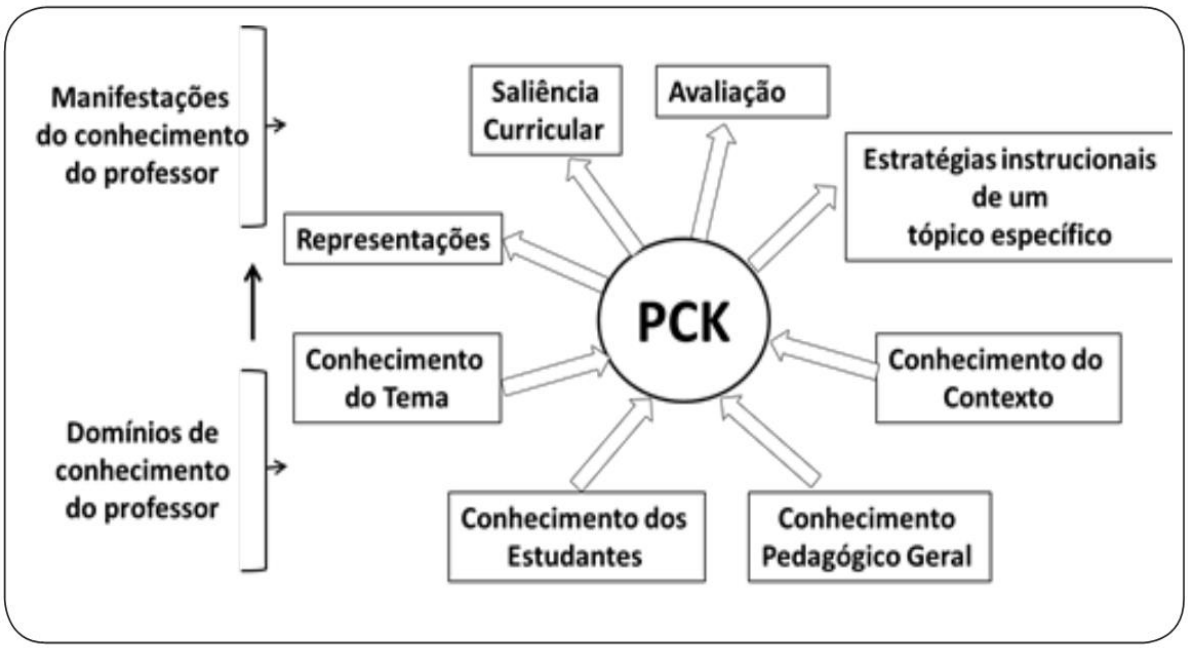
Diante de muitos trabalhos desenvolvidos, qual seria a pertinência de se continuar um estudo sobre o PCK?

Se pensarmos nos diferentes contextos em que esses estudos foram idealizados, ainda que muito se tenha estudado sobre a formação e prática docente e muito já tenha sido respondido, o novo contexto aqui introduzido, as influências do PCK na prática didática do docente do curso de Direito, ou seja, o aperfeiçoamento das práticas do docente do curso de Direito, sustentam minha pretensão de retomar o estudo do PCK.

Vale ressaltar que o enfoque dado ao desenvolvimento profissional através das categorias estudadas por si só justifica a continuidade desta investigação.

Para ilustrar, ainda, no que tange às questões relativas à prática profissional, compartilho a proposta de Rollnick *et al*. (2008), a qual sugere um modelo que engloba além dos domínios que o professor deve apresentar para possuir um PCK, indicando como eles aparecem na prática profissional e quais as evidências da presença desse conhecimento.

Figura 8 - Modelo de Rollnick e colegas



Fonte: Rollnick*et al*. (2008, p. 1381, tradução nossa).

Como podemos observar, ao longo dos anos existiram diferentes enfoques sobre o conceito de PCK. Como sendo o conhecimento para os professores, ou ainda

o conhecimento dos professores. Uma primeira corrente acredita que o PCK é o conhecimento dos professores experientes que em tese poderia ser transmitido aos professores iniciantes. Neste ponto de vista ainda, o PCK serviria para fazer uma distinção entre professores com muito ou pouco conhecimento. Em outro pondo de vista, o PCK pode ser reconhecimento como o conhecimento que é desenvolvido com base em suas experiencias, ou em um curso de formação de professores, ou ainda na prática.

Na maioria dos casos, alguns elementos foram adicionados à teoria inicial de Shulman, onde o PCK é a união entre conteúdo e pedagogia.

Tomando por base os modelos apresentados e as diversas áreas de conhecimento que vêm investigando o PCK como categoria de conhecimento, procuro tratar neste trabalho a questão do reconhecimento do PCK em relação à prática profissional dentro da sala de aula, analisando a prática de uma docente do curso de Direito como mecanismo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, com o objetivo de responder aos seguintes questionamentos:

Como essa docente incorporou o conceito de PCK e de que modo trabalha o conteúdo da disciplina ministrada?

5.PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando-se que os estudos sobre formação de professores no curso de Direito são incipientes, resolvi me utilizar de um estudo exploratório para me ajudar na investigação de **compreender como Shulman concebe o conhecimento pedagógico do conteúdo e quais as repercussões desse conhecimento na prática docente de um professor do curso de Direito.**

5.1 Tipo de estudo

Então, o que é um estudo exploratório?

Uma investigação possui natureza exploratória quando objetiva proporcionar ao pesquisador um maior conhecimento do assunto. Segundo Gil (1999), pesquisas do tipo exploratória visam a proporcionar uma perspectiva geral de um determinado fato. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e/ou modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, esse tipo de estudo visa a oferecer 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 (GIL, 1999, p. 43).

Como qualquer investigação, a pesquisa exploratória proposta depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador). Por ser muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (GIL, 1999). Como qualquer averiguação, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica, pois, mesmo que existam poucas referências sobre o assunto investigado, nenhuma pesquisa hoje começa totalmente do zero

Sendo assim, a investigação foi iniciada com uma pesquisa bibliográfica e de revisão sistemática (fase 1).

Realizei, em conjunto com outras duas pesquisadoras, *Dra. Patricia Cristina Albieri Almeida* e *Maria Rosario Garcia Nieves*, um levantamento dos estudos no âmbito da formação de professores, no Brasil, que recorreram a essas categorias teóricas (PCK e ação e raciocínio pedagógicos). O objetivo foi identificar as tendências e características das produções de Shulman, bem como de outros pesquisadores que recorreram a esses conceitos para investigar os conhecimentos que estão na base da

docência, com especial atenção às formas para se trabalhar pedagogicamente com os conteúdos numa disciplina de ensino superior.

Para isso, utilizei os bancos de dados de teses da Capes, o *website* do SciELO[10] e do Educ@[11], onde selecionei investigações publicadas a partir de 1986.[12] Os termos utilizados para a busca nos campos título, resumo e palavras-chave foram: *base de conhecimentos para o ensino, base de conhecimentos, base de conhecimentos para professores, conhecimento pedagógico do conteúdo, ação e raciocínio pedagógicos* e *processo de ação e raciocínio pedagógicos.*

Em decorrência, foram localizadas 88 produções acadêmicas, dentre elas 31 teses, 35 dissertações e 22 artigos, sendo a maioria publicada a partir de 2010, com maior concentração no período de 2012 a 2016, somando 67 produções

Como resultados, descobrimos que as principais áreas de interesse encontradas nas pesquisas são Matemática (22) e Química (20), áreas nas quais foi desenvolvido o maior número de estudos acerca do PCK. Há também estudos nas áreas de Ciências Biológicas (8), Educação Física (7) e Saúde (7). Existem, em menor número, trabalhos na área de Geografia (4), Música (3), Física (3) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (3). Há, ainda, pesquisas referentes ao professor polivalente, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (8) e estudos que envolvem duas ou mais áreas do conhecimento (2).

Assim, encerrada a fase 01, após ter realizado um levantamento teórico do conceito do PCK, e não ter encontrado produções na área de Direito, optei por realizar o acompanhamento de uma docente do curso objetivando verificar como ela constrói o seu PCK, com base nas teorias de Shulman e quais as repercussões em sua prática docente.

A fase 02 desta investigação foi a escolha de um docente do curso de Direito que seria sujeito da minha investigação.

Optei por conduzir a pesquisa com os professores do Curso de Ciências Jurídicas nas cidades de Santos e Guarujá, Estado de São Paulo, pela proximidade geográfica. A cidade de Santos possui 06 instituições de ensino superior privadas que

---

[10]SciELO– *A Scientific Electronic Library Online* é uma biblioteca eletrônica que agrupa um acervo selecionado de periódicos científicos tanto brasileiros como estrangeiros. Disponível em: http://www.scielo.br.

[11]O Educ@ é uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de periódicos qualificados na área educacional. O Educ@ resulta de uma parceria da Fundação Carlos Chagas com o Sistema SciELO. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>.

[12] 1986 – foi a primeira vez que Shulman utilizou a expressão PCK numa publicação.

possuem o curso de Direito, e a cidade de Guarujá possui 02 instituições de ensino superior que possuem o curso de Direito, sendo ambas privadas.

Nestas instituições, optei por entrevistar os docentes que ministravam as aulas de Direito civil, analisando também sua formação.

A opção pelo Direito Civil se justifica por ser esta a única matéria que se faz presente ao longo dos cinco anos de curso, sendo uma das disciplinas basilares da formação do bacharel e futuro aplicador do Direito.

Somente 05(cinco) professores se disponibilizaram a participar dessa segunda parte da pesquisa – aplicação de questionários e entrevistas.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa: vamos chamá-los, neste momento, de professor 01, 02, 03, 04 e 05. Esses professores possuem entre 29 e 55 anos. Sendo duas mulheres e três homens. Quatro advogados e um juiz de Direito. O tempo de magistério é bem variado, de 04(quatro) a 24 (vinte e quatro) anos. Bem como sua formação: um bacharel; três mestres e um pós doutorado.

Dentre as questões realizadas a estes docentes, perguntei o porquê de lecionar. E as respostas foram as mais variadas. Vejamos:

Professor 01: *Principalmente para manter contato com os jovens acadêmicos e manter atualizado o estudo do Direito.*

Professor 02: *Por vontade de repassar conhecimento e incentivar a pesquisa. Transmitir a experiência de 24 anos de profissão, indicando novas áreas de atuação e tentando estimular os jovens a ter uma visão crítica do mundo e conhecer seus direitos.*

Professor 03: *Eu me vejo como educadora e não mera conteudista. Acredito que em sala de aula, mesmo com o conteúdo extenso, consigo fazer um trabalho de humanização e ética para a vida.*

Professor 04: *Prazer, aprimoramento profissional e pela renda estável.*

Professor 05: *Prazer, dividir conhecimento e o constante aprendizado que a função proporciona.*

A análise das entrevistas realizadas, em conjunto com análise da formação desses sujeitos (se fizeram mestrado, doutorado, pós graduação lato sensu na área; engajamento) foram os critérios utilizados para a escolha do professor que faria parte

da investigação. A análise da formação dos sujeitos foi realizada com base nas informações de domínio público obtidas pela plataforma lattes[13].

Escolhido o sujeito da investigação, dei inicio a fase 03, realização de uma entrevista com o objetivo de:

1. Conhecer a docente, sujeito da investigação;
2. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas por ela à respeito de sua prática; e
3. refinar as informações e suas interpretações acerca da docência e o ensino do Direito (STAKE, 2011, p. 108).

Em outras palavras, precisava descobrir há quanto tempo essa professora atuava no curso de Direito, objetivando enxergar a influência ou não de saberes experienciais, bem como de outros saberes em sua prática diária. Se ela planejava suas aulas e como fazia isso. Os tipos de avaliação empregados. Precisava saber que tipo de ensino ela costumava priorizar; o que era feito para isso.

Seguem algumas especificidades da docente escolhida no item 5.2, bem como do local no qual a fase 4, o acompanhamento das aulas foi realizado.

5.2 Participante e local

O sujeito de nossa investigação tem cerca de cinco anos de experiência na instituição em que leciona.

É advogada atuante há 15 anos.

É considerada por seus alunos uma ótima professora, conforme avaliação institucional.

Apresenta uma formação diferenciada (a análise da formação da professora foi realizada com base nas informações de domínio público obtidas pela Plataforma Lattes), engajamento e posição de destaque na universidade em que a investigação foi realizada.

Mesmo sendo uma professora com apenas cinco anos de magistério, destacou-se em relação a seus pares. Quando ainda estudava, sempre foi uma aluna acima da média, envolvendo-se em projetos diferenciados, produzindo obras de destaque e reconhecimento.

[13] Acesso pelo site: www.lattes.cnpq.br

Hoje, participa de grupos de estudos em diversas áreas do conhecimento, atua como comentarista de notícias do ponto de vista jurídico em uma rádio local e leciona a disciplina de Direito Civil em uma instituição de ensino superior (IES) na cidade de Santos.

A pesquisa ocorreu em uma Universidade privada na cidade de Santos. A classe observada foi do 1º semestre do curso de Direito, e possuía em torno de 60 estudantes.

O perfil dos alunos era completamente heterogêneo em termos de idade, conhecimentos prévios, classe social, motivação, capital cultural.

As entrevistas aconteceram em lugares distintos. Uma no seu escritório profissional, antes de eu ter iniciado o acompanhamento das aulas; a segunda em sua sala, dentro da universidade, minutos antes de iniciar a aula; e a terceira, nos encontramos em outro campus da universidade, no laboratório de relações internacionais, onde a professora estava orientando alguns alunos.

Por ser uma professora iniciante, a docente observada talvez não contasse com os saberes experienciais, que são saberes “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 39; SHULMAN, 1986).

Entretanto, por ser o saber docente um saber plural (saberes disciplinares, sociais, educacionais, curriculares, profissionais, pedagógicos, experienciais), acompanhando o dia a dia dessa professora tentei perceber outros saberes que viessem a suprir sua “falta de experiência” em conjunto com os constructos por Shulman elaborados – o PCK e a ação e raciocínio pedagógicos.

Vide que os saberes experienciais, para Tardif, seriam aqueles oriundos da prática profissional (2014, p. 297).

Nesse sentido, Foucault explica que “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado”. A experiência é a “racionalização de um processo” (1999); a prática reiterada e quotidiana da docência, nesse caso.

Ao longo da observação, notei que a professora ia sempre conduzindo a aula de forma a promover a interação, sempre direcionando o conteúdo de forma a obter as respostas esperadas para dar continuidade à aula.

Enquanto desenvolvia os temas, procurava elaborar competências como articular e traduzir a linguagem do senso comum para a linguagem jurídica. Utilizou-

se de situações problematizadoras para ajudar a construir o conhecimento e a criticidade de seus alunos.

Pressupõe-se que cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar de acordo com suas experiências profissionais. Diante dessa afirmação, Tardif afirma que o processo de formação dos professores se efetiva a partir da articulação de diferentes saberes:

> [...] curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (2012, p. 297).

Tendo em vista a necessária reunião de um corpo de saberes, como já demonstrado, uma vez que o conhecimento de conteúdo puro e simples não atinge a formação que considero ideal nesta investigação (acompanhando Shulman, Freire, entre outros), sigo reunindo informações acerca dos saberes docentes da professora investigada, saberes que, segundo Almeida e Biajone (2007), têm ocupado papel de destaque na formação de professores.

Reafirmando o entendimento de Shulman (1987), Grossman (1990) e Freire (1996) o conhecimento repassado tal qual era tradicionalmente realizado nos cursos de Direito, dogmático, vertical, bancário – parece não ser suficiente para a formação pretendida nos dias atuais.

Ou seja, o que se faz necessário para o professor professar um saber a alguém é que ele realize a intersecção entre conteúdo e pedagogia (SHULMAN, 1987), o que pode parecer uma tarefa simples, se não levarmos em consideração o fato de que o docente do curso de Direito não possui qualquer formação de caráter pedagógico, conforme afirmado anteriormente.

Entende-se por formação pedagógica a preparação metodológica do professor. Nesse contexto, a prática pedagógica

> [...] realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p.169).

O conhecimento das teorias e práticas que explicam os fenômenos da área da Educação é um grande passo para que o ensino do Direito se afaste do tecnicismo/dogmatismo que lhe são peculiares.

5.3 Acompanhamento das aulas

Iniciada a fase 04 da coleta de dados, dei inicio ao acompanhamento de suas aulas.

Fiz acompanhamento e observação registrando todas as aulas em um diário de campo (as aulas foram anotadas passo a passo, com linguagem coloquial, reproduzindo fidedignamente os fatos ocorridos em sala de aula).

Ao final deste trabalho, foram inseridas anotações dessas aulas.

Realizei as observações[15] de aula durante um semestre letivo. Após cada aula a que assistia, apresentava para a professora três questões, a saber:

1. O que você pretendia que os alunos aprendessem nessa aula/unidade?
2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Por quê?
3. Como viu/observou se aprenderam o que pretendia?

Durante o acompanhamento das aulas e questionamentos pós-observação, buscou-se identificar diferenças e semelhanças nas práticas didáticas[16] adotadas valendo-se do processo de ação e raciocínio pedagógicos.

Após algumas sessões de aula, também, foi possível dialogar com a professora para validar informações e retirar dúvidas.

Na coleta de dados, considerou-se:

- o domínio do conteúdo específico da matéria (com base no texto da legislação; exemplos;
- se realizou adaptações;
- se preparava o conteúdo previamente;

[15] “Informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador” (STAKE, 2011, p.103).

[16]Considerei como prática didática, embasada em Franco (2012), os seguintes aspectos: estrutura da aula, os tipos de atividades propostas (discussão da legislação, análise de casos práticos), as estratégias didáticas utilizadas (trabalho individualizado, em grupo...), os materiais didáticos utilizados (livros, recursos e materiais didáticos...), abordagem (instrumentais ou conceituais), além da postura do professor em relação ao trabalho e às representações sociais previamente estabelecidas de cada aluno.

- se fez correlações com outras disciplinas (que também serve para demonstrar seu saber curricular e cultural);
- a preparação da aula em si;
- os esquemas propostos;
- as discussões;
- os exemplos que serviram para ilustrar as problemáticas;
- as pesquisas propostas;
- os momentos de abordagem interativa;
- a forma de avaliação (testes, questionamentos, debates, análises críticas);
- bem como o êxito ou não das estratégias empregadas, que foi sendo observado pelos resultados de avaliações, e pela aceitação/reação dos alunos a cada aula.

No tocante ao cenário do país, durante a investigação, aqui merece algumas linhas, tendo em vista que, de certa forma, influenciou bastante no tempo de observação, no *animus* dos alunos a cada aula observada e na dinâmica dessas aulas.

A economia do país estava bastante conturbada, fora proposto o *impeachmant* da presidente da República e os alunos, a cada aula, queriam discutir sobre o cenário político e social do país, em que pese a professora ter um conteúdo a ser ministrado – conforme plano de ensino anexo. As pessoas nunca estiveram tão interessadas no deslinde da insurgente política do país.

Os planejamentos realizados pela professora para cada aula, por vezes, tiveram que ser modificados em função das discussões propostas pelos alunos. Situação que fez com que a docente demonstrasse a todo instante o domínio de sala e sua maleabilidade, diante de situações não previstas.

A cada início de aula, nos primeiros 15 minutos, a professora trazia diferentes notícias de jornais que tivessem alguma relevância jurídica.

Já na primeira aula, ela questionou os alunos se eles haviam lido algo interessante no jornal. Os alunos ficaram em silêncio. Os olhares ficaram curiosos. Passados alguns instantes, e após ninguém ter se manifestado, ela lhes informou acerca dos acontecimentos no mundo. A cada notícia relatada, a professora correlacionava os fatos constantes nos jornais ao ordenamento jurídico. O fazia,

mesmo quando as matérias encontradas não se relacionavam com sua disciplina. A cada notícia lida, ela provocava os alunos por manifestações, opiniões. Alguns poucos candidatos resolveram se manifestar. Dessa forma ela ia fomentando alguns debates a respeito das notícias encontradas.

A cada aula, ela passou a dar menos notícias, uma vez que cada vez mais seus alunos começaram, eles mesmos, a trazer as notícias e a comentá-las. Ocorreu uma rápida mudança. Agora era ela quem escutava sobre o cenário nacional. Após ouvir as manifestações dos alunos, continuava relacionando os assuntos com a legislação.

Esses dados foram revelando como a professora se posicionava diante do processo de ensino-aprendizagem, e trazia uma série de inferências em relação a forma que a docente trabalha pedagogicamente os conteúdos.

Em uma de nossas conversas, a professora informou que, a cada final de semana, ela realizava o planejamento de aula para a próxima semana. Revia conceitos a serem ministrados e procurava por jurisprudências (decisões sobre determinado assunto que fora decidido em algum tribunal superior), ou seja, realizava semanalmente uma nova reflexão e uma nova compreensão da matéria a ser ministrada): "*preparo as aulas da semana no domingo. Pego o conteúdo e pesquiso doutrina e jurisprudências correlatas, atualizações de entendimentos*". " *Faço isso porque o Direito é dinâmico, e tenho que passar aos meus alunos o que existe de mais atual*".

No tocante ao conteúdo programático, disse que seguia, quando possível, o previsto no planejamento da universidade.

Ao final do acompanhamento de 10 aulas, final do semestre letivo, e após a transcrição dos dados, foi necessário a realização de uma nova entrevista com a docente com o objetivo de realizar um balanço geral do semestre, *performance* e análise da aprendizagem dos alunos.

Nessa entrevista, realizei em conjunto com a professora uma reflexão sobre o semestre e as etapas que envolveram a formação da professora e o que a motiva a manter o engajamento. Os bons e os maus momentos que estiveram presentes no semestre. Busquei estimular a reflexão sobre os aspectos negativos e como isso poderia modificar sua prática futura.

5.4 Organização dos dados

Após ter realizado a transcrição dos dados, separadas as entrevistas; diários de campo e observações pertinentes, realizei uma releitura de todo o material.

Na continuidade do processo de análise dos dados, chegou-se à saturação qualitativa e a coleta de dados foi finalizada. Tendo em vista que continuar realizando o acompanhamento das aulas desta professora não iria acrescentar novos elementos à investigação.

A saturação qualitativa dos dados acontece no momento em que os achados tornam-se repetitivos e os novos achados já não trazem fatos novos à compreensão do pesquisador (MINAYO, 2006). É imprescindível, para isso, manter uma atitude interrogativa sobre os dados, questionando-se: o que dizem os dados que foram coletados? Esses dados permitem responder à questão de pesquisa? Os dados coletados estão claros ou existe algo que precisa ser elucidado ou aprofundado? Que conhecimento precisa ser buscado no referencial teórico e nas produções científicas sobre o tema para compreender os dados que estão sendo coletados? Portanto, para que se compreenda que houve a saturação qualitativa, o pesquisador precisa ter clareza sobre os dados que coletou, por isso, precisa organizá-los e fazer o tratamento de material a cada atividade de coleta de dados, de forma a possibilitar uma análise global, ações que foram implementadas, continuamente, na pesquisa.

5.5. Análise dos dados

No que consiste a análise?

Segundo André (1983), é preciso levar em consideração que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não somente o conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também o conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo e experiencial.

André (1983) ainda comenta que vários autores como Bogdan e Taylor (1975), Patto (1980), Guba e Linconl (1981), Bogdan e Biklen (1982) sugerem que o primeiro passo para se analisarem dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias, procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes.

Sendo assim, com base nos estudos de Shulman (1986), utilizei para análise dos dados coletados (entrevistas, acompanhamento das aulas, currículo, plano de ensino) as categorias previstas no modelo de RPA (raciocínio pedagógico e ação) empregados na proposta operativa de Minayo(2006).

O modelo MRPA, conforme já mencionado anteriormente, procura abarcar os

conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas que desenvolve sobre um determinado assunto.

Essa proposta se apresentou extremamente interessante no que tange à possibilidade de análise do discurso da professora com o intuito de identificar categorias de conhecimentos presentes em cada momento de sua prática profissional. As categorias Analíticas (Minayo, 2006) foram fundamentadas no PCK e trabalhadas desde o início da investigação.

Passada a fase exploratória, implementou-se a fase interpretativa, conforme Minayo (2006), que constitui-se a partir de duas etapas, a saber:

1ª. Ordenação dos dados: iniciou-se pela organização de todos os dados, que foram unidos para constituir um todo. Em seguida, realizou-se leitura flutuante do conjunto dos dados, em que foi feita a seleção e a sistematização dos dados.

A fim de auxiliar no trabalho, foi utilizada uma ferramenta para análise de dados qualitativos, (software) denominada ATLAS-Ti, versão 8.0. essa ferramenta permite a análise de documentos textuais em formato de editor de texto Microsoft Word ou PDF. Com a ferramenta foi realizada a análise de todas as aulas, anotadas nos diários de campo, bem como das entrevistas realizadas, já transcritas.

2ª. Classificação dos dados - composta por uma leitura horizontal e exaustiva dos textos para tomar um contato direto e intenso com os dados, deixando-se impregnar-se pelo conteúdo, surgindo as primeiras ideias em relação aos dados, sendo possível constituir o *corpus,* captar as estruturas de relevância.

Cada material foi exaustivamente lido, anotando-se as impressões da pesquisadora, iniciando-se, assim, a busca de coerência interna das informações.

A partir das ferramentas do software ATLAS-Ti, foi feita a leitura de todo o material, construindo-se, simultaneamente, o registro das impressões da pesquisadora em formato de memorandos, denominados *memos.*

Após, foi realizada uma leitura transversal: onde a pesquisadora separou o seu material por “unidades de sentido/temas”, e colocou as semelhantes nas mesmas unidades, estabelecendo relações entre as mesmas.

As categorias, ou como o software Atlas-ti as chama “codes”, que foram utilizadas foram as presentes no modelo de raciocínio pedagógico e ação, conforme já mencionado:

- Compreensão;
- Transformação;

- Avaliação;
- Reflexão;
- Nova compreensão

Entretanto, no decorrer da leitura, identificou-se outras categorias que se destacaram:

- Ensino;
- Experiencia
- Formação
- Perfil docente-identidade

6. Resultados

Neste trabalho busquei **compreender como Shulman concebe o conhecimento pedagógico do conteúdo e quais as repercussões desse conhecimento na prática docente de um professor do curso de Direito.** Para tanto, fiz um estudo teórico sobre o conceito do PCK e seus desdobramentos, realizei o acompanhamento do dia a dia de uma docente do curso de Direito e tentei verificar e compreender de que maneira(s) essa docente incorporou o conceito de PCK bem como as possibilidades ou limites desse conceito. Dessa forma, pude observar como configurou-se o trabalho docente dessa professora.

Dentre os diversos modelos de análise do PCK propostos na literatura, adotei o MRPA, proposto por Shulman (1986), salientando que suas teorias por vezes necessitam de complementação.

Os registros de observação e as questões pós-observação permitiram a percepção de que a professora:

- domina o conteúdo que é objeto de ensino, conforme plano de ensino proposto, e tem clareza do momento em que deve participar das atividades propostas e como participar, o que pode ser observado diante da aceitação e reconhecimento de seus alunos;
- tem um estilo de ensino flexível às demandas e necessidades formativas dos alunos; observa suas reações e indagações, sempre disposta a dirimir todas as dúvidas;
- mobiliza o processo de ação e de raciocínio pedagógicos, acessando seu PCK.

A ferramenta de análise aqui utilizada, o software ATLAS -ti em conjunto com o MRPA de Shulman permitiu a análise de forma detalhada da prática da professora, sujeito de nosso estudo. Tal ferramenta se fez relevante para percepção, compreensão e análise do raciocínio e ação pedagógica.

Nas primeiras aulas, os alunos pareciam contentar-se apenas com a exposição do assunto (tópico de aula) trazido pela professora. O intuito dela, no entanto, não era o de reproduzir o conteúdo. Como nas entrevistas que fiz, disse por várias vezes que “não era conteudista”, apesar de ter afirmado que o ensino de Direito civil é conteúdo. O que foi modificando com o passar do tempo. A cada aula os alunos passaram a se interessar e a se preparar para os debates propostos. Começaram a ler os jornais

para propor temas de discussão e a socializar suas opiniões sobre os temas por ela propostos. Os alunos passaram a coordenar as discussões nos minutos iniciais das aulas, sobre os temas jurídicos da atualidade.

O que pude notar nas observações de aula é que, quando a professora se refere a não ser “conteudista”, ela quer dizer que se utiliza de diversas formas para viabilizar o aprendizado de seus alunos. Não se prende somente ao conteúdo prescrito no plano de ensino, mas acrescenta outras informações correlatas e ministra suas aulas de diversas formas.

Entretanto, apesar de sua afirmação, ela tem que ser conteudista. Direito é conteúdo. O curso tem uma legislação que deve ser ministrada, obrigatoriamente. O que ela pode fazer e faz é modificar os meios de ensino para desenvolver a aprendizagem de seus alunos.

A professora tem especial dedicação em fazer com que seus alunos entendam o Direito e se posicionem criticamente em relação a ele. Faz questão que seus alunos compreendam o que está acontecendo no mundo e vai relacionando esses acontecimentos com o mundo jurídico.

Ao contrário do esperado no ensino massificado, a professora queria fazer com que seus alunos se posicionassem criticamente em relação aos conteúdos ministrados, questionando-a e contrapondo suas explicações.

Diante das interações, a partir de sua abordagem comunicativa, percebi que os alunos expressam seus conhecimentos muitas vezes após a abordagem da professora.

Outro fator interessante é a professora ir aceitando as informações que esses alunos trazem e, junto a esses conhecimentos, passa a elaborar perguntas sucintas em concordância com o objeto estudado, a fim de explorar cada vez mais os argumentos dos alunos, instigando-os a participarem da discussão e a interagirem.

Isso só se tornou possível em função do corpo de conhecimentos que a professora possui, a qual se mostrou bastante segura no que faz, e ninguém coloca dúvidas sobre sua eficácia na sala de aula. Suas ações em sala de aula foram coerentes com o que acredita e com o contexto em que atua. Ela faz o que a instituição e os alunos esperam dela. Utiliza um material condizente, e suas estratégias também são coerentes com seus objetivos, seus alunos e a universidade.

Atenta para o déficit cultural de alguns alunos ajudando na reflexão, criação e teorização. Alguns conceitos e situações requerem conhecimentos prévios que se

subentende que o estudante deva possuir para desenvolver a correta compreensão do que está sendo estudado. E desta forma, possuindo conhecimento de contexto, a docente realizava a cada aula as adequações necessárias para a melhor intelecção dos temas propostos.

O conhecimento do contexto é de extrema relevância na prática docente, conforme afirma Tardif (2000, p.267):

> Essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Mesmo porque a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.

A professora não possui um sistema de ensino tradicional, vertical. Investe muito em mudanças de estilo, conforme a necessidade de seu “público”.

Trabalha como nas lições de Freire (2011), levando em conta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ou seja, é preciso respeitar os conhecimentos empíricos dos alunos, de modo a ajudar na contextualização de futuros saberes. Preza por uma educação libertadora. Que para Freire (2011) seria uma práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra sujeitado, através da libertação de sua consciência, tornando-o um sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva.

Isso porque, além de servir de exemplo e ilustração, ajudando a construir o raciocínio a partir de uma premissa conhecida, demonstra que o professor conhece a realidade social do aluno, que não a discrimina, nem a despreza. Pelo contrário, que a valoriza, o que gera o sentimento de reconhecimento para o aluno também.

A professora identifica os propósitos e estrutura do conteúdo dentro e fora da disciplina, prepara sua aula partindo sempre de alguma situação presente em seu cotidiano. Possui uma compreensão da matéria, realiza a transformação do conteúdo a ser ministrado: analisa textos criticamente; cria um repertório curricular e expõe os objetivos aos seus alunos; utiliza-se de exemplos, correlacionando as situações atuais com a matéria estudada; faz analogias; utiliza-se de metáforas e demonstrações.

Em consonância, ressalta Luiz Flávio Gomes (2009):

> Existem três crises no ensino jurídico brasileiro, sendo elas: científico-ideológica; político-institucional e metodológica. Para ele o bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatística, etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo o que sabe a um aluno que deve ser motivado a aprender).

Leva em conta as características dos estudantes, considerando os preconceitos e dificuldades deles, sua cultura e motivação, interesses, classe social e capacidade de aprendizado.

A docente desenvolve e aplica formas variadas de ensino: perguntas, investigação, trabalhos, filmes, discussões. Avalia seus alunos e a si mesma constantemente, e não somente nas avaliações programadas pela universidade. Avalia seu desempenho, aula a aula e tenta se adaptar às experiências. Reflete, revisa, reconstrói e analisa tanto o seu desempenho quanto o da classe e, dessa forma, consolida novas maneiras de compreender e aprender com a experiência.

O ensino de Direito, como vimos até o momento, exige, além do conhecimento do conteúdo, um conhecimento pedagógico geral, que engloba os demais saberes docentes necessários a uma aprendizagem significativa e uma formação crítica.

A professora investigada foi demonstrando no tocante ao nosso instrumento de análise que:

Narrando sua história contou que dá aula desde os dezessete anos de idade. Que começou dando aulas de inglês. Que sempre foi seu sonho, ser docente.

> *Me via sempre em uma sala de aula ensinando. Nunca me vi juíza, promotora. Sempre quis advogar e dar aula (Professora).*

Embora tenha vindo de um curso verbalista, foi movida pelo objetivo de fomentar a aprendizagem, buscando a Formação Específica para a Docência, onde aperfeiçoou e aprendeu alguns aspectos da prática docente.

Com isso, pôde aprofundar seus conhecimentos do contexto educativo, pedagógicos e das características dos alunos, que, integrados, serviram para ampliar o PCK no ensino do Direito.

> *Fiz uma especialização na PUC do Rio voltada para a docência. Que ensinava a montar slides, uma aula, a usar filme [...].Foi muito*

> *bacana.Eu quis me especializar. Prater mesmo firmeza, para entrar em uma sala e enfrentar, aí...oitenta (Professora).*

Essa especialização ajudou a docente a desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula utilizando-se de técnicas e instrumentos não convencionais para o curso de Direito.

> *Perguntei: Você acredita que essa especialização foi um diferencial?*
> *Resposta: Muito...muito. Principalmente essa questão da transversalidade do pensamento. O Curso trabalhava muito com filmes, musicas e pinturas. Então, até hoje eu uso muito isso. E no Direrito isso é super inovador [...] os alunos gostam muito, apesar deles falarem, tá mas onde está a lei? E c om o passar do tempo eles começam a fazer as conexões.*
> *As vezes com uma musica. A gente desenrola uma historia, que fala sobre racismo, daí eu falo sobre cotas, falo sobre preconceito...dá para trabalhar...dá para instigar (Professora).*

No que tange à **compreensão**, o ensino começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. O professor inicia o processo tomando o que já compreende e passa a prepará-lo para um ensino eficaz (SHULMAN, 1987).

A professora compreende a complexidade da matéria a ser ministrada. Tem conhecimento de conteúdo e da importância de despertar em seus alunos um engajamento não só com a matéria, mas com os fatos que ocorrem no dia a dia do país.

> *Aula do dia 25-02-2016: iniciei com as noticias do jornal, de forma a prender a atenção dos alunos, contando casos e solicitando as impressões e opiniões e depois passei para a parte expositiva, uma vez que tenho um conteúdo a ser ministrado (Professora).*

A docente apresenta o conhecimento do tema (SHULMAN, 1986; GROSSMAN, 1990; ROLLNICK et al., 2008) e demonstra ter conhecimento de temas específicos e conhecimento dos conteúdos educativos gerais (MORINE-DERSHIMER; KENT, 1999)

> *[...]eu discuto direito civil, direito penal, vou usar direito ambiental... a gente conversa com todas as matérias (Professora).*

De fato, a professora entrava em sala de aula, cumprimentava seus alunos, discutia as notícias dos jornais e algo mais que quisessem discutir e passava a matéria na lousa. Após eles terem copiado, começava a explicar o conteúdo. Artigo por artigo, dando exemplos de seu cotidiano e de situações que foram noticiadas no rádio ou televisão. Utilizava-se de outras matérias e explicava cada ponto até que todos tivessem compreendido. Frisava que todos deveriam questioná-la até a total compreensão da matéria. Nunca deixou uma questão sem resposta.

Mesmo quando os questionamentos não estavam ligados diretamente à matéria, ela respondia às perguntas e tentava ligar os temas a algum entendimento jurisprudencial, ou mesmo à legislação.

Para Shulman (1987), é esperado que o professor entenda o que ensina. E, quando possível, entenda um mesmo assunto de muitas maneiras, o que faz com que seus alunos percebam que uma ideia dada se relaciona com outras ideias de outros assuntos.

E, via de regra, era o que acontecia em sala de aula. A professora explicou por diversas vezes que aquela matéria que estava dando iria se relacionar com outras matérias e outras disciplinas. Deixava sempre claro que o Direito está presente em tudo.

No que tange à **transformação**, observando os quatro subprocessos (preparação, representação, seleção e adaptação) que os professores deveriam considerar para trabalhar pedagogicamente o conteúdo a professora

> *Reconhece que as vezes é tão importante quanto ministrar o conteúdo, conversar sobre os assuntos e fatos que ocorrem no mundo [...] reponder aos questionamentose aproveitar esses momentos de interação para fazer com que seus alunos enxerguem o Direito em situações diversas. Que passem a ver o Direito presente em seu dia-a-dia (Professora).*

As ideias compreendidas precisam ser transformadas para serem ensinadas. (SHULMAN, 1987).

Em uma de nossas conversas pós-observação, no tocante à preparação de suas aulas, a professora disse:

> *Eu preparo as aulas da semana nos domingos. Pesquiso exemplos e jurisprudências correlatas e atualizações de entendimentos.*
>
> *Sempre antes de entrar na sala de aula, eu separo algumas notícias de jornais que se relacionem com o mundo jurídico [...] ao levar as*

> *notícias e discutir com os alunos mostro que tudo se relaciona com o mundo jurídico.*
>
> *Eu não falo somente de Direito Civil. O Direito está presente em tudo, e é importante que os estudantes conheçam e se interessem pelo que está acontecendo fora da sala de aula.*
>
> *Tudo depende do público né... se eu tô dando aula para a terceira idade por exemplo, a pegada é completamente diferente... então a gente adequa.*

Os trechos acima destacados mostram que a professora realiza a preparação de suas aulas, dando o conteúdo e demonstrando para seus alunos, por meio de exemplos, o que existe de mais atual, que seria o posicionamento dos tribunais – jurisprudências, uma vez que o Direito é composto pela legislação e pelos entendimentos provenientes dos tribunais no julgamento de litígios.

Não restringe a aula ao que está previsto na doutrina. Demonstra o dia a dia do aplicador do Direito.

Mostra-se preocupada em apresentar aos seus alunos a amplitude do curso que estão fazendo – o que fica claro quando diz que “o Direito está presente em tudo”.

A professora utiliza os temas da atualidade. Em uma das aulas, os alunos estavam conversando sobre o *impeachment* da presidente da República, se seria um golpe, se deveriam se manifestar contra ou a favor. Ela, então, explicou todas as fases legais do *impeachment* e, seus prazos, e também falou sobre as várias formas de corrupção, relacionando os dois “fenômenos”.

> *Pessoal, não adianta ir pra rua, de cara pintada, falando de corrupção*, *se vocês colam na prova. Isso também é corrupção*(*Professora*).

Adequa o conteúdo a ser ministrado conforme o seu público; faz adaptações; faz questão de conhecer seus alunos.

A necessidade de conhecer os alunos, em suas concepções, preconcepções, formas de aprender e equívocos mais comuns, é uma característica comum do desenvolvimento docente que é deflagrada nesta fala da professora

> *[...] assim*, *primeiro dia de aula eu peço para eles fazerem uma redação para falar quem eles são. Para eu saber a história deles. Porque eu já recebi cada carta que eu falo caraca... olha a vida dele. Porque hoje a gente recebe alunos Prouni, bolsa disso, bolsa daquilo, a gente não tem mais aquela elitização que a gente tinha na nossa época.*

A professora se preocupa com o conhecimento do contexto, dando destaque a este em acordo com a ideia de PCK de Grossman (1990). Procura investigar a realidade de seus alunos, como vivem e no que acreditam. Observa o dia a dia na sala de aula, as maneiras de se portar e de se posicionar frente aos assuntos colocados.

Utilizar-se do conhecimento de contexto é um ponto de extrema importância, em especial nos dias atuais, quando temos um maior acesso à universidade, com uma gama de estudantes de diferentes níveis socioeducativos e capital cultural, o permite que a professora se utilize de métodos diversos para concretizar o ensino, alcançando o maior número de alunos dentro da sala de aula. Realiza a adaptação do material representado às características dos alunos, a alunos específicos, em vez de adaptá-lo aos alunos em geral (SHULMAN, 1987).

Nas palavras de Franco, a docente se “organiza intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (2012, p. 154).

Shulman ainda fala que um professor pode transformar habilidades de compreensão, valores e atitudes desejadas em ações e representações pedagógicas. Existem maneiras de transformar o incompreendido em compreensão e discernimento (1987, p. 227, tradução nossa).

O processo de transformação esta intimamente ligado á reflexão. Focada no processo de aprendizagem do estudante, dentro de suas particularidades, a professora assume a ação docente como mediadora da aprendizagem.

A diversificação de estratégias no processo de ensino aprendizagem denota a compreensão de todas as particularidades do conteúdo por ela ministrado.

A docente buca evidencias da compreensão do ensino através da participação em sala de aula e por meio da avaliação.

No que tange à **avaliação**, considera, como Shulman, que é um processo que inclui a verificação imediata da compreensão e dos mal-entendidos que um professor deve usar para ensinar interativamente, assim como os testes e avaliações mais formais. Entender o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado. Avaliam-se também o próprio ensino do professor e as aulas e materiais empregados nessas atividades (SHULMAN, 1987).

A avaliação representa “um outro caminho no qual o conhecimento pedagógico do conteúdo é utilizado” (SHULMAN, 1987, p. 241, tradução nossa).

Os trechos abaixo foram retirados da entrevista feita com a professora, sujeito da investigação, em que fica claro que a profissional realiza a avaliação de seus alunos de forma contínua, e de outras formas que não somente a avaliação formal. Ela tem uma preocupação constante com o aproveitamento de sua disciplina.

> *O momento certo que eu vejo para avaliar, que eu consigo é, não nas aulas expositivas, críticas, mas no trabalho em grupo, é o momento que eu me aproximo do aluno.*
>
> *[...] o ideal seria que eu tivesse essa disponibilidade de me aproximar do aluno e acompanhar o seu desenvolvimento... toda vez... porque avaliação, não é só do conteúdo.*

A professora suscita temas que estão sendo especulados pela mídia e faz com que seus alunos se posicionem sobre o assunto. Respeita suas opiniões, estimulando-os a defender seus pontos de vista e a enquadrá-los no mundo jurídico.

Pede que façam a leitura em voz alta da legislação, rememorando conceitos, solicitando a participação de todos os presentes. Nesse momento, consegue checar a compreensão do que vem sendo ensinado.

Protagoniza as ações didáticas de acordo com as exigências que se colocam. Prima pelo ensino dialogado, e não autoritário. Constrói os conceitos em conjunto com os alunos.

Em alguns casos, a professora pôde enxergar também a falta de intelecção de alguns pontos, o que lhe deu a oportunidade de rever a matéria, aclarando conceitos.

No que tange à **reflexão**, a ideia constante no MRPA também encontra resguardo em Tardiff (2014, p. 37), quando ele diz que

> Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa

Ou seja, essa reflexão faz com que o saber-fazer do professor permaneça em constante evolução, em constante adequação.

Para Shulman (1987), a reflexão ocorre quando o professor olha para trás, para o processo de ensino ocorrido e reconstruído, recapitula, reconstrói os eventos, as

emoções e as realizações. É um processo no qual o profissional aprende com suas experiências (1987, p. 214, tradução nossa).

Ao final de cada aula, realizávamos uma reflexão conjunta que acabou demonstrando que a docente tinha absoluta consciência dos seus objetivos iniciais, de sua organização e estratégias e também de seus sucessos ou fracassos diários.

A professora apresentava clareza do alcance dos objetivos da aula e também, por vezes, refletindo sobre seus alunos, admitia quando teria que rever determinados conceitos e quando a aula ministrada não havia alcançado totalmente seus objetivos.

Para Schön (2008, p. 133), um “processo reflexivo consiste na reflexão na ação, que é característica de profissionais competentes

Para Freire (2001, p. 42), o tipo de prática docente ideal é aquele que envolve o pensar sobre o fazer:

> [...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

No que tange à **nova compreensão**, Shulman (1987) considera que ela não é automática e nem sempre ocorre.

Entretanto, no caso observado, a professora foi demonstrando, ao longo do semestre, que tem consciência da importância de se encontrarem novas compreensões dos fatos e disciplinas a serem ministradas. Tem consciência da importância de se reinventar e de reinventar a disciplina. Que o “seu público”, como por vezes, descreve seus alunos, tem a “informação na palma da mão”, ao mesmo tempo que pode ser apático. Acredita ser seu o dever de tirar esses alunos de sua zona de conforto, de fazer com que eles enxerguem a importância do Direito e que conheçam a legislação e saibam se posicionar com base nela. Mas não somente: que saibam se posicionar perante determinadas situações em acordo com o que acreditam.

A cada final de aula a professora avaliava seus sucessos e insucessos, montando as próximas estratégias a serem utilizadas.

Foi construindo sua prática pedagógica. Nas palavras de Franco (2012, p.170) “construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica”.

Em uma das aulas, a professora iniciou o debate sobre as notícias do dia, e ele tomou uma proporção tão grande que acabou consumindo muito de seu tempo de aula. Os alunos começaram a questioná-la sobre os direitos dos refugiados, sobre a legalidade do *impeachment*, e a conversa foi se desenrolando.

Observei que a matéria em si, programada para a aula do dia, mal havia sido iniciada. Após os alunos terem sido dispensados, começamos a conversar a professora afirmou que

> *Embora eu tenha revisado alguns conceitos, acabei deixando de avançar com a matéria. Fiquei um pouco mais atrasada que o planejado. Vou ter que correr um pouco mais com o conteúdo na próxima aula, mas na situação atual do país, onde as pessoas nunca foram tão politizadas e tão críticas, acho ótimo meus alunos se interessando pelos fatos ocorridos e querendo discuti-los à luz do Direito.*
>
> *É gratificante ver o crescimento dos meus alunos intelectualmente, como cidadãos (Professora).*

Pode-se notar, nessa passagem, que muitos fatores influenciam a prática profissional. Situações que, por vezes, fogem ao controle do professor, destacando, no entanto, mais uma vez a importância da reflexão e aqui também a experiência profissional que contribui para um novo planejamento, reformulando e contextualizando o conteúdo e a metodologia da maneira mais adequada.

Pode-se notar também que, embora seja considerada pela doutrina uma professora iniciante (com pouca experiência), ela se utiliza do conhecimento de conteúdo, do conhecimento de contexto e do conhecimento pedagógico pessoal para articular as situações e conseguir atingir seus objetivos de ensino, mobilizando seu PCK para concretizar o ensino (SHULMAN, 1986; GROSSMAN, 1990; MORINE-DERSHIMER; KENT, 1999).

Ainda no tocante ao planejamento de suas aulas, a professora disse que:

> *No início do ano, os professores líderes das matérias recebem a ementa da disciplina, e se juntam a seus pares para fazer a atualização bibliográfica, que tem que passar pelo conselho dos professores. Na ementa não tem muito o que inventar. Direito civil é conteúdo. O que nós fizemos esse ano na ementa foi incluir temas transversais, como direitos humanos, minorias, direito ambiental e racismo. Que é uma diretriz no MEC e que obrigatoriamente temos que falar sobre isso em aula.*
>
> *Com relação à preparação de aula: o professor tem toda liberdade, desde que cumpra o conteúdo. O professor pode dar provas, trabalho*

> *no moddle, trabalho de pesquisa, trabalho em grupo. A avaliação tem que ser diferenciada... não podem ser duas provas iguais (Professora).*

Isso demonstra conhecimento de currículo e conhecimento de estratégias de ensino, contribuindo para o desenvolvimento do PCK. A professora, em conjunto com seus pares, tem tempo para planejar, discutir e ter novas ideias.

Ela apresenta um grande domínio sobre a matéria e seus propósitos de ensino, o que a capacita a trabalhar os conteúdos de diversas formas, deixando o ensino dogmático, bancário, tradicional de lado.

A professora nunca deixou de responder a qualquer questionamento referente à matéria que estava explicando. Conseguia exemplificar todas as situações, aproveitando inclusive exemplos dados pelos seus alunos.

Deixou de lado o ensino tradicional do Direito para assumir uma postura mais informal, de proximidade com seus alunos, conhecendo-os e utilizando essa informação para concretizar o ensino. Empregava formas diversas para fazer com que os alunos compreendessem a matéria e permanecessem interessados.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conhecimentos de ensino que uma docência de qualidade exige. Pretende-se, mais amplamente, com este tipo de pesquisa, contribuir para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente do ensino superior, particularmente nos cursos de Direito.

Entretanto, pude perceber ao longo da investigação que um dos fatores diferenciais na prática docente é a chamada identidade docente, ressaltando, que esta não é incluída na teoria proposta por Shulman. Fica nítido o engajamento e dedicação da docente em função de sua identidade com a docencia. Relatou em diversos momentos seu amor pela profissão docente. Que gostaria, de um dia, parar de advogar e continuar somente lecionando.

7. Considerações finais

Diante de tudo o que foi apresentado, e com base na análise dos dados realizada, volto ao meu problema de pesquisa e objetivos:

Realizei um estudo teórico sobre o conceito de PCK analisando suas implicações na prática docente de um professor do curso de Direito.

Tive por objetivos específicos:

3. Realizar um estudo teórico em relação ao PCK, desde a sua concepção, com Lee Shulman, estudando também outros autores que desenvolveram essa teoria.
4. Realizar o acompanhamento pedagógico de uma professora do curso de Direito com contínuas interrupções de forma a perceber esta questão teórica na prática.
5. Acompanhar e refletir sobre o seu trabalho docente.

No que tange o constructo do PCK, realizei um pequeno estudo utilizando-me dos autores que mais se destacaram na literatura sobre o assunto.

No que tange as contribuições desse constructo para a prática docente e os objetivos específicos acima tratados:

Considerando as dez aulas observadas durante a coleta de dados, temos que a docente: apresentava os conceitos de forma clara e concisa e, ao fazer a transferência do conteúdo, demonstrava sua relação com a futura prática profissional; fazia a recapitulação dos conteúdos quando necessário; apresentava rigor terminológico e uso do quadro negro; realizava interação com os discentes; oportunizava críticas, sugestões, troca; estabelecia diálogo reflexivo; demonstrava o pensamento *expert*; desenvolvia padrões perceptivos e antecipação do conteúdo.

No tocante ao conhecimento do conteúdo, demonstrou erudição e entendimento da lei de introdução ao código civil e de toda a legislação correlata, incluindo exemplos práticos e jurisprudências.

O estudo demonstrou que a professora sempre motivada pelo objetivo de aprender para atuar de maneira mais qualificada no processo ensino-aprendizagem, busca, em variadas fontes, construir e reconstruir seu PCK, havendo destaque para a para sua trajetória de formação, a atitude reflexiva, a busca pela formação pedagógica, o aprendizado mediado pela relação interpessoal e as oportunidades de desenvolvimento docente conferidas pelo contexto institucional.

Expressão do Conhecimento Pedagógico

Durante o período de investigação, o sujeito de pesquisa desenvolveu estratégias variadas ao processo de ensino-aprendizagem sobre o conteúdo com a turma. Dentre as observadas podemos citar: trabalho em grupo; pesquisas em grupo e individuais; utilização do quadro; apresentação de vídeos/filmes; orientação ao desenvolvimento de pesquisas; estudo de casos.

O processo de ensino-aprendizagem foi direcionado de modo que facilitasse a compreensão desses conteúdos na prática profissional futura e não fosse um exercício de decorar os conteúdos. Ao final de cada aula, a docente realizava a avaliação formativa com os discentes e buscava esclarecer dúvidas e equívocos conceituais que eventualmente fossem apresentados.

O Conhecimento Pedagógico que a docente apresenta evidencia um domínio admirável. Ela utiliza-se de estratégias pedagógicas variadas que envolvem os discentes e os compromete com a participação de seu próprio conhecimento, além de desenvolvê-las de modo dinâmico e lúdico. Estabelece diálogo reflexivo e interativo com e entre os discentes a todo momento.

A professora desenvolve outras estratégias que não estão previstas na teoria de Shulman (1987), como por exemplo o incentivo à participação dos alunos nas discussões em aula.

A observação evidenciou a capacidade da docente em envolver os discentes, aproveitando seus conhecimentos prévios, estimulando a reflexão e a crítica ao conteúdo e às realidades vivenciadas pelos discentes e àquelas relatadas pela docente.

A partir dos resultados apresentados, posso considerar que a docente, sujeito da investigação, trabalha pedagogicamente o conteúdo no que tange à teoria proposta por Shulman, pois apresentou todos os elementos relevantes a esse conhecimento, considerando o conteúdo específico a esta investigação.

O domínio do PCK, característico de docentes experientes, é essencial para a formação do profissional do Direito. O fato de a professora, além de docente, ser advogada constituiu característica relevante por proporcionar qualidade a essa formação, já que aproxima os discentes às práticas futuras, condizentes ao objeto de estudo e prática profissional.

A docente, sujeito deste estudo, intencionalmente desenvolve uma formação crítico-reflexiva, evidenciada nas categorias de análise. Também reconhece a relevância da formação generalista necessária à atuação do aplicador do Direito.

A docente é um “prático reflexivo” que é “caracterizada por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais”. Nas palavras de Tardiff é o “próprio modelo de profissional de alto nível” (2014, p.302) .

Reflete sobre suas ações, “construindo um repertório de experiências que mobiliza em situações similares, configurando um conhecimento prático” (PIMENTA, 2012, p 23).

Considerando o exposto neste estudo é que se sugere a exploração de outros casos que desvelem a prática e o PCK de outros docentes do curso de Direito.

Assim, acredita-se, e o próprio referencial indica, que será possível construir o conhecimento necessário ao direcionamento da estruturação da formação docente em Direito. Não com o intuito de engessá-las ou de criar dogmas, mas de fortalecer a profissão docente e qualificar a formação discente.

As diferentes estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pela professora Patrícia oportunizam a construção do conhecimento mais elaborado do aluno, partindo de uma visão inicial ou não elaborada do conteúdo para um conhecimento mais estruturado e científico sobre o conteúdo, possibilitando a construção de conexões entre os conhecimentos prévios e aqueles que foram apreendidos, mediados pelo docente.

A docente pratica um ensino de caráter libertador, se utilizando do desenvolvimento do PCK. Construiu uma prática de ensino não tradicional, tentanto proporcionar um ensino jurídico emancipatório. O estilo de ensino da docente supera o dogmatismo e a verticalidade do ensino jurídico brasileiro.

O ensino jurídico emancipatório é fruto de um ensino jurídico com excelência, dialógico, democrático, problematizador da realidade social.

O processo reflexivo por ela empregado permite que os professores se constituam de forma distinta, busquem novos caminhos em suas ações pedagógicas ou que se percebam bem da forma em que se encontram. Acredita-se que é muito importante que o professor atue conscientemente, propondo ações em sala de aula com intenções explícitas e coerentes aos seus alunos e ao seu contexto e, assim, desenvolver-se profissionalmente.

Os apontamentos aqui realizados sustentam que a explicitação do PCK de professores durante o processo formativo auxilia em muito esse desenvolvimento profissional.

Verificou-se que o PCK docente é modelado, constantemente, pelo conhecimento dos alunos, que a professora busca construir desde o primeiro semestre do curso, estruturando todas as ações pedagógicas para beneficiar a aprendizagem significativa, integrando esse conhecimento com o conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, do contexto e dos objetivos educacionais.

Concluindo, esta investigação reafirma a importância da reflexão na formação contínua dos professores e do estudo dos saberes necessários à docência.

Nessa direção, as investigações que levam em conta o PCK e os processos de ação e raciocínio pedagógicos devem continuar sendo exploradas, pois auxiliam no desenvolvimento docente.

O estudo teórico aqui realizado serviu para explorar os constructos desenvolvidos por Lee Shulman, os conhecimentos constantes na base de conhecimentos para o ensino, ilustrando que a investigação do PCK implica em um grande desenvolvimento da prática docente. Onde o professor deve estar a todo momento se reinventando.

8. Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

AMBROSETI, N.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: ANPED. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

ANDRÉ, Marli. ALVES, Cristovão da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** In ANPED. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013. Disponível em : http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2015.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 20/10/2016.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico. Legislação Educacional.** São Paulo:Atlas, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Profesorado**, Revista de currículum y formación del profesorado, 2005. Disponível em: <1http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>. Acesso em: 08/09/2016.

CARLSEN, W. Domains of teacher knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.) **Examining pedagogical content knowledge**: the construct and its implications for science teaching. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 21-50.

COCHRAN, Kathryn F.; DERUITER, James A.; KING, Richard A. Pedagogical content knowledge: an integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 4, p. 263-271, 1993.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária, in cadernos de pedagogia universitária. N06, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Editora Papirus, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ELBAZ, Freema. **Teacher thinking:** a study of practical knowledge. Londres: Croomhelm, 1983.

ESTEVÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FENSTERMACHER, Gary D. Philosophy of research on teaching: three aspects. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 37-49.

_____. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, n. 20, p. 3-56, 1994.

FERNANDEZ, Carmem. PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA, 8., 2011, Campinas. **Anais**... Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em:<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/>. Acesso em: 15 set. 2016.

FERNANDEZ, Carmen; GOES, Luciane F. Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no ensino de ciências e matemática. In: GARRITZ, Andoni; DAZA-ROSALES, Silvio F.; LORENZO, María G. (Ed.). **Conocimiento didáctico del contenido**: una perspectiva Iberoamericana. 1. ed. Saarbrücken, Alemania: Académica Española, 2014. p. 65-99.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: *Ditos e Escritos*. Motta, Manoel Barros da (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, v.1,

Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, 1999, p. 300-312.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos I. In: _____. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. **Anais**... Recife: Bargaço, 2006. v. 1, p. 27-50.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática de liberdade. São Paulo, 2011.

GESS-NEWSOME, Julie. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: **GESS-NEWSOME**, Julie; **LEDERMAN**, Norman G. (Ed.). **Examining pedagogical contente knowledge:** the constructo and its implications for Science education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 3-17.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Luiz Flávio. **A crise (tríplice) do ensino jurídico**. 2009. Disponível em: <www.jusnavigandi.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2000.

GROSSMAN, Pamela. Learning to teach without teacher education. **Teachers College Record**, v. 91, p. 191-207, 1989.

_____. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, Pamela L; WILSON, Suzzane M; SHULMAN, Lee. S. **Profesores de sustância**: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada-España, ano 9, n.2, 2005, pp.1-25. Disponível em: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf . Acesso em 02 mar. 2016.

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

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos, Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

MORINE-DERSHIMER, Greta; KENT, Todd. The complex nature and sources of teachers pedagogical knowledge. In: GESS-NEWSOME, Julie; LEDERMAN, Norman G. (Ed.). **Examinig pedagogical contente knowledge**: the construct and its implications for Science education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 21-50.

NASCIMENTO, Valter Vieira do. **Lições de história do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

REIS MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação.** Coleção Panorama. nº09. Portugal: Porto editora, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **In Nuances: estudos sobre educação** -Ano XI, v.12,nº13, p.105-126, jan/dez.2005

ROLLNICK, Marissa; BENNETT, Judith; RHEMTULA, Mariam; DHARSEY, Nadine; NDLOVU, Thandi. The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: a case study of South African teachers the amount of substance and

chemical equilibrium. **International Journal of Science Education**, v. 30, n. 10, p. 1365-1387, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SALAZAR, Susan Francis. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2005.

SANTIAGO, Emerson. Clientelismo. **Revista Info Escola**. 25-09-2011. Disponível em: < http://www.infoescola.com/politica/clientelismo/>. Acessado em :17-05-2017.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHWAB, Joseph J. Structure of the disciplines: meanings and significances. In: FORD, G. W.; PUGNO, L. (Eds.) ***The structure of knowledge and the curriculum***. New York: Rand McNally, 1964. p. 1-31.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review***,* Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. **The Wisdom of Practice:** essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a.

_____. **Teaching as community Property**: essays on Higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004b.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TALANQUER, Vicente. Formación docente: qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? **Revista Educación Química**, v. 15, n. 1, p. 60-66, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva,1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

9. ANEXOS

TABELA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA

PROFESSOR 03 –

Formação acadêmica/titulação

2015

Doutorado em andamento em Direito (Conceito CAPES 4).
Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil.
Título: Refugiados LGBTI, .

2011 - 2013

Mestrado em Direito Internacional (Conceito CAPES 4).
Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil.
Título: O Reconhecimento dos Direitos LGBT como Direitos Humanos: uma análise do global ao nacional,Ano de Obtenção: 2013.

2009 interrompida

Mestrado interrompido em 2010 em Especialização em Direitos Difusos e Coletivos.
Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES, Brasil.
Título: Direitos Humanos LGBT,Orientador: Lauro Luiz Gomes Ribeiro.
Ano de interrupção: 2010

2016

Especialização em andamento em Pós Graduação em Direito Eleitoral. (Carga Horária: 360h).
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil.

2010 - 2011

Especialização em EAD Docência ao Ensino Superior. (Carga Horária: 60h).
Fundação Getúlio Vargas, FGV, Brasil.
Título: Desconstruindo a ADPF 54.

2007 - 2009

Especialização em Direito de Família. (Carga Horária: 360h).
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil.
Título: Reprodução Humana Assistida e Filiação Civil.

2005 - 2007

Especialização em Direito Processual Civil. (Carga Horária: 360h).
Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil.
Título: Contempt of Court no Processo Civil Brasileiro.

2000 - 2001

Especialização em Violência Doméstica - LACRI. (Carga Horária: 360h).
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Título: Violência Doméstica contra Criança e Adolescente.

2000 - 2001

Graduação em Letras com Complementação Pedagógica em Inglês.
Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil.

1995 - 1999

Graduação em Direito.
Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil.

Pós-doutorado

2014

Pós-Doutorado.
Università degli Studi di Messina, UNIME, Itália.
Grande área: Ciências Sociais Aplicadas
Grande Área: Ciências Sociais Aplicadas / Área: Direito / Subárea: Bioética.

ENTREVISTA PROFESSORA ESCOLHIDA

Entrevista Professora sujeito da investigação

Entrevista realizada no escritório de advocacia da Professora, a seu pedido no dia e horário por ela escolhido.

Questões:

1. Como é o tipo de aula que a Sra. costuma ministrar?

O tipo de aula que a gente dá, é humanizada e a gente discute a questão racial, feminista, de igualdade, de oportunidades, e eu acredito que eles, e a gente coloca isso não só em reflexão , em trabalho, em aula, em prova que é uma forma também de estimula-los à crítica, eu acredito que eles saiam capazes de exercer o princípio da equidade, no convívio em sociedade.

2.Qual seria a função social do professor do direito?

Ser uma educadora e não mero continuísta, dar esperança para os jovens, dar educação, mostrar que a gente não é melhor que ninguém, que a gente está ali dividindo experiência, que a gente dá esperança a gente consegue sim mudar o rumo das pessoas. Eu tive uma experiência muito forte em outra universidade com um aluno que é financiado pelo PCC, para ser advogado do PCC, e dando uma atenção para este aluno, prestando atenção nele mesmo, reconhecendo que em determinado momento ele não estava legal, ele consegue perceber que existe gente boa no mundo e que a gente pode mudar o geral.

3. Você acredita que é capaz de infirmar certas representações sociais que já estão incrustadas em seus alunos?

Com certeza. Meu aluno de segundo ano, que foi meu aluno no primeiro ano, já é um aluno completamente diferente. A postura dele em sala de aula é totalmente diversa e eu dou aula pra mesma turma, que eu dei civil no primeiro ano eu dou eleitoral no segundo ano. É um aluno completamente diferente, é um aluno crítico, é um aluno que se espelha no outro. No aluno do primeiro ano você vê uma certa resistência. Em algumas coisas inclusive que eu falo, eles ficam meio chocados..é tem gente que levanta...teve uma menina que disse sou evangélica...e eu disse não tem problema nenhum. Então acho que sim, a gente consegue quebrar. Se não foi consertado no ensino fundamental e médio, na universidade a gente consegue fazer diferente.

Eu falo para os meus alunos eu ganho da mesma forma, dando uma aula de duas horas dando conteúdo da matéria, só que eu não estudei para ser conteudista. Eu estudei para passar o conteúdo mas de uma forma crítica, puxar dos alunos, né, eu coloco na lousa, viro de costas pra ela e vou puxando a parte crítica, colocando o contexto social porque eu sou humanista, né. A minha formação inicial foi mestrado em direito internacional dos direitos humanos então, não tem como eu não falar da realidade social, da questão como eu falei, crítica, dos alunos e também que eu acho que hoje é essencial e o MEC exige isso mas não é só pelo MEC, por exemplo, os alunos já sabem, no início de aula, vou dar aula de direito civil I, ...”pessoal o que que vocês viram hoje no jornal de direito?

Pode ser Direito penal, direito eleitoral, pó ser Procon então ontem...ontem eles viram que o PROCON – pizza, está fazendo a campanha meio a meio. E eles tem um engajamento, e eu exijo isso...eles leem de fato, eu falo, primeiro que a OAB, e a gente tem que falar de OAB, sim eles precisam disso, senão eles são bacharéis, a OAB pede atualidades, concurso público, pede atualidades, o profissional precisa saber atualidade. Não é á toa que na rádio,

90% dos comentaristas são advogados. A sociedade exige que o profissional de Direito seja uma pessoa antenada, que saiba das coisas. Então ontem, eu faço o esquenta de quinze minutos, a gente viu direito do consumidor, a gente viu direito penal, a gente viu direito do trabalho, essa questão de tráfico de pessoas e escravidão, então a gente fez esse debate, a gente falou a questão do aborto- zika e aí foi...a polemica começou a apertar...daí eu falei..GENTE..na aula de direitos humanos, a gente vai falar sobre isso, no 4º ano, eu só estou colocando, instigando dou dica de filme, eu fiz uma pós em direito e cinema, então eu amo, amo...então eu coloquei filmes educativos.. “o aborto dos outros” que mostra exatamente o contexto social, então eles têm essa visão né.. olha, nascimento começa com a vida né...o início da vida é a concepção, porem o nascimento com vida em direito civil né, tem toda aquela tese que eu vou ensinar para eles mas em compensação tem a questão saúde pública. Quem é que aborta hoje e morre? Mulher pobre. Mulher rica aborta em clínica. Então a gente tem que ter esse bate papo. Me nego a entrar em uma sala de aula e jogar o conteúdo e ir embora e não conversar com os alunos.

A minha aula é no meio da sala, eu quebro os paradigmas que eu tive. E eu falo isso, e sabe o que eu fico feliz, os professores, esses jovens, porque hoje a gente só tem dois antigos, conteudistas...excelentes conteudistas, mas...conteudistas. Né..mas a gente tem que quebrar isso. Então hoje eu não fico no tablado, eu me nego a ficar no tablado, eu não sou melhor que eles. Eu fico no chão com eles e eu falo não subi , eu não to num pedestal, hein. To aprendendo com vocês. Então assim primeiro dia de aula eu peço para eles fazeres uma redação para falar quem eles são. Para eu saber a historia deles. Porque eu já recebi cada carta que eu falo caraça ..olha a vida dele. Porque hoje a gente recebe alunos pro uni, bolsa disso, bolsa daquilo, a gente não tem mais aquela elitização que a gente tinha na nossa época. E eu falo pra eles, o único cara negro da minha turma , que Omo eu era da comissão de formatura, eu rodava, noite e dia, era o Antonio...lembra do Antonio?Era o único negro. Não tinha moreno na nossa sala..era tudo branco..se a gente for olha a foto...e eu falo, eu fico muito feliz , com as cores da turma..né.. eu faço essa constatação . Então a gente discute muito, não importa a matéria, se é eleitoral, se é civil...discuto preconceito, discuto religião afro, discuto LGBT..a questão da interdisciplinaridade é essencial ..eu tirei os meus alunos, ano passado na matéria de direito internacional e levei para o laboratório CSI que a gente montou...eu ia falar sobre convenção da ONU, sobre drogas...porque no ano de 2016 a ONU vai discutir a descriminilização. Então, a ONU esta apoiando a descriminilização das drogas...então, o que que eu fiz com os alunos?Levei para o laboratório, a gente tem toxicologista e ela vai mostrar para vocês..maconha, LSD, cocaína..e os seus efeitos por que aí também a gente vai no caráter educativo. Teve aluno meu que falou: - nossa, que delícia..teve. Mas teve aluno meu que disse, meu quero ser delegado e eu nunca tinha visto droga...que legal que eu vi droga na faculdade... Mesmo porque muita coisa disso eu não vi na minha vida. LSD eu nunca tinha visto...então assim, ao mesmo tempo que eu dei a convenção da ONU, eu coloquei...eles todos de jaleco...eles acharam o máximo...eles saíram da sala, mudaram de campo, porque a gente também está longe...eu falo isso para o reitor, eu acho que o maior erro é ficar falando casa amarela (eles chamavam a faculdade de direito assim...pois esta começou a funcionar em uma casa amarela). A casa nem é mais amarela...ele caiu da gargalhada... Ele falou: Pô que alivio ouvir isso... Eu falei: pelo amor de Deus gente... que casa amarela?!A única coisa que ainda tem é um ladrilho, da antiga casa...que se dane o ladrilho...vamos lá..vamos conviver com as outras matérias..eu acho o máximo aquela sala dos professores do Dom Edilio que está todo mundo junto, o pessoal da gastronomia com aquela toca, né...junto com o pessoal de outras turmas...

E assim foi um sucesso a aula. Eles estão pedindo...não, vamos lá...CSI, sobrou uma aula daí falei gente...vamos brincar de CSI? Fizemos um simulado..então assim no RI, relações internacionais, que os caras são alunos preparadíssimos, eles falam duas, três

línguas...viajaram..têm vivencia no exterior...tirei eles da casinha...disse gente...vamos sair da sala. Vamos fazer um laboratório. Vamos trabalhar com os refugiados...vamos sentir a dor dele.Vamos ver gente... ENTÃO e o que eu sinto? Do trabalho em geral..tem juiz que ele não tem a sensibilidade da dor do outro. E Eu falo para o alunos ó: processo é dor. Atrás deste papel, tem uma pessoa, pedindo pro Estado, pelo amor de Deus, me ajuda...e a gente não teve este tratamento humanista.

Então eu vejo, alunos engajados fazendo coletivos..a gente forma um coletivo feminista.. A gente formou um grupo de pesquisam CNPQ que tem as várias vertentes de direito humanos.

Então a gente fala, mulher criança idoso preso lgtb índio..então é bacana porque a gente discute as diversas matérias..então eu vou usar direito civil, direito penal, vou usar direito ambiental, porque eu falo muito desta questão ambiental..então a gente conversa com todas as matérias e o mais bacana é..os professores estão nesta mesma toada, porque é gente jovem..a gente renovou o quadro. A universidade é completamente diferente daquela que a gente teve. Quadrada conteúdo preconceituosa elitista..não é mais assim .é muito bom, voltar para a casinha (casa amarela como era conhecida a faculdade de direito) e a casinha ter evoluído. Os alunos recebem uma boa, apesar de que no primeiro ano eles são um pouquinho mais resistentes, porque eles vêm de uma escola de conteúdo. Por exemplo já tive aluno, já fiz aula só debate e o aluno falou assim :__ Professora não tenho nada para anotar no caderno... Ou você dá uma aula visual, de slide, mostrando na prática.. eles falam a senhora não deu matéria professora.. a senhora não passou nada na lousa..que é o cara que está com o celular, que está conectado..então o aluno também não está acompanhando essa mudança.Os alunos não são ensinados a pensar e nem a fazer críticas. Precisam de base, leitura...Cada universidade possui um perfil de alunos e professores...

Ontem estava mostrando para os alunos as carreiras jurídicas..inclusive a de professor. A universidade deve exigir e estimular a pesquisa..mas para isso precisa de um salário condizente. Como um professor que ganha 17 reais a hora aula vai pensar em pesquisa? Aqui, na Unisantos, todos os professores devem estar em grupo de pesquisa ou grupo de estudos. Todos os professores tem que pelo menos, por semestre, apresentar 6 papers..então assim a gente tem grupos..eu reservo um dia na semana onde a gente se reúne com as professoras para discutir os temas que a gente vai escrever...a gente escreve em dupla..a gente escreve individual..então a produção é de pesquisa. A universidade oferece pra você ..olha professor..a gente tem um aluno monitor—que ganha dinheiro..você não quer ensinar ele a ser professor?é..tem a iniciação cientifica..então fica um ano produzindo..a gente vai publicar dois livros juntos. É um aluno de RI que ainda não se formou e já tem dois livros.. eu tenho iniciação cientifica de nível médio. Eu vou no ensino médio falar sobre direitos humanos..lá em cubatão e em são Vicente. Então é assim..a gente traz os alunos para a universidade. Para humanizar.(tá acabando a sua bateria? É que eu falo pra caramba..risos...sou apaixonada..). É uma delícia estar em sala de aula.

O que eu vejo hoje..aula de direito eleitoral..a gente vai falar efetivamente de política apartidária e vai falar dos tramites do direito eleitoral...semana passada eu tive um xilique numa sala, porque teve um cara muito bom que falou ..professora, não adianta..acabou, o Brasil acabou..não tem mais o que fazer...sabe o que eu fiz? Levantei, apaguei a lousa e disse vambora!acabou..e eles ficaram assim..me olhando. E Eu disse o que vocês estão fazendo aqui?Eu disse é isso? Jogaram a toalha? Vocês são fraquinhos?? Vocês ganharam ou vocês perderam?Eles reponderam.a gente tá perdendo professora...é..mas qual é a nossa arma?É o voto.Posso voltar para a aula e ensinar vocês a espalhar a boa nova?..que tem jeito!

Entao assim é instigar o aluno a ser crítico, politizado..e assim politizar de forma apolítica.

Outra coisa que agente também revolucionou lá...semana jurídica..era só o centro acadêmico que organizava..quem é o centro acadêmico? É aquele aluno que saiu da escola, quadradinho..e tal..e o que que o aluno do centro acadêmico que organiza quer?Palestrinha. E a gente não vai fazer isso esse ano. A gente vai fazer parte prática.Então assim..a gente quer tirar o aluno da sala de aula. A gente tem um projeto, de uma vez por semana no pátio, com os alunos..não é assim formalzinho, sentados, quebra todos os paradigmas de professor. Eu sou amiga deles, eles estão no meu facebook. Professor é aluno, é parceiro..é educador. A gente tinha uma distância né... então vem aluno e fala ..A Sra..e eu respondo a senhora acho que tá bem..mãe de jesus..tá lá no céu...risos.Não..não...todo mundo me chama..”Patrícia”...tem uma aluna do primeiro ano que me chamou “pati”..eu virei..daí a amiga dela falou..”se liga ela é sua professora” e eu disse não ,não...porque eu acredito que não é isso o ganhar respeito em sala de aula. Eu discuto com eles.

Na minha prova vem escrito “colar é corrupção”.E daí eles ficam..não ..pô. e eu disso..vocês querem mudar o Brasil? Vocês querem falar mal da “Dilma”? Então começa por vocês.

E assim..como é que é minha prova?alternativa. tem que ter. Por causa do concurso público.mas tem que sempre..eu trabalho muito com o visual.ou com cena de filme..porque eu amo filme, para eles analisarem, ou uma pintura ou charge, para eles discorrerem (redação sobre a charge).As pessoas questionam..mas você tá dando direito civil?Tô...de uma forma não “quadrada”. Eu dou o conteúdo? Eu dou o conteúdo. Só que uma forma muito mais leve, que faz eles pensarem e relacionarem com o mundo. Porque não é uma caixinha..direito civil, direito penal...direito tributário, ambiental, humanos então? Onde está? Coloco tudo. E nestes quinze minutos de bate papo no inicio de aula é justamente isso: ó gente, daqui pra onde a gente vai?E eles participam...Puxa, sabe qual foi a felicidade? Sabe o que é bacana? Teve um aluno do primeiro ano, do semestre passado, que era o aluno mais rebelde, que tinha piercings, vinha de boné...disse:fessora hoje fiz minha assinatura do jornal folha de São Paulo..uau!!!E aí eu chorei né...meu..que orgulho né..então assim né a gente realmente quer mudar e não sou só eu..são esses professores jovens que estão fazendo isso, é muita gente jovem trabalhando, engajado e que faz por amor. As vezes tem outra profissão? Tem, mas eu sou bem pago pra isso. Eu to por dinheiro, não é por amor, mas eu sou respeitada. A gente luta contra a maré. Sem dúvida. A gente está numa crise de pátria deseducadora, que o aluno chega e leva tanta porrada, no bom sentido, que eu acho que no final a gente esta sentindo uma mudança. Eu tenho muita fé nessa juventude, sinceramente. Por mais que eu esteja cansada, triste, eu entro na sala e eles renovam. É muito bom.Eles são interessados.teve aluno do primeiro ano que participou do grupo gedai – é um grupo de direito internacional, e eles participaram de uma competição em Brasília e eles ficaram em nono lugar, do brasil inteiro (participaram com Mackenzie, puc, usp..)..Eles discutiram questões de direito internacional. As matérias do mestrado e do doutorado a gente discute em sala de aula. Ò lá no doutorado estão falando isso, isso e isso..o que que vocês acham? O grupo de pesquisa (CNPQ) é junto com alunos do mestrado, do doutorado e graduação. Todo mundo junto. Estamos revolucionando o ensino.

DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO
Curso: Direito
Universidade católica de Santos.
Disciplina: Direito Civil
Professor: xxx

1ª Aula - 25-02-2016

1º semestre - aproximadamente 60 alunos

Perfil diversificado; maioria de mulheres na sala. Poucas pessoas acima dos 25 anos. Maioria dos alunos recém-saídos do colegial (17/18 anos). A classe não é muito grande (estruturalmente falando). Os alunos estão sentados uns pertos dos outros. Divididos em grupo, por afinidades. A frente fica a mesa da Professora, em um tablado um pouco mais alto que o nível das carteiras dos alunos. E a grande lousa na extensão da parede atrás de sua mesa. Uma porta de entrada, na lateral da sala, em frente à mesa da Professora. Dois ar-condicionados na parede oposta à porta da sala.
Nos encontramos na sala dos professores. A Professora me apresentou para os demais Professores que perguntaram à respeito da minha pesquisa. Ela se sentou e continuou o que estava fazendo antes de minha chegada: lendo diversos jornais e separando algumas notícias. Ela notou que eu a observava e me explicou que sempre antes de entrar na sala de aula ela separa algumas notícias em destaque nos jornais que se relacionem com o mundo jurídico. Eu perguntei o porquê disso. Ela me disse que ao levar as notícias e discutir com seus alunos ela mostra que tudo está relacionado com o mundo jurídico. Que ela não fala somente sobre Direito Civil. O Direito está presente em tudo, e é importante que os estudantes conheçam e se interessem pelo que está acontecendo fora da sala de aula.
A aula inicia as 19h. Mas a professora explicou que não sobe neste horário tendo em vista os alunos chegarem um pouco depois, em função de muitos deles trabalharem no período da tarde. Subimos as 19h18.
Entramos na sala de aula e os alunos abordaram a professora para conversar.
A professora explicou que preza pela informalidade. Não dá suas aulas no tablado. Gosta de circular pela sala, conversando, conhecendo os alunos.
Fui apresenta para a sala - A professora disse: esta é a professora Adriana, que irá acompanhar nossas aulas neste semestre. Ela é pesquisadora e aluna do mestrado da Universidade.
Os alunos não se importaram muito com a minha presença. Alguns ficaram me observando, outros deram boa noite e logo esqueceram que eu estava sentada entre eles.
Sentei na fileira do canto, na quinta carteira, quase no fundo da sala, onde tinha uma visão geral de tudo e todos.
A professora retornou a sua mesa e pegou os jornais. Em seguida perguntou aos alunos se alguém havia lido alguma notícia interessante, ou algo sobre o que quisesse discutir com a sala.
Falaram sobre o cadastramento de biometria que está sendo realizado nos cartórios eleitorais, sobre o caos na saúde, alguns alunos contaram casos de familiares que não tinham dinheiro para comprar determinados medicamentos e que os postos de saúde não tinham o remédio para fornecer, explicando que eles tiveram que se socorrer do judiciário para que um juiz determinasse o fornecimento compulsório. Questionou os presentes se isso seria o correto? O que eles achavam disso... explicou

que situações quotidianas como essas, configuram afrontas ao princípio da dignidade da pessoa humana e outros princípios constitucionais.
É assim, seguiu correlacionando as notícias com a legislação. E não somente a legislação civil. Explicou princípios constitucionais. Eleitorais quando mencionou a biometria. Falou ainda da legislação penal, no caso de descumprimento da ordem judicial de concessão dos medicamentos pelo estado.
Seguiu prendendo a atenção dos alunos contando casos de ações propostas em seu escritório que se correlacionavam com as notícias lidas e com os comentários feitos pelos alunos.
A professora vai coordenando as opiniões, escutando a todos, respeitando os diferentes posicionamentos. Tentou responder todos os questionamentos que surgiram decorrentes da discussão.
Transcorridos 15 minutos, começou a passar a matéria na lousa.
Os alunos começaram a conversar entre si enquanto copiavam a matéria em seus cadernos e computadores. Preencheu a lousa com a matéria a ser estudada e começou a chamada.
Terminou a chamada e deu mais alguns minutos para que terminassem de copiar a matéria.
Iniciou a explicação com uma pequena recordação dos conceitos já estudados. Ninguém se manifestou. Insistiu “puxa pessoal...O que eu fiquei fazendo na aula passada? Vocês não estavam aqui? Não se recordam de nada? Utilizou a expressão #chateada, e todos caíram na risada.
Aos poucos os alunos foram deixando a timidez de lado e foram falando e recordando os conceitos que foram sendo aprimorados, redesenhados pela professora.
Ela, retornou à lousa e iniciou a explicação da matéria do dia - equidade e bem comum, hermenêutica, subsunção (conceitos presentes na lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro). Disse que antes da vigência do novo código civil, esta lei se chamava lei de Introdução ao Código Civil.
Utilizou vários exemplos para ilustrar a matéria e alguns exemplos mais polêmicos para saber o que os alunos achavam dos casos. Depois de conhecer suas opiniões, contava como os juízes haviam solucionado cada caso e diante disso, perguntou aos alunos se estes acreditavam que os juízes haviam julgado com equidade.
Questionou o que os presentes entendiam sobre “bem comum”.
Utilizou alguns casos para perceber a intelecção dos conceitos introduzidos. Procura sempre correlacionar outras disciplinas.
Se comunica com um vocabulário um tanto informal, o que acaba por trazer certa proximidade com os alunos.
Utiliza alguns casos de conotação social, que foram ou são manchetes para ilustrar os conceitos dados fazendo com que os alunos manifestem suas opiniões.
Acabou a aula dizendo para os alunos que o Direito está presente em tudo. Que nós utilizamos várias normas, de várias disciplinas em um mesmo caso. Tudo está correlacionado.
Acabou a aula as 20h40.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendessem nesta aula/unidade?

Alguns dos conceitos que irão lhes ajudar a compreender o código civil e demais conceitos e legislações do curso.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?
Iniciei com as noticias de jornal, de forma a prender a atenção dos alunos, contando casos e solicitando as impressões e opiniões e depois passei para a parte expositiva, uma vez que tenho um conteúdo a ser ministrado.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?
Pelo posicionamento que tiveram em determinados assuntos, pela ausencia de questionamentos.

2a aula - 10/03/2016

Encontrei a professora em sua sala, no andar da sala de aula, onde ficamos conversando. Conversamos sobre ações propostas, filhos, a dificuldade de ser mulher e trabalhar a noite. Sobre uma aluna da sala que ao que parece tem anorexia. Que ela iria encaminhar para o setor de psicologia, após conversar com a genitora da moça.

Adentramos a sala de aula as 19h10. A professora disse: — boa noite pessoal. Todos responderam: Boa noite professora.
A professora, em seguida disse: “meu, hoje eu estou “p” da vida...As pessoas estão muito egoístas, né? Só pensam no eu...eu... Mas isso tem que mudar”.

Falou que o novo código de processo civil mudou isso. A norma foi feita para beneficiar o coletivo e não somente os direitos e garantias individuais.

E disse: __Hoje iniciamos a pessoa civil.

Questionou os presentes a respeito de notícias lidas. Discutiram um pouco, reviu conceitos e escutou algumas histórias e opiniões. Mexeu com todos os alunos da sala...”pessoal do fundão, vocês não leram nada de interessante? Não é possível... Os alunos riram, e aos poucos foram se manifestando.

Em seguida, passou a colocar a matéria na lousa. Escreveu diversos tópicos do que será conversado. Os artigos e principais enunciados. Fez a chamada e começou a caminhar entre os alunos puxando assunto, enquanto os mesmos copiavam a matéria.

Depois de exatos 20 min começou a explicação da matéria. Perguntou à classe, quem trouxe o Código civil...os presentes ficaram em silencio..a professora por sua vez, disse ___ Pessoal, não é possível..aula de Direito Civil...vocês têm que trazer o código para a aula pessoal...Tem alguém que ainda não providenciou o código? A nossa biblioteca possui e vocês podem fazer o acesso online, pessoal...

Uma aluna se manifestou dizendo que estava com o código e então, a professora solicitou que ela fizesse a leitura do artigo sobre pessoa civil. Após a leitura, a professora questionou os presentes se haviam entendido algo sobre os conceitos e passou a construir o conceito de pessoa civil em conjunto com os alunos.

Quando algum aluno se utilizava de um exemplo não muito pertinente a professora dava um jeito de utilizar a situação para explicar algum outro conceito. – mesmo quando o conceito não era pertinente à matéria em estudo, ela explicava e comentava que a matéria será revista e aprofundada posteriormente no semestre adequado.

Hoje os Alunos nem perceberam minha presença.

A professora utiliza exemplos de várias disciplinas. Valoriza os exemplos dados pelos alunos. Solicita a participação de todos.

_____

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendessem nesta aula/unidade?
Os conceitos de pessoa civil, pessoa natural – sujeito de direitos e obrigações.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?
Iniciamos a aula com o bate papo inicial, sobre as noticias do dia, ressaltando a importãncia da análise dos fatos sob a ótica do Direito. Passei os tópicos da matéria na lousa e após a leitura da lei, construí em conjunto com os alunos o conceito de pessoa civil, de forma a possibilitar sua fixação.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?
Pelo deslinde da aula e exemplos dados, pelos conceitos estudados.

3ª aula - 22 de marco

Cheguei um pouco mais cedo e esperei pela professora em frente a sala.
Entramos na sala as 19h17. Me sentei no lugar habitual, na fileira do canto, ao fundo da sala.
Após dar alguns recados da universidade, um concurso de bolsas de estudo fornecida pelo banco Santander para estudar fora por um período – disse que seria uma oportunidade muito bacana; comentou com os alunos sobre as exposições que estão acontecendo no campus - diversas obras feitas pelos refugiados. Perguntou se alguém tinha reparado. Poucos alunos comentaram que haviam reparado nas obras pela universidade.

Comentou sobre os acontecimentos televisionados nos últimos dias e as notícias de jornais: sobre o atentado ocorrido no aeroporto na Bélgica, onde já foram confirmados mais de 30 mortos e 200 feridos. Os alunos comentaram que não se tem mais segurança em lugar algum. Em seguida, alguns alunos perguntaram à professora sobre as afirmações da Presidente da República, Dilma, se o impeachment poderia ser considerado “um golpe’ mesmo.

A professora respondeu com outro questionamento: Vocês acham errado que uma Presidente que desviou milhões de reais que poderiam ser investidos em saúde, educação, por exemplo, passe por um processo de impeachment? Que é totalmente constitucional...Eu não acho.

Os alunos questionaram a professora sobre as próximas fases do impeachment e as chances da Presidente ser removida de seu cargo. A professora explicou que este é um processo moroso, mas que acredita na força do povo brasileiro. Alguns alunos falaram chega de corrupção...e a professora disse, concordo pessoal, chega de corrupção. Mas se vamos embarcar nesta linha, não é falar da boca pra fora, pessoal! É chega de corrupção mesmo...chega de passar no sinal vermelho, de furar fila, de colar na prova...é pessoal..não adianta ir pra rua se manifestar se você não faz o seu papel no dia-a-dia.

A professora começou a passar a matéria na lousa -artigos e tópicos as 19h25.
10 minutos depois começou a explicar os conceitos - emancipação art.5º CC.
Foi exemplificando a matéria com os fatos econômicos do país, ilustrando assim a legislação. Utiliza a participação dos alunos para melhorar a intelecção com as dúvidas e exemplos.

Explicou as vantagens e desvantagens da emancipação. Quais os casos comuns e as obrigações decorrentes do instituto. Os alunos começaram a brincar que se fossem emancipados poderiam entrar na balada mesmo sem ter idade..poderiam dirigir...a professora entrou no jogo e passou a discutir os exemplos quotidianos do que seria certo e errado, ilustrando as situações para que os alunos mesmos concluíssem pelo resultado.

Ao final, solicitou que os alunos fizessem uma pesquisa sobre os conceitos que serão utilizados na próxima aula – eutanásia, ortotanásia e distanásia. Pediu que os alunos que tivessem disponibilidade assistissem um filme relacionado com o tema no netflix(Mar adentro; Uma prova de amor).

Pediu que os, alunos se preparassem, pois na aula que vem gostaria de realizar uma discussão sobre o tema.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendessem nesta aula/unidade?

Os conceitos e hipóteses de emancipação. Entretanto, como a dinãmica da aula foi um tanto diferente e tumultuada, por conta da discussão sobre o possível impeachment da Presidente da República, aproveitei para instigar os alunos para que estes se manifestassem sobre a situação criticamente, inserindo a previsão legal do instituto e possibilidades, bem como suas fases.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?

Após a discussão sobre os acontecimentos do dia, passei os tópicos e legislação correlata na lousa e passei, após a leitura da lei, passei a esmiuçar a definição de emancipação. Havia separado algumas jurisprudencias à respeito para discutir com os alunos, para que eles entendam os conceitos na prática.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?

Pelas opiniões emitidas pós discussão. Pelos questionamentos realizados; ainda que algumas colocações tenham sido erroneamente interpretadas, acredito que fui capaz de sucitar o interesse pela matéria, possibilitando a correção do entendimento.

4ª aula - 29 de março

Cheguei cedo, as 18:50hs e me posicionei em meu lugar habitual. Alguns alunos me deram boa noite e os outros me ignoraram.

A professora chegou, cumprimentou a classe, me cumprimentou com um aceno e iniciou a aula as 19h17.

Comentou sobre as notícias que havia separado, escutou os alunos discutindo sobre as notícias do impeachment...alguns comentavam sobre o partido do Vice-Presidente da República, Michel Temer, o PMDB, ter cortado relações com o governo, gerando uma grande repercussão em todo o Brasil.

Pediu que os alunos interrompessem um pouco a discussão política e focassem na matéria a ser estudada. Perguntou quem gostaria de começar falando um pouco sobre os conceitos pesquisados, sobre o que havia encontrado.

Grande parte dos alunos não havia realizado a pesquisa.
Os que fizeram começaram e falar sobre os conceitos pesquisados e a tentar exemplificar para os demais. Contaram alguns casos, onde familiares haviam ficado desenganados...onde alguns pediam para morrer. Alguns alunos concordavam com a ideia, outros não...
A professora foi interrompendo e direcionando a discussão. Tirando dúvidas. Comentando a respeito da legalidade das situações.
Utilizou um dos exemplos dados de eutanásia para explicar que os anseios da sociedade servem para modificar a legislação. Falou sobre a constituição - correlacionando as disciplinas.
Perguntou se alguém havia assistido os filmes indicados. Somente quatro alunos haviam assistido e diante disso os questionou sobre o que haviam achado, que relações que encontraram com a matéria em estudo e qual a opinião que possuíam sobre a legalidade da eutanásia.
Foi dando conceitos legais presentes na legislação brasileira e na legislação internacional.
Em função da sala estar mais dispersa hoje, uma vez que eles teriam prova na aula seguinte de outra disciplina, passou a utilizar exemplos mais polêmicos e situações de conhecimento popular para provocar a manifestação dos alunos.
As 19h52 retornou para o conteúdo propriamente dito, fazendo a leitura do artigo 6 CC.
A aula terminou às 20h30.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendam nesta aula/unidade?
A importancia da pesquisa; os conceitos de eutanasia, os diferentes enfoques dados por diferentes situações; a legislação correlata.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?
Em função dos alunos terem pesquisado os conceitos que seriam utilizados hoje previamente, tive mais liberdade para explorar casos práticos e histórias

trazidas pelos alunos. Com isso, pretendia fazer com que toda a sala se posicionasse, emitindo suas opiniões e demonstrando suas crenças.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?

Pelos debates promovidos pelos alunos acerca da legalidade/ilegalidade da eutanásia, pelos casos contados.

5ª aula - 12/04/2016

A professora chegou na sala as 19h15.

Eu já estava sentada em meu lugar habitual, aguardando sua chegada. Como de costume, iniciou perguntando o que os alunos haviam lido, ou visto de interessante nesta semana.

Uma aluna falou sobre o pronunciamento da Presidente da República sobre o Vice - presidente. Que este seria um conspirador, por apoiar o processo de impeachment.

Outro aluno comentou sobre o Zika vírus, e que medidas o governo deveria tomar. A professora comentou que existem muitos casos confirmados de Zika no país e que a cada momento a mídia especula a proveniência diferente do vírus. Vocês chegaram a ver as notícias no jornal? Comentou-se que a doença desenvolvida pelo Zika, na verdade é proveniente de um lote de vacinas vencido. Outros continuam afirmando que o vírus é proveniente da picada de um mosquito.

Na sequência, outro aluno comentou sobre a operação lava-jato, instaurada contra a corrupção.

Após a discussão sobre as notícias, a professora solicitou que os presentes se agrupassem em duplas ou trios para realizar uma pesquisa que deveria ser entregue até o final da aula.

Deveriam pesquisar na internet, biblioteca ou em seus smartphones uma jurisprudência que tivesse relação com a matéria já estudada até esta aula, matéria que será objeto da prova da semana que vem. Os alunos deveriam encontrar essa jurisprudência e transcrever sua ementa para uma folha de papel fazendo uma análise com base no que fora estudado.

Falou aos presentes que este exercício valeria um ponto extra na prova. Todos ficaram muito animados. Um aluno perguntou à professora: __ E se eu tirar dez na prova? Meu ponto fica para o semestre que vem? Outros alunos deram risada... E a professora respondeu que não. Esse ponto seria utilizado apenas para acrescer na nota desta prova.

Por fim, a professora disse que estaria em sua sala, e que se tivessem alguma dúvida poderiam ir procura-la a qualquer momento.

Os alunos foram se agrupando e saindo da sala. Nós duas nos dirigimos à sua sala, onde passamos um tempo conversando enquanto os alunos não retornavam.

Questões Pós observação:

Que pretendia que os alunos aprendessem com esse exercicio?
Quero que eles aprendam o Direito na Prática. Que eles vejam o dia-a-dia dos aplicadores do Direito. Quero incentivar a pesquisa.

A questionei, do por quê da realização da atividade em duplas/trios.

Ela respondeu: quero incentivar as discussões, mesmo porque eles vao ter que chegar ao acordo de qual jurisprudencia querem analisar e acordar sobre a análise que será realizada.

Conversamos sobre sua rotina de aula: Disse que prepara suas aulas da semana nos domingos. Que pesquisa exemplos e jurisprudencias correlatas e atualizações de entendimentos.

No tocante a aplicação das provas , me explicou que somente a última prova tem o formato fechado – é a prova institucional. Nas outras avaliações ela tem total liberdade para dispor os pontos e formas de avaliar.
Tanto na P1 com na P2 ela costuma dar uma trabalho de pesquisa.

No tempo em que estávamos conversando, alguns alunos entraram na sala para tirar dúvidas. Perguntaram, se estavam no caminho correto; questionaram qual sit seria uma fonte confiável. E ela explicou que o melhor local para achar as jurisprudencias mais atuais é no site dos tribunais, e associação de advogados.

Em seguida entrarm tres meninas, alunas da sala que mostraram o que haviam feito, a professora elogiou...disse que era isso mesmo e els disseram que queriam conversar sobre um outro assunto.

Perguntei se queriam que eu me retirasse da sala, mas disseram que eu poderia ficar. Narraram os fatos ocorridos com uma colega de classe, em uma balada no final de semana, e que atitudes deveriam tomar visto que ela havia sido alvo de descriminação por não se encaixar no padrão de beleza determinado.

A professora as ouviu atentamente e as aconselhou.

Conforme os alunos foram terminando a atividade, foram entregando para a aprofessora e ela os dispensou.

Fomos embora as 20h40.

6ª aula - dia 26/04/16

A aula inicia as 19hs.

Cheguei na sala as 18:50hs e me sentei em meu lugar habitual. Os alunos não notam minha presença na sala.

Os alunos começaram a ficar inquietos. Todos perguntando se havia acontecido alguma coisa.

Quando eram 19:34 mandei uma mensagem para a professora, para saber se ela estava chegando, uma vez que os alunos já estavam muito impacientes. Ela se desculpou e pediu que eu os avisasse que ela havia passado mal e estava no hospital. Em função disso, não tivemos aula.

Questões Pós observação: **prejudicadas em razão da ausência da Professora.**

1. Que pretendia que os alunos aprendam nesta aula/unidade?

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?

7ª aula - 10-05-2016

Cheguei ás 19:05 hs. Me sentei no local habitual. Em geral não mantenho contato com os alunos. Meu sujeito de pesquisa é a professora e como esta estrutura sua aula e operações que realiza para mobilizar o conhecimento – transformando-o em ensino. Os alunos não se incomodam com a minha presença.

A professora chegou ás 19:20hs. Chegou e fez uma brincadeira com um aluno que estava usando uma camiseta de futebol do Palmeiras. “ meu o que você está usando? Já tem um ponto a menos na minha prova...” Os colegas começaram a rir.

A professora falou: Pessoal, vocês sabem que podem falar comigo a hora que for...por facebook, whatsapp, aqui na faculdade, no meu escritório... mas pessoal, vamos esclarecer uma coisa? Dúvida de matéria que cai na prova é para ser tirada em sala de aula, ok? risos.

Como de costume, questionou os alunos presentes sobre o que leram durante a semana. Quais notícias gostariam de discutir. Os alunos começaram a se insurgir com questionamentos sobre o impeachment e as consequências das manifestações da população. As manifestações populares estão acontecendo no Brasil todo. A favor ou contra o impeachment da Presidente. No dia de hoje a professora comentou que o governo recorreu ao STF para tentar anular o processo de impeachment. Numa tentativa desesperada de parar o processo democrático. Falou um pouco sobre o processo democrático e eleições.

Um dos alunos mencionou que havia lido uma matéria no jornal sobre refugiados que teriam morrido ao tentar sair de seu país para conseguir asilo em outros países.

Como a professora trabalha na ONU, lutando pelos direitos dos refugiados, passou a explicar a importância de se apoiar essas pessoas que estão chegando. Que muitos países estão fechando suas fronteiras, impedindo a chegada dessas pessoas. Alguns alunos mencionaram que talvez isso acontecesse por essas pessoas gerarem uma onerosidade excessiva onde chegam.

Revisou alguns conceitos, mas a sala estava muito agitada por conta da situação do país. Não conseguiu fazer com que os alunos focassem na matéria a ser estudada.

Dispensou a sala as 20h, mas explicou que em função da dispensa e consequente ausência de matéria, os alunos deveriam ler para próxima aula os próximos artigos que tratam de pessoa jurídica. Solicitou que na próxima aula os alunos viessem preparados, visto que ela tinha um conteúdo obrigatório que deveria ser ministrado neste semestre.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendam nesta aula/unidade?
Iria continuar a dar os conceitos e legislação sobre pessoa juridica.

Em função da sala se encontrar muito dispersa e a professora ter dispensado os alunos um pouco mais cedo, deixei de fazer as outras duas perguntas.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?

Quando estavámos saindo da sala, a questionei se ela havia conseguido dar o conteúdo programado e quais consequencias isso traria para sua prática.

Ela me respondeu que não. Embora tenha revisado conceitos, deixou de avançar com a matéria.Ficando um pouco mais atrasada que o planejado. Entretanto, me disse que embora tenha que correr um pouco mais com o conteudo, na atual situação do páis que estamos vivendo, onde as pessoas nunca foram tão politizadas e críticas, acha ótimo que os seus alunos se interessem pelos fatos ocorridos e queiram discuti-los á luz do Direito.
Me disse que adora ver os seus alunos, que nunca tinham tocado em um jornal, procurar pelas noticias, opiniões...assistir a sessão plenária...as votações no senado para ver e ajudar a decidir o futuro do país.
Disse que é gratificante ver o crescimento de seus alunos intelectualmente, como cidadãos.

8ª aula - 17/05/2016.

Cheguei na sala de aula as 18h50. Poucos alunos haviam chegado. Alguns estavam conversando e outros estudando. Aos poucos foram chegando os demais alunos.

A professora chegou na sala de aula às 19h23.

Chegou questionando os alunos sobre as novidades. E disse que gostaria de comentar a respeito do dia de hoje 17-05, que é o dia mundial do combate à homofobia.

Que hoje foi um dia de vitória para o Brasil, o presidente em exercício, Michel Temer indicou a Drª Flavia Piovesan, como secretária de direitos humanos. Ela que é uma referência em direitos humanos para o Brasil e para o mundo.

Informou que a comissão de direitos humanos conseguiu a aprovação do uso do nome social na carteira da OAB para transexuais e travestis.

Hoje também foi aceita a abertura do processo de impeachment contra o presidente em exercício (vice) Michel Temer o que também é temerário tendo em vista que não temos o presidente da Câmara...provavelmente que iria assumir seria o presidente do STF Ricardo Lewandowski. E diante disso teríamos a convocação legal de novas eleições (em seguida deu uma explicação sobre a constitucionalidade da convocação de novas eleições e o que são as cláusulas pétreas da constituição).

Voltou a falar sobre os refugiados. Disse que a Agencia da ONU para refugiados alertou sobre a piora de abrigos para os refugiados e que lançou uma campanha global.

Uma das alunas comentou sobre uma notícia que leu: Que acharam um grampo no gabinete do ministro Barroso – que é o relator do impeachment. A professora disse também havia lido a notícia, e que o grampo havia sido encontrado na última varredura de segurança.

A professora questionou os alunos se haviam lido ou visto mais alguma notícia.

Outra aluna comentou sobre o meio ambiente e a Professora, por sua vez, comentou sobre a COP21, reunião que aconteceu em dezembro de 2015 em Paris, no período pós atentados onde se fez um balanço sobre o meio ambiente e o impacto dos atos dos seres humanos. Onde foi assinado um tratado internacional sobre os percentuais de emissão de gás carbônico, onde os países signatários se comprometiam a trabalhar para baixar as taxas de emissão do gás.

Outra aluno comentou sobre uma pessoa que participou do Big brother (programa de televisão onde as pessoas ficam confinadas em uma casa sendo observadas 24h por dia, e essas imagens são televisionadas) foi preso porque namorou uma menina de 13 anos. A professora interrompeu, os comentários sobre o namoro e falou que na verdade, meninas de 13 anos pelo Código penal não podem namorar com pessoas maiores de idade...este tipo de relacionamento, sexual, se trata de estupro presumido. Alguns dos alunos se insurgiram discordando do previsto em lei, visto que hoje em dia

as meninas/meninos começam os relacionamentos muito cedo. A professora disse: __Concordo pessoal...mas é o que está na lei. E se está na Lei, pressupõe-se que ali está por algum motivo. Pessoal, o Estado, sempre intervém na vida das pessoas por algum motivo, em geral por um anseio da sociedade.

Quando a discussão começou a aplacar-se, as 19h46 a professora disse que iria começar a passar a matéria da lousa e que depois eles poderiam voltar a conversar.

Matéria: pessoas jurídicas (comentou __pessoal esta é a nossa última matéria do semestre hein?!). Vamos caprichar! Artigo 40 CC.

Pessoas jurídicas de direito público, privado, direito interno e externo.

Terminou de passar a matéria na lousa as 20h03. Esperou que os presentes terminassem de copiar

Iniciou a explicação da matéria as 20h14.

Começou a explicação de pessoas jurídicas explicando a parte histórica de associação. Como era se associar como era na época da ditadura.

Passou noções de direito penal, e associações criminosas.

Colocou a matéria na lousa com alguns exemplos ao lado e seus respectivos artigos Fez uma explicação geral da matéria, lendo os artigos, dando um panorama contextual e ressalvou que posteriormente irá explicar cada um dos tipos de pessoas jurídicas.

Seguiu exemplificando sobre o artigo 43CC que trata da responsabilidade civil objetiva dos Estados. – Falou sobre a importância da hipossuficiência para o equilíbrio das relações, pela manutenção da igualdade.

Um aluno interrompeu a professora neste momento para dar um exemplo de direito administrativo, que leu certas coisas que estariam contrarias a sua explicação. A professora explicou que apesar de existir o entendimento enunciado pelo aluno este foi ultrapassado em muitos aspectos no novo Código de processo civil.

Os alunos informaram que já era 20h30 e a professora pediu que permanecessem um pouco mais e que daria uma rápida explicação sobre os enunciados restantes que constavam na lousa.

O nascimento da pessoa jurídica começa então com a inscrição e registro do ato.

Neste momento, uma aluna levantou o braço, pedindo a palavra e disse: Ah não começa com o nascimento com vida? Todos começaram a rir...

A professora estabelece um clima cordial. É acessível para os alunos. Os alunos se identificam com ela. Ela estabelece uma relação de confiança.

Os alunos ao meu redor se surpreenderam que a aula já havia terminado.

Encerrou as 20h36.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendessem nesta aula/unidade?
Os conceitos de pessoa juridica – publica, privada de direito interno e de direito externo.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?
Começando com a discussão das noticias, onde os alunos passaram a comentar as noticias e eu pude ir me afastando as poucos, você notou? A maior parte das noticias foi trazida e discutida pelos alunos. Eles estão mais críticos, mais preparados, mais interessados.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?
Percebo que os conceitos vão sendo introduzidos com sucesso quanso os alunos são capazes de brincar com os conceitos.

9ª Aula -31/05/2016

Cheguei na sala as 18h50 e as alunas estavam conversando a respeito da professora. As questionei para saber se gostam das aulas. Se entendem a matéria. Uma delas disse que professora é bastante rígida...que na prova passada o sinal havia batido e a aluna não tinha terminado de passar a limpo as respostas da prova. A professora solicitou que a aluna entregasse a prova, mesmo sem ela ter terminado.

Outra aluna comentou que gosta da aula dela, que ela domina a matéria e que entende tudo o que é explicado, além do que, o que cai na prova é o que foi dado em sala, exatamente. Que ela dá bons exemplos e conversa com os alunos.

Uma terceira aluna, (que está cursando a matéria novamente, por ter reprovado – DP) ao ouvir nossa conversa disse que gosta dela, que a Professora Patrícia é ok.

A professora chegou na sala as 19h23. Alguns alunos solicitaram que a aula fosse mais light em função dos alunos terem prova mais tarde de uma outra disciplina.

Ela se desculpou mas disse que deveriam ter aula em função desta ser a penúltima aula.

Depois disso ela iniciou perguntando se os alunos estavam sabendo do caso de estupro que está sendo comentado em todas as mídias e amplamente discutido. É o caso de estrupo de uma menina de 20 anos no Rio de janeiro que teria sido estuprada por 30 homens. As mulheres presentes na sala se insurgiram no tocante a veracidade da notícia. Como ela se lembrava. Os meninos comentaram que ela estava em um baile funk, vestindo roupas muito curtas... a professoras se insurgiu e disse, então se a menina estiver de shortinhos ok estuprar pessoal? É isso que vocês estão dizendo? Os meninos disseram não professora, .não é isso.. mas nesse caso... E ela respondeu, pessoal...nem neste caso e nem em nenhum outro.

Explicou sobre a lei maria da penha...falou sobre o direito de uso do corpo previsto na Constituição. Com base na legislação, explicou que as questões são muito mais complexas do que está sendo televisionado.

Pessoal, o que eu peço é que se forem debater sobre política que seja embasado, que as pessoas leiam jornais, revistas..e não somente o facebook. Que é importante que se discuta política, que se discutam os fatos, contanto que devidamente fundamentados.

Pessoal, vocês estão numa posição privilegiada. Tem acesso as informações, são, estudantes de Direito devem ser conscientes e trabalhar por amor e não somente por dinheiro. Dinheiro é bom sim pessoal..mas quando a gente tem amor pelo nosso trabalho, tudo se torna mais fácil.

Pediu que os alunos leiam do artigo 70 ao 78 para discutir na próxima aula, na quinta feira e deixou com que os alunos estudassem para a prova. Encerrou a aula as 19h40.

10ª– aula 07-06-16

A professora não ministrou essa aula em função de estar essa semana em um congresso – entretanto deixou combinado na semana passada com os alunos que hoje, na hora da aula, eles teriam um exercício para fazer na plataforma moodle.

Deveriam acessar o site da universidade, e na pasta da disciplina, dentro da plataforma encontrariam a atividade que deveria ser realizada no período entre as 19:00 e 20:40, horário original da disciplina.

O exercício consistia na análise de um caso, aplicando jurisprudência referente aos pontos já estudados.

Questões Pós observação:

1. Que pretendia que os alunos aprendam nesta aula/unidade?
Avaliar o aprendizado e o senso crítico dos alunos na análise do caso.

2. Como organizou a estratégia da aula para isso? Porquê?
Em função de eu estar participando de um congresso e não poder estar presente em sala de aula, agendei um exercicio que poderá ser executado na hora da aula, tanto da universidade quanto da casa dos alunos. O exercicio estará disponivel somente no período da aula.
O intuito do exercicio é avaliar o aprendizado, estimular o senso crítico do alunos com a resolução de problemas correlatos à matéria e o senso de responsabilidade de cada um que estará livre para resolver o exercicio do local que desejar.

3. Como viu se aprenderam o que pretendia?
Com os resultados do exercicio.

ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES

ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES:

Dia: 26-08-2016

17:00hs Iari – laboratório de relações internacionais da universidade.

Boa tarde, Professora. Obrigada por esta oportunidade e por sua disponibilidade.

Pergunta: fazendo um balanço desse semestre que passou, como você avalia o semestre? Você acha que os alunos aprenderam tudo o que deveriam aprender?

Olha, em termos de conteúdo, eu dei todo o conteúdo programático que estava efetivamente programado. A meta com relação ao conteúdo foi ok. Na questão pensamento crítico do aluno, verifiquei até na avaliação institucional que eles colocaram essas observações. "__Puxa, interessante acompanhar as notícias". Então eu percebi..que óbvio, num mundo de apatia, na atual apatia nacional, né, os nossos jovens não procuram, apesar de ter toda gama de informação possível, onde no meu mundo, antigamente, quem tinha informação era quem tinha dinheiro pra comprar a Barsa ou a mirador (enciclopédias).. e eu nunca tive Barsa e nem mirador, eu não tinha esse dinheiro, né..meu pai comprou um livro que se chamava "Tudo" e esse livro de achava...e e eu lembro uma vez que eu fui fazer uma pesquisa, não encontrei o que procurava daí eu escrevi na capa a lápis "quase tudo". Risos. Então hoje, os alunos, eles têm acesso á informação na palma da mão. Com seu smartphone. E mesmo assim eles não buscam a informação. Pela apatia né. Porque eu sou de uma teoria que colocam rivotril na água.(risos). Como eu tinha falado na sala de aula "tá tranquilo, tá favorável é reflexo do rivotril".(risos).

Então, em termos de pensamento crítico eles amadureceram. Eles chegam para um segundo semestre já amadurecidos. Não tem mais tanto daquela pegada do ensino médio. Já sentem o peso da importância da matéria. É um somatório, claro, de todas as matérias...mas eles percebem a importância do Direito civil para o futuro deles.

Então, a análise do primeiro semestre é essa: que eles tiveram o conteúdo, ou seja, se eu fosse aquela conteudista eu teria atingido a meta, mas como eu gosto de dobrar a meta(risos) eu gosto também de dar aquelas pontadas...aquilo que você viu. Despertar o pensamento crítico.

Perguntei: Você acredita então, que esses alunos do inicio do primeiro semestre para cá, apresentaram uma mudança positiva em função do seu tipo de aula?

Ela respondeu: A leitura dos jornais é uma forma de instigar. Até porque, aquele que não participa começa a se tocar naquela questão e começa a ver o mundo com outros olhos. Saem um pouco da casinha. Verificar que puxa, eu estou pensando o Direito, vendo as noticias e fazendo esta reflexão com outras matérias, não só com o Direito civil, né..com Direito do consumidor, com o Direito trabalhista, previdenciário,

enfim...Então eu acho que eles amadurecem nesta questão..que eu posso trabalhar com civil com as outras matérias...até na questão profissional..falar de casos enfim.

Pergunta: Como você pensa ou até mesmo revê a construção das suas aulas?

Resposta: Então..ainda ontem no doutorado..a gente faz uma aula especifica de como preparar uma aula e me perguntaram isso.Alias, a aula de ontem foi análise crítica do pensamento. E daí a professora colocou um slide de uma construção: prédios..ocupando São Paulo. E daí ela perguntou como é que você daria uma aula sobre esse slide? Então..o cara que tem o pensamento em Direito Ambiental...falou quanto foi o impacto ambiental do prédio...chegou em mim..eu falei: __ Bom, eu sou dos Direitos Humanos. Eu vou pensar quem fez o prédio. Eu vou usar uma letra de musica. Um filme, que eu gosto muito de usar. Eu usaria a letra da musica Construção, do Chico Buarque. Eu vou mostrar que olha, as letras se embaralham no final, porque ele esta morrendo, né ele caiu do prédio.Então eu vou analisar a foto pelo que eu já tenho de bagagem. Eu acho que muito o que o professor tem..conteúdo qualquer um pode dar. Curso EAD eu gravo a aula e passo conteúdo.É um roteiro. O professor de cursinho, vai passar um roteiro.Agora, qual é o diferencial? É a vivencia. São os livros que eu li, são os filmes que eu vi.São as noticias que eu acompanhei. Então assim..eu não preparo a aula pensando nas noticias. Eu separo no dia. O que saiu no dia eu busco. E um link vai pelo outro. Então, é a minha bagagem, é o meu hardware (.risos) que tá la estocado em algum lugar. Claro que tudo depende do público né...Se eu to dando aula para a terceira idade por exemplo, a pegada é completamente diferente...então a gente adequa e pega essa bagagem. A minha visão é humanística. Eu não vou pensar no impacto ambiental (apesar de já ter sido do Greenpeace) a muitos anos atrás, eu vou pensar quem foi aquele ser humano que construiu o prédio. E eu acho que é isso. É a minha visão.

Pergunta: Em termos de avaliação, você a realizava o tempo todo, ou guardava essa análise para a avaliação propriamente dita?

Resposta: Então, no mundo real, em uma sala com 80 alunos, é humanamente impossível eu saber que tem ou quem não tem problemas.O momento certo que eu vejo para avaliar, que eu consigo é, não nas aulas expositivas, críticas, mas no trabalho em grupo, é o momento que eu me aproximo do aluno.Eu caminho no meio da sala e eles estão numa posição de construção entre si e eu chego e eu faço isso de forma proposital..eu toco nas costas, eu falo ‘oi tudo bem?” Isso da uma desarmada. É o momento que ele vira po..fiz tal coisa...então, por exemplo, eu tive um trabalho em grupo nesta turma..que aí eu deixei a sala e fui para a minha sala..e daí na minha sala o pessoal começou a entrar e falar de outras coisas...então..isso é proposital...tanto que eu atendi neste dia uma menina que está com câncer...que inclusive começou ontem a quimio de novo...então assim a rotatividade foi diferenciada porque me afastei da turma para eles chegarem até mim.Né..o ideal seria que eu tivesse essa disponibilidade de me aproximar do aluno e acompanhar o seu desenvolvimento...toda vez...porque avaliação, não só do conteudo, mas pessoal..quais são as crises que eles estão passando..o ideal é que fosse semanal. Mas no momento de universidade que se tem oitenta alunos, conteudo programático

gigante, cinco anos só de faculdade..que eu acho que deveriam ser seis.A gente faz o que...a gente tenta né e muitas vezes a gente consegue. Nestes momentos que a gente coloca este trabalho e tenta dar uma afastada, mudar o cenário, mudar esta parte passiva do aluno, deixar o aluno mais ativo..buscar, desconstruir...daí a gente consegue resultado. Que seja numa sala de oitenta..tres?! Eu sei que é um dado derrotista..mas ...eu conseguiria fazer muito mais...se tivesse tempo. A gente tenta da melhor forma possível.Então a gente tenta conciliar isto. A parte humanística...quanto de conteudo ele esta pegando?Eu vou te falar que no primeiro ano eu dou uma aliviada sim...Muitos alunos estariam de DP..mas eu entendo que eles não tem a maturidade para pensar direito o Direito civil.. que começa na porrada..e eu passei por isso...então eu falo pra eles..gente: eu fiquei de exame de civil.Eu entendo mjito a dor de vocês.Então assim ,não deixei ninguém de DP, mas falei..dei o recadinho do coração: olha essa foi uma chance que eu estou dando, porque eu acredito que vocês podem e vao conseguir amadurecer mais isso. Eles tem resistência a ler livros...Essa garotada de agora da internet...não lê livros. O livro não é touch (risos). O que eles buscam? Video aula. E na vídeo aula o que o professor dá?Conteudo. E as minhas provas não são conteudo. São críticas. Pra eles pensarem.Claro que eu também dou a prova voltada pra concurso público. Mas eu sempre mesclo com perguntas abertas. Porque não existe um certo ou errado, existe uma linha de pensamento que eles vão ter que seguir..se ele conseguir fundamentar....e até porque Direito tem pra doce e pra salgado,.

Pergunta: Como você faz o preparo das tuas aulas? Tem alguma reunião inicial antes de começar o semestre? A montagem do conteudo?

Resposta: Não, a ementa já vem pronta. No início do ano os professores líderes das matérias eles recebem a ementa, e se juntam a seus pares para fazer a atualização bibliográfica, que tem que passar pelo conselho dos professores. Na ementa não tem muito o que inventar. Direito civil é conteudo. O que nós fizemos esse ano na ementa foi incluir temas transversais, como direitos humanos, minorias, direito ambiental e racismo. Que é uma diretriz no MEC e que obrigatoriamente temos que falar sobre isso em aula.

Com relação à preparação de aula: o professor tem toda liberdade, desde que cumpra o conteúdo. O professor pode dar provas, trabalho no moddle, trabalho de pesquisa, trabalho em grupo. A avaliação tem que ser diferenciada...não podem ser duas provas iguais.

Pergunta: No teu inicio de carreira, você ainda é uma professora iniciante, como você começou a dar aula? Porque dar aula? Eu sempre tive este sonho. Meu primeiro emprego, aos dezessete anos, foi professora de inglês. Então junto com a faculdade eu já dava aula. Fiz Letras, né. Então, eu já tinha essa questão pra Educação muito forte. Eu me formei e aí eu procurei me aprimorar. Eu fiz um monte de pós-graduação, que eu acho que foi a maior perda... deveria ter partido logo para o mestrado. Fiz nove pós-graduações. Eu posso dar aula de um monte de coisas. Aí eu fiz mestrado..então assim, eu sempre quis dar aula.Me via sempre em uma sala de aula ensinando. Nunca

me vi, juíza, promotora. Sempre quis advogar e dar aula.Me espelhei na minha professora de Civil.

Pergunta: Você algum tipo de curso para dar aula?

Resposta: Fiz. Uma especialização na PuC do Rio , voltada para a docência. Que ensinava a montar slides, uma aula, a usar filme..a usar...eu acho que eles nem tem mais esse curso. Foi muito bacana. Eu quis me especializar. Pra ter mesmo firmeza, para entrar em uma sala de aula e enfrentar aí...oitenta.

Pergunta: Você acredita que essa especialização foi um diferencial?

Resposta: Muito...muito.Principalmente essa questão da transversalidade do pensamento.O curso trabalhava muito com filmes, musicas e pinturas. Então, até hoje eu uso muito isso.E no direito isso é super inovador.

Pergunta: e como é a aceitação dos alunos?

Resposta:Eles gostam muito apesar deles falarem, tá, mas onde esta a lei? E com o passar do tempo eles começam a fazer as conexões.

As vezes com uma musica, a gente desenrola um historia, que fala sobre racismo, eu fala sobre cotas, que fala sobre preconteito...Dá para trabalhar, Dá para instigar.

Pergunta: Você acha que o tipo de aula que você dá você consegue instiga-los a de repente querer ser docente?

Resposta: ahhh...já tive alguns alunos que falaram,....poxa, eu quero! Vou procurar um mestrado. Principalmente o pessoal mais velho, que esta se formando. Eu tive duas alunas esse ano.

Pergunta: Você tem vontade de continuar dando aula?

Resposta: pra sempre.

PLANO DE ENSINO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Plano de Ensino

2016

IDENTIFICAÇÃO

Centro: FACULDADE DE DIREITO
Curso: DIREITO
Disciplina: DIREITO CIVIL I (PARTE GERAL I)

Regime: Semestral: 1º semestre 2016/ 1
Carga Horária Total: 68 horas
Professores: PATRICIA CRISTINA VASQUES DE SOUZA GORISCH
SIMONE ALVES CARDOSO
VOLNEY SANTOS TEIXEIRA

EMENTA
Introdução ao Direito Privado, com análise da Parte Geral do Código Civil, propiciando o estudo e a interpretação das normas legais pertinentes às pessoas naturais, jurídicas e aos bens.

OBJETIVO(S) GERAL(IS)
Introdução dos alunos no mundo jurídico, possibilitando-lhes o conhecimento e a análise das noções básicas do Direito Civil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.1 - Introdução dos alunos no mundo jurídico com o fornecimento e estudo de noções básicas de Direito.1.2 - Aprendizagem e análise do conteúdo e função da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (antes denominada Lei de Introdução ao Código Civil). 1.3 - Compreensão, pelos alunos, da importância da Parte Geral do Código Civil, para a futura análise e estudo da Parte Especial do mesmo estatuto. 1.4 - Aquisição de noções fundamentais e específicas acerca das pessoas naturais e jurídicas e dos bens.

2. HABILIDADES.
2.1 - Desenvolvimento do espírito crítico, pela leitura de obras indicadas em bibliografia. 2.2 - Estímulo do raciocínio jurídico, pela assimilação das informações absorvidas através de página 1/3 estudos e pesquisas. 2.3 - Capacidade de analisar e observar situações e fatos sob a ótica do Direito, apresentando sugestões para aperfeiçoamento de sua regulamentação ou resolução de problemas. 2.4 - Aptidão para reconhecer a necessidade de aquisição de

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

mais informações, específicas e complementares, a serem transmitidas nas séries subseqüentes do mesmo curso.

3. ATITUDES.
3.1 - Reconhecimento da importância do esforço pessoal para a assimilação dos conceitos e informações transmitidas no curso de Direito, bem como para formação do espírito crítico e raciocínio jurídico. 3.2 - Respeito pelas diferentes abordagens e concepções acerca da matéria jurídica, tanto por parte do professor, bem como pelos diversos autores de obras jurídicas e dos demais colegas de classe, verificadas em trabalhos em equipe.
3.2. - Debater questões de direitos humanos, relações étnico-raciais, cultura afro e indígena, pessoas com deficiência e com espectro autista, bem como as pessoas LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e intersexos), na perspectiva de direito à cidadania e direitos civis.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Fevereiro:
1. Conceito de Direito. 1.1. Noção de Direito. 1.2. Breve análise da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (anteriormente denominada Lei de Introdução ao Código Civil): conteúdo e função.

Março e abril:
2. Direito Civil. 2.1. Princípios e conteúdo. 2.2. Objeto e função da Parte Geral do Código Civil. 3. Das pessoas naturais. 3.1. Da pessoa natural como sujeito de direitos. 3.2. Começo da personalidade natural. 3.3. Capacidade jurídica. 3.4. Incapacidade. 3.4.1. Noção. 3.4.2. Incapacidade absoluta. 3.4.3. Incapacidade relativa. 3.4.4. Proteção conferida aos incapazes. 3.4.5. Cessação da incapacidade.

Maio e junho:
3.5. Individualização da pessoa natural. 3.5.1. Nome. 3.5.2. Estado. 3.5.3. Domicílio. 3.6. Extinção da personalidade natural. 3.7. Direitos da personalidade. 3.8. Curadoria e sucessão dos ausentes. 4. Das pessoas jurídicas. 4.1. Natureza jurídica. 4.2. Classificação e análise das regras pertinentes às associações e fundações. 4.3. Começo da existência legal da pessoa jurídica. 4.4. Responsabilidade civil de natureza extracontratual. 4.5. Domicílio. 4.6. Fim da pessoa jurídica. 5. Dos bens. 5.1. Conceito. 5.2. Classificação dos bens. 5.2.1. Bens considerados em si mesmos. 5.2.2. Bens reciprocamente considerados. 5.2.3. Bens públicos.

ESTRATÉGIAS/ PROCEDIMENTOS DE ENSINO
1. Aulas expositivas.
2. Leituras de textos.
3. Debates versando sobre diversas situações/problemas jurídicos.
4. Pesquisas de repertórios de jurisprudência.
As estratégias acima indicadas serão detalhadas e especificadas em cada plano de unidade.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SISTEMÁTICA E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação de aproveitamento e desempenho dos alunos, no que concerne ao alcance dos objetivos na categoria de conhecimentos, será feita mediante exercícios escolares (provas discursivas e trabalhos escritos, provenientes de pesquisas desenvolvidas), que resultarão em nota única, referente à média do semestre, considerando-se aprovados aqueles que alcançarem a nota final prevista no Regimento Geral da Universidade Católica de Santos. Quanto à avaliação de desempenho dos alunos, no que concerne ao alcance dos objetivos na categoria de habilidade e atitudes, esta dar-se-á através do registro de incidentes críticos bem como pelo diário de curso. O presente plano de ensino deverá ser objeto de avaliação pelo próprio professor e pelos alunos, no que se refere ao alcance dos objetivos estabelecidos, bem como pelos demais professores integrantes do Colegiado de Curso, para verificação de sua coerência e relacionamento com os objetivos pretendidos pelas outras disciplinas do mesmo curso. O desempenho do professor na atividade de ensino e pesquisa será objeto de avaliação pelos alunos, Colegiado de Curso e Diretor de Centro, através de observação direta, planejamento de disciplina, relatórios e participação em congressos, seminários ou simpósios.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro:** parte geral. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: Acessado em 02/08/2015.

LISBOA, Roberto Senise. **Manual de direito civil:** teoria geral do direito civil**.** 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: Acessado em 02/08/2015.

WALD, Arnaldo. **Direito Civil**: Introdução e parte geral. **14ª** ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: Acessado em 02/08/2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Novo código civil**. Lei nº 10.403 de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://online.sintese.com. Acessado em: 25.03.2015.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro:** teoria geral do direito civil. 30ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAGLIANO, Paulo Stolze. **Novo Curso de Direito Civil**, volume 1: Parte Geral. **14ª** ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: Acessado em 02/08/2015.

NADER, Paulo. **Curso de direito civil:** parte geral**.** 9ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito civil:** parte geral. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

TERMO DE CONSENTIMENTO

MODELO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de pós gradução Stricto Sensu em Educação na Universidade Católica de Santos- Unisantos. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Paulo Angelo Lorandi, cujo objetivo é investigar a existência da função social na formação do docente do curso de Direito e sua importância no cenario atual.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, se você assim desejar. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a), se for este o seu desejo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Adriana Mallmann Vilalva
Matrícula 201522531

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

PATRICIA GORISCH

Nome e assinatura do participante

SANTOS, 16 / FEV / 2016

Local e data

Decreto lei 19.851/31

“Estatuto das universidades”

DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

O Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil, decreta:

TÍTULO I

FINS DO ENSINO UNIVERSITARIO

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factores nacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circumstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitarios.

Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras.

TÍTULO II
CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
CAPÍTULO I
GENERALIDADES

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá attender ás seguintes exigencias:

I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Sciencias e Letras;

II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funccionamento normal dos cursos e a plena efficiencia da actividade universitaria:

IV - submetter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto.

Art. 6º As universidades brasileiras poderão ser creadas e mantidas pela União, pelos Estados

ou, sob a fórma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes estaduaes e livres.

Paragrapho unico. Os governos estaduaes poderão dotar as universidades por elles organizadas com patrimonio proprio, mas continuarão obrigados a fornecer-lhes os recursos financeiros que se tornarem necessarios a seu regular funccionamento.

Art. 7º A organização administrativa e didactica de qualquer universidade será instituida em estatutos, approvados pelo Ministro da Educação e Saude Publica, e que só poderão ser modificados por proposta do Conselho Universitario ao mesmo ministro, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O Governo Federal, mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, poderá realizar accôrdo com os governos estaduaes para a organização de universidades federaes, constituidas de institutos de ensino superior federaes e estaduaes, os quaes continuarão a gosar de personalidade juridica propria e exercerão a actividade universitaria com os recursos financeiros concedidos pelos Governos Federal e estadual, ou por dotações de quaesquer procedencias.

Paragrapho unico. O mesmo accôrdo, em casos especiaes, poderá ser realizado entre governos e fundações privadas, para os effeitos da organização de universidades regionaes federaes.

Art. 9º As universidades gosarão de personalidade juridica e de autonomia administrativa, didactica e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuizo da personalidade juridica que tenha ou possa ser atribuida pelos estatutos universitarios a cada um dos institutos componentes da universidade.

Paragrapho unico. Nas universidades officiaes, federaes ou estaduaes, quaesquer modificações que interessem fundamentalmente á organizacção administrativa ou didactica dos institutos universitarios, só poderão ser effectivadas mediante sancção dos respectivos governos, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. Os direitos decorrentes da personalidade juridica, que forem reconhecidos aos institutos componentes da universidade, só poderão ser exercidos em harmonia e em connexão com os direitos da personalidade juridica que competem á universidade.

Art. 11. Qualquer universidade poderá ampliar a sua actividade didactica pela incorporação progressiva de novos institutos de ensino superior de natureza technica ou cultural, mediante prévia approvação do Conselho Universitario da respectiva universidade.

§ 1º A incorporacção, para ser effectivada dependerá, nas universidades federaes, de decreto do Governo Federal e, nas universidades equiparadas, de acto do Ministro da Educação e Saude Publica, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Aos particulares que houverem contribuido com donativos para a fundacção ou manutenção de universidade ou de seus institutos poderá ser assegurado pelos estatutos universitarios o direito de verificar a regular applicação dos donativos feitos e de participar, pessoalmente ou por meio de representante junto ao Conselho Universitario, da administração do patrimonio doado.

CAPÍTULO II
EQUIPARAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Art. 12. As universidades estaduaes ou livres poderão ser equiparadas às universidade federaes para os effeitos da concessão de titulos, dignidades e outros privilegios universitarios, mediante inspecção prévia pelo Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Paragrapho unico. O ministro da Educação e Saude Publica fixará em instrucções especiaes o processo de inspecção prévia, e quaes os elementos minimos de ordem material e financeira necessarios á equiparação.

Art. 13. As Universidades estaduaes e livres equiparadas ficarão sujeitas á fiscalização do Governo Federal, por intermedio do Departamento Nacional do Ensino, que verificará a fiel observancia de todos os preceitos legaes e estatuarios que regem a organização e o funccionamento da universidade e dos institutos que a compuzerem, solidarios e estrictamente responsaveis pela efficiencia do ensino nelles ministrado.

Paragrapho unico. A equiparação das universidades estaduaes ou livres poderá ser suspensa enquanto não forem sanadas graves irregularidades por ventura verificadas no seu funccionamento, e será cassada por decreto do Governo Federal desde que, mediante prévio inquerito e ouvido o Conselho Nacional de Educação, ficar comprovado que não mais preenchem os seus fins.

TÍTULO III
ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITARIA

Art. 14. As universidades serão administradas:

a) por um Reitor;
b) por um Conselho Universitario.

Paragrapho unico. Na universidade haverá uma reitoria, tendo annexa uma secretaria geral, uma secção de contabilidade e quaesquer outros serviços que se fizerem necessarios ao perfeito funccionamento da actividade administrativa universitaria.

CAPÍTULO I
NOMEAÇÃO E ATTRIBUIÇÕES DO REITOR

Art. 15. O Reitor é o orgão executivo supremo da universidade.

Paragrapho unico. Constituem requisitos essenciais para ser provido no cargo:

a) ser brasileiro nato;
b) pertencer ao professorado superior.

Art. 16. O Reitor, nas universidades federaes e estaduaes, será de nomeacção dos respectivos governos, devendo a escolha recahir em nome constante de um lista triplice, organizada em votação uninominal pelo Conselho Universitario.

Paragrapho unico. O Reitor será nomeado pelo prazo de tres annos, podendo ser reconduzido, desde que seja incluido novamente na lista triplice.

Art. 17. A escolha do reitor nas universidades equiparadas será regulada nos sues estatutos, dependendo, porem, a posse efetiva no cargo de prévio assentimento do Ministro da Educação

e Saude Publica, que poderá vetar a nomeação quando o candidato não offerecer garantias ao desempenho de tão altas funcções.

Art. 18. Constituem attribuições do Reitor:

I - representar e dirigir a universidade, velando pela fiel observancia dos seus estatutos;
II - convocar e presidir a Assembléa Universitaria e o Conselho Universitario;
III - assignar, conjunctamente com respectivo director do instituto universitario, os diplomas conferidos pela universidade;
IV - administrar as finanças da universidade;
V - nomear, licenciar e demitir o pessoal administrativo da reitoria;
VI - superintender os serviços da secretaria geral e os serviços annexos;
VII - nomear ou contractar professores, de accôrdo com as resoluções do Conselho Universitario;
VII - dar posse aos directores dos institutos da Universidade;
IX - exercer o poder disciplinar;
X - desempenhar todas as demais attribuições inherentes ao cargo de reitor, de accôrdo com os dispositivos estatutarios e com os moldes geraes do regimento universitario.

Art. 19. O reitor submetterá annualmente aos poderes competentes o orçamento da universidade para o anno subsequente, acompanhado de relatorio minucioso sobre a vida universitaria e de uma exposição das medidas reclamadas em benefício do ensino.

Art. 20. O reitor terá direito a uma verba de representação sem prejuizo da remuneracção que lhe couber pelo exercicio do cargo de professor, de cujas funcções ficará dispensado enquanto exercer a reitoria.

Art. 21. O reitor usará nas solemnidades universitarias de vestes talares, com o distinctivo das suas altas funcções estabelecido no regimennto interno da Universidade.

CAPÍTULO II
CONSTITUIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO UNIVERSITARIO

Art. 22. O Conselho Universitario - orgão consultivo e deliberativo da universidade - sob a presedencia do reitor, será constituido:

a) pelos directores dos institutos que compõem a universidade;
b) por um representante de cada um dos institutos a que se refere o art. 5º, item I, eleito pela respectiva congregação;
c) por um representante de associação, que fôr constituida pelos diplomados da universidade em épocas anteriores;
d) pelo presidente do Directorio Central dos Estudantes, a que se refere o art. 107.

§ 1º O Conselho Universitario elegerá o seu vice-presidente, que substituirá o reitor nos seus impedimentos ou, em caso de vacancia, o substituirá enquanto não se proceder á nomeacção do novo reitor.

§ 2º O Conselho Universitario se reunirá ordinariamente, pelo menos, de tres em tres mezes, por convocacção do reitor, e extraordinariamente, com indicação precisa da materia a tratar, quando convocado pelo reitor ou o requererem dous terços dos seus membros.

§ 3º O Conselho Universitario deliberará validamente com a presença da maioria dos seus membros.

§ 4º O comparecimento dos membros do Conselho Universitario, salvo motivo justificado, é obrigatorio e prefere a qualquer serviço do magisterio.

§ 5º Aos professores cathedraticos e estudantes será assegurado o direito de comparecer, pessoalmente, á sessão do Conselho Universitario nos termos do art. 96.

Art. 23. Constituem attribuições do Conselho Universitario:

I - exercer, como orgão deliberativo, a jurisdicção superior da universidade;
II - organizar a lista triplice para o provimento do cargo de reitor;
III - eleger o seu vice-presidente;
IV - elaborar o regimennto interno do conselho e da universidade;
V - approvar os regimentos internos, organizados para cada um dos institutos universitarios, pelos respectivos conselhos technico-adminitrativos;
VI - deliberar sobre quaesquer modificações do Estatuto da Universidade, de accôrdo com os altos interesses do ensino;
VII - approvar modificações dos regulamentos de cada um dos institutos da universidade, attendidas as restrições constantes deste estatuto;
VIII - approvar as propostas dos orçamentos annuaes dos institutos universitarios, remettidos ao reitor pelos respectivos directores;
IX - organizar o orçamento de despezas da reitoria e suas dependencias, fixando as quotas anuaes com que deve contribuir para esse orçamento cada um dos institutos universitarios;
X - autorizar as despezas extraordinarias não previstas nos orçamentos dos institutos universitarios, que atendam a necessidades do ensino;
XI - approvar a prestacção de contas, de cada exercicio, feita ao reitor pelos directores dos institutos universitarios;
XII - resolver sobre a acceitação de legados e donativos, e deliberar sobre a administração do patrimonio da Universidade;
XIII - autorizar accôrdos entre os institutos universitarios e sociedades industriaes, commerciaes ou particulares para a realização de trabalhos ou pesquizas;
XIV - autorizar o contracto de professores para a realização de cursos nos institutos universitarios;
XV - organizar o quadro dos funccionarios administrativos da reitoria e dos institutos universitarios e autorizar a nomeação de pessoal extranumerario dentro das verbas disponiveis;
XVI - resolver sobre os mandatos universitarios para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, por iniciativa propria ou por proposta de qualquer instituto da Universidade;
XVII - organizar, de accôrdo com proposta dos institutos da Universidade, os cursos e conferencias de extensão universitaria;
XVIII - deliberar sobre assumptos didacticos de ordem geral e approvar iniciativas ou modificações no regimen do ensino, não determinadas em regulamentos, propostas por qualquer dos institutos da Universidade, attendidas as condições em que se exercita a autonomia universitaria;
XIX - decidir sobre a concessão do titulo de professor *honoris causa*;
XX - criar e conceder premios pecuniarios ou honorificos destinados a estimular e recompensar actividades universitarias;
XXI - deliberar, em gráo do recurso, sobre a applicação de penalidades, de accôrdo com os dispositivos do regimento interno da Universidade;

XXII - deliberar sobre providencias destinadas a prevenir ou corrigir actos de indisciplina collectiva, inclusive sobre o fechamento de cursos e mesmo de qualquer instituto universitario;

XXIIII - deliberar sobre questões omissas deste estatuto ou do regimento interno da Universidade e dos institutos universitarios.

TÍTULO IV
ASSEMBLÉA GERAL UNIVERSITARIA

Art. 24. A assembléa geral universitaria é o organismo constituido pelo conjunto dos professores de todos os institutos universitarios.

Art. 25. A assembléa geral universitaria realizará annualmente uma reunião solemne, destinada:

I - a tomar conhecimento, por uma exposição do reitor, das principaes occurrencias da vida universitaria e dos progressos e aperfeiçoamentos realizados em qualquer dos institutos da universidade.

II - a assistir a entrega dos diplomas de doutor e de titulos honorificos.

§ 1º Na reunião solemne de que trata este artigo, para o qual serão convidadas as altas autoridades da Republica, um dos professores, designado pelo Conselho Universitario, dissertará sobre thema de interese geral, concernente á educação em qualquer dos seus multiplos aspectos.

§ 2º Em casos excepcionaes, o reitor poderá convocar reunião extraordinaria da assembléa geral universitaria para assumpto de alta relevancia, que interesse á vida conjuncta dos institutos universitarios.

TÍTULO V
ADMINISTRAÇÃO DOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS

Art. 26. Os institutos universitarios serão administrados:

a) por um director;

b) por um conselho technico-administrativo;

c) pela Congregação.

Paragrapho unico. A administração dos institutos das universidades estaduaes e livres poderá admitir variantes, estabelecidas nos respectivos regulamentos, no que respeita á existencia do conselho technico-administrativo, á investidura do director e á constituição da Congregação.

CAPÍTULO I
NOMEACÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO DIRECTOR

Art. 27. O director dos institutos universitarios, orgão executivo da direcção technica e administrativa dos institutos, será nomeado pelo Governo, que o escolherá de uma lista triplice na qual serão incluidos os nomes de dous professores cathedraticos, eleitos por votacção uninominal pela respectiva Congregação, e o de outro professor do mesmo instituto, eleito pelo Conselho Universitario.

§ 1º O Conselho Universitario, recebida a lista da Congregação e acrescida do nome de sua escolha, deverá enviar a proposta de nomeacção ao Governo dentro do prazo máximo de trinta dias a contar da data em que se verificou a vaga.

§ 2º Si, dentro do prazo acima fixado, não fôr enviada a proposta de que trata o paragrapho anterior, nomeará o Governo o director, escolhendo-o livremente dentre os professores cathedraticos do mesmo instituto.

§ 3º O director terá exercicio pelo prazo de tres annos e só poderá figurar na lista triplice seguinte pelo voto de dous terços da Congregação ou do Conselho Universitario.

Art. 28. Constituem attribuições do director de cada instituto universitario:

I - entender-se com os poderes superiores sobre todos os assumptos que interessem ao instituto e dependam de decisões daquelles;

II - representar o instituto em quaesquer actos publicos e nas suas relações com outros ramos da administração, instituições scientificas e corporações particulares;

III - assignar conjunctamente com o reitor, os diplomas expedidos pelo instituto;

IV - fazer parte do Conselho Universitario;

V - assignar e expedir certificados dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização;

VI - convocar e presidir as reuniões do Conselho technico-administrativo e da Congregação;

VII - executar e fazer executar as decisões dos orgãos administrativos da Universidade;

VIII - dirigir a administração do instituto, de accôrdo com os dispositivos regulamentares e com decisões do Conselho technico-administrativo e da Congregação;

IX - fiscalizar a fiel execução do regimen didactico, especialmente no que respeita á observancia de horarios e programas, à actividade de professores, docentes livres, auxiliares de ensino e estudantes;

X - manter a ordem e a disciplina em todas as dependencias do instituto, e propor ao conselho technico-administrativo providencias que se façam necessarias;

XI - superintender todos os serviços administrativos do instituto;

XII - remover de um para outro serviço os funccionarios administrativos, de accôrdo com as necessedades ocorrentes;

XIII - conceder férias regulamentares;

XIV - dar posse aos funccionarios docentes e administrativos;

XV - nomear os docentes livres, auxiliares de ensino e extranumerarios;

XVI - informar o conselho technico-administrativo sobre quaesquer assumptos que interessem á administração e ao ensino;

XVII - apresentar annualmente ao reitor relatorio dos trabalhos do instituto, nelle assignalando as providencias indicadas para a maior efficiencia do ensino;

XVIII - applicar as penalidades regulamentares

CAPÍTULO II

CONSTITUIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO TECHNICO- ADMINISTRATIVO

Art. 29. O conselho technico-administrativo - orgão deliberativo- de accôrdo com dispositivo regulamentar de cada um dos institutos das Universidades federaes, será constituido de tres ou seis professores cathedraticos em exercicio do respectivo instituto, escolhidos pelo ministro da Educação e Saude Publica e renovados de um terço annualmente.

§ 1º Para a constituição, renovação ou preenchimento de vagas do conselho, a Congregação organizará uma lista de nomes de professores com um numero duplo daquelle que deva constituir, renovar ou completar o mesmo conselho, devendo entre elles recahir a escolha do ministro da Educação e Saude Publica.

§ 2º A eleição será por escrutinio secreto e cada membro da Congregação votará apenas em

tantos nomes distinctos quantos os necessarios á constituição, renovação ou preenchimento de vagas do respectivo conselho.

Art. 30. Constituem attribuições do conselho technico-administrativo:

I - reunir-se em sessões ordinarias, pelo menos uma vez por mez, e, extraordinariamente, quando convocado pelo director;

II - emittir parecer sobre quaesquer assumpots de ordem didactica, que hajam de ser submettidos á Congregacão;

III - rever os programmas de ensino das diversas disciplinas, afim de verificar si obedecem as exigencias regulamentares;

IV - organizar horarios para cursos officiaes, ouvidos os respectivos professores, e attendidas quaesquer circunstancias que possam interferir na regularidade da frequencia e na bôa ordem dos trabalhos didacticos;

V - autorizar a realização de cursos previstos no regulamento e dependentes de sua decisão, depois de rever e approvar os respectivos programmas;

VI - fixar annualmente, o numero de alumnos admitidos á matricula nos cursos seriados;

VII - fixar, ouvido o respectivo professor e de accôrdo com os interesses do ensino, o numero de estudantes das turmas a seu cargo;

VIII - deliberar sobre as condições de pagamento pela execução de cursos remunerados;

IX - organizar as commissões examinadoras para as provas de habilitacção dos estudantes;

X - constituir commissões especiaes de professores para o estudo de assumptos que interessem ao instituto;

XI - autorizar nomeação de auxiliares de ensino e a designação de docentes livres como auxiliares do professor nos cursos normaes;

XII - organizar, ouvida a Congregação, e o regimento interno do instituto, submettendo-o á approvacção do Conselho Universitario;

XIII - elaborar, de accôrdo com o director, a proposta do orçamento annual do instituto;

XIV - encaminhar à Congregação, devidamente informada e verificada a procedencia dos seus fundamentos, representações contra actos dos professores.

Paragrapho unico. O conselho technico-administrativo terá como presidente o director do instituto, que será substituido nas suas ausencias ou impedimentos eventuaes pelo membro do conselho mais antigo no magisterio.

CAPÍTULO III
ATTRIBUIÇÕES DA CONGREGAÇÃO

Art. 31. A Congregação dos institutos universitarios será constituida pelos professores cathedraticos effectivos, pelos docentes livres em exercicio de cathedratico e por um representante dos docentes livres, eleito pelo seus pares, terá como attribuições:

I - resolver, em gráo de recurso, todos os casos que lhe forem affectos relativos aos interesses de inseno:

II - eleger dous nomes da lista triplice, destinada ao provimento no cargo de director;

III - organizar a lista para a escolha dos membros do conselho technico-administrativo e seu representante no Conselho Universitario;

IV - eleger pelo processo uninominal, e nos termos do respectivo regulamento, as commissões examinadoras de concurso;

V - deliberar sobre a realização de concursos e tomar conhecimento do parecer a que se refere o art. 54;

VI - approvar os programmas dos cursos normaes;

VII - suggerir aos poderes superiores as providencias necessarias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo instituto.

TÍTULO VI
ORGANIZACÇÃO DIDACTICA

Art. 32. Na organização didactica e nos methodos pedagogicos adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humannos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias.

Art. 33. Para attender aos objectivos assignalados no artigo anterior, deverá constituir empenho maximo dos institutos universitarios a selecção de um corpo docente que offereça largas garantias de devotamento no magisterio, elevada cultura, capacidade didactica e altos predicados moraes; mas, alem disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessarios á ampla objectivação do ensino.

Art. 34. Nos methodos pedagogicos do ensino universitario, em qualquer dos seus ramos, a instrucção será collectiva, individual ou combinada, de accôrdo com a natureza e os objectivos do ensino ministrado.

Paragrapho unico. A organizacção e seriação de cursos, os methodos de demonstracção pratica ou exposição doutrinaria, a participação activa do estudante nos exercicios escolares, e quaesquer outros aspectos do regimenn didactico serão instituidos no regulamento de cada um dos institutos universitarios.

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos:

a) cursos normaes, nos quaes será executado, pelo professor cathedratico, o programma official da disciplina;

b) cursos equiparados, que serão realizados pelos docentes livres, de accôrdo com o programma approvado pelo conselho technico-administrativo de cada instituto, e que terão os effeitos legaes dos cursos anteriores;

c) cursos de aperfeiçoamento que se destinam a ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados dominios da mesma;

d) cursos de especialização, destinados a aprofundar, em ensino intensivo e systematizado, os conhecimentos necessarios a finalidades profissionaes ou scientificas;

e) cursos livres, que obedecerão a programma préviamente approvado pelo conselho technico-administrativo do instituto onde devam ser realizados, e que versarão assumptos de interesse geral ou relacionados com qualquer das disciplinas ensinadas no mesmo instituto;

f) cursos de extensão universitaria, destinados a prolongar, em benefício collectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios.

Art. 36. Os cursos normaes serão realizados com a collaboração dos auxiliares de ensino e ainda de docentes livres, de escolha do professor, quando este assem julgar conveniente.

Paragrapho único. Nas disciplinas em que seja indicada a instrucção individual do estudante, o professor cathedratico deverá realizar o ensino por turmas,cuja numero será fixado pelo conselho technico-administrativo do respectivo instituto.

Art. 37. Os cursos equiparados, em qualquer dos institutos universitarios, terão numero de alumnos fixado pelo respectivo conselho technico-administrativo, de accôrdo com os recursos didacticos de que dispuzer o docente livre para realizal-o com efficiencia.

Paragrapho unico. Estes cursos, quando autorizados pelo conselho technico-administrativo, serão feitos ou nas instalações e com o material do proprio instituto, ou em instalações e com os recurso didacticos do docente livre fora do instituto, em ambos os casos sujeitos ao mesmo regimen de fiscalização.

Art. 38. Serão abertas simultaneamente, antes do inicio dos cursos e para cada cadeira, inscripções para os cursos normaes e equiparados, sendo fixado pelo conselho technico-administrativo para cada docente, de accôrdo com os recursos didacticos de que dispuzer, o numero maximo de alunnos das respectivas turmas.

Paragrapho unico. A remuneração dos docentes livres que regerem turmas será fixada no regulamento de cada instituto.

Art. 39. Os cursos de aperfeiçoamento e de especialização poderão ser organizados e realizados pelo professor cathedratico, ou pelo docentes livres, cabendo ao conselho technico-administrativo autorizar esses cursos, approvar os respectivos programmas e expedir instrucções relativas a seu funccionamento.

Paragrapho unico. Os mesmos cursos poderão ainda ser realizados, de accôrdo com a resolução do conselho technico-administrativo, por especialistas de alto valor e reconhecida experiencia.

Art. 40. A capacidade didactica dos institutos universitarios ainda poderá ser ampliada na realização de cursos em institutos ou serviços technicos ou scientificos, nos quaes será ministrado alto ensino de especialização, no cumprimento de mandatos universitarios, mediante prévio accôrdo do conselho universitario com os directores dos respectivos institutos ou serviços.

Art. 41. Os cursos livres constituirão opportunidade para que nos institutos universitarios possa ser aproveitada, na instrução do estudante e em beneficio geral da cultura, a actividade didactica de profissionaes especializados em determinados ramos dos conhecimentos humannos.

Paragrapho unico. Estes cursos, que serão autorizados pelo conselho technico-administrativo do respectivo instituto e realizados de accôrdo com programma por elle approvado, poderão ser ministrados por membros do corpo docente universitario ou por profissionaes, nacionaes e estrangeiros estranhos ao mesmo corpo docente, mas de reconheccido saber na matéria que se propuzerem a ensinar.

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico.

Art. 43. Os cursos normaes dos institutos universitarios serão realizados em periodos lectivos e terão a duração fixada nos regulamentos respectivos.

Paragrapho unico. Os demais cursos terão duração e funccionamento regulados em instrucções dos conselhos technico-administrativos ou do conselho universitario.

Art. 44. O conselho universitario, de accôrdo com o parecer das congregações respectivas,poderá centralizar em em um só instituto universitario o ensino de disciplinas fundamentaes, cujo conhecimento habilitem a continuação dos estudos superiores de natureza technica ou cultural.

Paragrapho unico. No caso previsto neste artigo, serão organizados programmas de ensino de accôrdo com o criterio do melhor aproveitamento da disciplina fundamental nos estudos superiores consecutivos.

Art. 45. A frequencia dos alumnos em qualquer dos cursos universitarios, a execução de exercicios e trabalhos praticos, bem como o estagio nos serviços didacticos serão previstos em dispositivos regulamentares para cada um dos institutos da universidade.

Art. 46. Alem dos cursos destinados a transmittir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitarios deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade.

§ 1º A amplitude das pesquisas a serem realizadas em qualquer dos institutos universitarios, assim como os recursos de ordem material que se fizerem necessarios à execução das mesmas, dependerão de apreço e decisão do conselho technico-administrativo de cada instituto singular.

§ 2º Salvaguardado o sigillo necessario, os profissionaes estranhos á universidade deverão submetter ao conselho technico-administrativo o plano e a finalidade das pesquisas que pretenderem realizar, afim de que as mesmas sejam autorizadas.

Art. 47. Cada um dos institutos universitarios, além dos programmas das cadeiras, isolados ou reunidos em conjunto por anno dos cursos seriados, deverá publicar, dentro do primeiro mez do anno lectivo, um prospecto do qual constarão os preceitos geraes universitarios attinentes aos estudantes e todas as informações que os possam orientar nos estudos, taes como a lista das autoridades universitarias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horario das aulas com indicação das respectivos professores.

Paragrapho unico. A universidade fará publicar no começo de cada anno lectivo, o seu livro annuario, que deverá conter a descripção da vida universitaria no anno anterior e quaesquer outras informações que interessem aos corpos docente e discente dos respectivos institutos universitarios.

TITULO VII

CORPO DOCENTE

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO

Art. 48. O corpo docente dos institutos universItarios poderá variar na sua constituição, de accôrdo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado nos moldes geraes, de:

a) professores cathedraticos;
b) auxiliares de ensino;
c) docentes livres; e eventualmente:
d) professores contractados;
e) e outras categorias de accôrdo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitario.

CAPÍTULO II

PROFESSORES CATHEDRATICOS

Art. 49. A selecção de professor cathedrAtico para quaquer dos institutos universItarios deverá ser baseada em elementos seguros de apreciação do merito scientifico, da capacidade didactica e dos predicados moraes do profissional a ser provido no cargo.

Art. 50. O provimento no cargo de professor cathedratico será feito por concurso de titulos e de provas, conforme os dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitarios.

Paragrapho unico. No caso de reconducção de professores o concurso será apenas de titulos.

Art. 51. Para a inscripção ao concurso de professor cathedratico o candidato terá que attender a todas as exigencias instituidas no regulamento do respectivo instituto universitario, mas, em qualquer caso, deverá:

I - apresentar diploma profissional ou scientifico de instituto onde se ministre ensino da disciplina a cujo concurso se propõe, além de outros titulos complementares referidos nos regulamentos de cada instituto;

II - provar que é brasileiro, nato ou naturalizado;

III - apresentar provas de sanidade e idoneidade moral;

IV - apresentar documentação da actividade profissional ou scientifica que tenha exercido e que se relacione com a disciplina em concurso.

Art. 52. O concurso de titulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatorios do merito do candidato:

I - dos diplomas e quaesquer outras dignidades universitarias e academicas apresentadas pelo candidato;

II - de estudos e trabalhos scientificos, especialmente daquelles que assignalem pesquisas originaes, ou revelem conceitos doutrinarios pessoaes de real valor;

III - de actividades didacticas exercidas pelo candidato;

IV - de realizações praticas, de natureza technica ou profissional, particularmente daquellas de interesse collectivo.

Paragrapho unico. O simples desempenho de funcções publicas, technicas ou não, a apresentação de trabalhos, cuja autoria não possa ser authenticada, e a exhibição de attestados graciosos não constituem documentos idoneos.

Art. 53. O concurso de provas, destinado a verificar a erudição e experiencia do candidato, bem como os seus predicados didacticos, constará de:

I - defesa de these;
II - prova escripta;
III - prova pratica ou experimental;
IV - prova didactica.

Paragrapho unico. O regulamento de cada um dos institutos universitarios determinará quaes das provas, referidas neste artigo, são necessarias ao provimento no cargo de professor cathedratico.

Art. 54. O julgamento do concurso de titulos e de provas, de que tratam os artigos anteriores, será realizado por uma commissão de cinco membros, que deverão possuir conhecimentos aprofundados da disciplina em concurso, dos quaes dous serão indicados pela Congregação e tres outros escolhidos pelo Conselho technico-administrativo dentre professores de outros institutos de ensino superior ou profissionaes especializados de instituições technicas ou scientificas.

§ 1º Caberá a esta commissão estudar os titulos apresentados pelo candidato e acompanhar a realização de todas as provas do concurso, afim de fundamentar parecer minucioso classificar os candidatos por ordem de merecimento e indicar o nome do candidato a ser provido no cargo.

§ 2º O parecer de que trata o paragrapho anterior deverá ser submettido á Congregação, que só o poderá regeitar por dous terços de votos de todos os seus membros, quando unanime ou reunir quatro assignaturas concordes, e por maioria absoluta, quando o parecer estiver apenas assignado por tres dos membros da commissão julgadora.

§ 3º Em caso de recusa do parecer referido nos paragraphos antecendentes será aberto novo concurso.

Art. 55. Do julgamento do concurso caberá recurso, exclusivamente de nullidade, para o Conselho Universitario que, ouvida a Congregação do respectivo instituto, instruirá o Ministro da Educação e Saude Publica, opinando pelo provimento ou não do recurso.

Art. 56. Para provimento no cargo de professor cathedratico, independente do concurso o antes da abertura deste, poderá ser indicado, pelo voto de dous terços da Congregação de qualquer instituto universitario, o profissional insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevancia ou tenha publicado obra doutrinaria de excepcional valor.

Paragrapho unico. A indicação será proposta por um dos professores cathedraticos, mas só poderá ser effectivada mediante parecer de uma commissão de cinco membros, nos termos do art. 54.

Art. 57. O provimento no cargo de professor cathedratico de qualquer das disciplinas leccionadas nos institutos universitarios poderá ser feito, si assim o indicarem irrecusaveis vantagens para o ensino, pela transferencia de professor cathedratico de disciplina da mesma natureza de outra ou da mesma universidade, de accôrdo com o processo do artigo anterior e espectivo paragrapho.

Art. 58. A primeira nomeação para provimento no cargo de professor cathedratico, nos termos dos artigos anteriores, será feita por um periodo de 10 annos.

Paragrapho unico. Findo o período de 10 annos, si o professor se candidatar novamente ao cargo, proceder-se-á a um concurso de titulos, na forma dos arts. 52 e 54 e ao qual só poderão concorrer professores cathedraticos e docentes livres da mesma disciplina ou de disciplinas affins, com cinco annos pelo menos de exercicio no magisterio.

Art. 59. O professor cathedratico, depois de reconduzido, gosará das garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, de que só poderá ser privado por abandono do cargo ou sentença judiciaria.

Art. 60. Os vencimentos e outras vantagens supplementares concedidas aos professores cathedraticos, tanto daquelles que exercerem actividade parcial quanto dos que devotarem ao ensino tempo integral, serão fixados em tabellas para cada um dos institutos universitarios, de accôrdo com a natureza do ensino nelles ministrado e a extensão do trabalho exigido.

Art. 61. O professor cathedratico é responsável pela efficiencia do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquizas, que concorram para o progresso das sciencias e para o desenvolvimento cultural da Nação.

Art. 62. Em casos excepcionaes e por deliberação da Congregação, mediante proposta do Conselho technico-administrativo de cada instituto, será concedida ao professor cathedratico, até um anno no maximo, dispensa temporaria das obrigações do magisterio, afim de que se devote a pesquizas em assumptos de sua especialização.

Paragrapho unico. Caberá ao Conselho technico-administrativo do respectivo instituto verificar a proficuidade dos trabalhos scientificos emprehendidos pelo professor, podendo prorogar o prazo concedido ou suspender a concessão.

Art. 63. O professor cathedratico, além do desempenho de suas funcções normaes no ensino, deverá destinar, semanalmente, uma hora de sua actividade para attender, na sede de serviço da Universidade sob sua direcção ou no instituto a que pertencer, a consultas dos estudantes para o fim de oriental-os, individualmente, na realização de trabalhos escolares ou de pesquizas originaes.

Art. 64. O professor cathedratico, depois de 25 annos de exercicio effectivo da cathedra, poderá requerer jubilação com todas as vantagens em cujo goso estiver e será aposentado depois de 30 annos de magisterio ou quando attingir a idade de 65 annos.

§ 1º No caso de aposentadoria nos termos do artigo anterior, si o tempo de exercicio effectivo no magisterio for inferior a 25 annos, as vantagens da aposentadoria serão reduzidas proporcionalmente.

§ 2º No caso de aposentadoria por implemento de idade ou por haver completado 30 annos de magisterio, a Congregação, attendendo ao merito excepcional do professor, por dous terços de votos e justificando as vantagens da medida, poderá propor ao Governo, por intermeio do Conselho Universitario, prorogar por mais cinco annos o exercicio na cathedra.

Art. 65. Aos professores cathedraticos jubilados, cujos serviços no magisterio forem considerados de excepcional relevancia, será conferido pelo Conselho Universitario o titulo de "Professor emerito", cabendo-lhe o direito de realizar cursos livres, comparecer ás reuniões da Congregação, sem direito de voto activo ou passivo, e fazer parte de commissões universitarias.

Art. 66. A substituição do professor cathedratico obedecerá a dispositivos dos regulamentos de cada um dos institutos universitarios, devendo caber em primeiro logar aos docentes livres, na ausencia delles, aos professores contractados, auxiliares de ensino, ou ainda a professores de outras disciplinas do mesmo instituto, de accôrdo com a decisão do Conselho technico-administrativo.

Art. 67. O professor de qualquer dos institutos universitarios,embora no goso de vitaliciedade no cargo poderá ser destituido, pelo voto de dous terços dos professores cathedraticos e sanção do Conselho Universitario, nos casos de incompetencia scientifica, incapacidade didactica, desidia inveterada no desempenho das suas funcções, ou actos incompativeis com a moralidade e a dignidade da vida universitaria.

Paragrapho único. A destituição de que trata este artigo só poderá ser effectivada mediante processo administrativo, no qual actuará uma commissão de professores, eleita pela Congregação do respectivo instituto.

CAPÍTULO III
AUXILIARES DE ENSINO

Art. 68. São considerados auxiliares de ensino os que cooperam com o professor cathedratico na realização dos cursos normaes, ou na pratica de pesquizas originaes, nos dominios de qualquer das disciplinas universitarias.

Paragrapho unico. O numero, categoria, condições de admissão e de permanencia no cargo, attribuições, subordinação e vencimentos dos auxiliares de ensino serão instituidos nos regulamentos de cada um dos institutos universitarios, de accôrdo com a natureza e exigencias do ensino nelle ministrado.

Art. 69. Nos institutos de ensino profissional superior os auxiliares de ensino terão as seguintes categorias:

a) chefe de clinica;
b) chefe de laboratorio;
c) assistente;
d) preparador.

Paragrapho unico. Os regulamentos dos institutos universitarios determinarão, em cada caso, quaes os auxiliares de ensino que serão de immediata confiança dos professores cathedraticos e cuja permanencia no cargo delles ficará dependente.

Art. 70. Os auxiliares de ensino, que cooperam com o professor cathedratico na realização dos cursos normaes, deverão dous annos após a sua nomeacção para o cargo, submetter-se ao concurso para a docencia livre, sob pena de perda automatica do cargo e de não poder ser auxiliar de ensino de outra disciplina, sem que haja obtido préviamente a respectiva docencia livre.

CAPÍTULO IV
PROFESSORES CONTRACTADOS

Art. 71. Os professores contractados poderão ser incumbidos da regencia, por tempo determinado, do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitarios, da cooperação com o professor cathedratico no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e direcção de pesquizas scientificas.

§ 1º O contracto de professores, nacionaes ou estrangeiros, será proposto ao Conselho Universitario pelo Conselho technico-administrativo de qualquer dos institutos, com a justificação ampla das vantagens didacticas ou culturaes que indicam a providencia.

§ 2º As attribuições e vantagens conferidas ao professor contractado serão discriminadas nos respectivos contractos.

CAPÍTULO V

DOCENTES LIVRES

Art. 72. A docencia livre destina-se a ampliar, em cursos equiparados aos cursos normaes, a capacidade didactica dos institutos universitarios e a concorrer, pelo tirocinio do magisterio, para a formação do corpo de professores.

Art. 73. O ensino ministrado pelo docente livre, em cursos equiparados, obedecerá ás linhas fundamentaes dos cursos normaes, e deverá ser realizado de accôrdo com programa préviamente approvado pelo Conselho technico-adminitractivo do respectivo instituto universitario.

§ 1º Os cursos equiparados a que se refere este artigo, poderão ser realizados no proprio instituto ou fóra delle.

§ 2º A autorização ao docente livre, para a realização de cursos equiparados fóra do instituto, só será concedida pelo Conselho technico-administrativo, quando verificar que o docente possue os elementos necessarios á efficiencia do ensino.

Art. 74. A instituição da docencia livre é obrigatoria em todos os institutos universitarios.

Art. 75. O titulo de docente livre será conferido, de accôrdo com as normas fixadas pelos regulamentos de cada um dos institutos universitarios, mas exigirá do candidato a demonstração, por um concurso de titulos e de provas, de capacidade technica e scientifica e de predicados didacticos.

Paragrapho unico. Os processos de realização e julgamento do concurso serão os dos arts. 51, 52, 53 e 54.

Art. 76. Ao docente livre será assegurado o direito de:

a) realizar cursos equiparados;
b) substituir o professor cathedratico nos seus impedimentos prolongados;
c) collaborar com o professor cathedratico na realização dos cursos normaes;
d) reger o ensino de turmas;
e) organizar e realizar cursos de aperfeiçoamento e especialização relativos á disciplina de que é docente livre.

Paragrapho unico. Os direitos referidos nos itens anteriores serão discriminados nos regulamentos de cada um dos institutos universitarios.

Art. 77. A Congregação dos institutos universitarios, de cinco em cinco annos fará a revisão do quadro dos docente livres, afim de excluir aquelles que não houverem exercitado actividade efficiente no ensino, ou não tiverem publicado qualquer trabalho de valor doutrinario, de observação pessoal ou de pesquizas que os recommende á permanencia nas funcções de docente.

Art. 78. As attribuições e direitos, não referidos neste Estatuto, concernentes aos docentes livres, serão discriminados nos regulamentos dos institutos universitarios.

Art. 79. As prerogativas da docencia livre, no que respeita à realização de cursos, poderão ser conferidas, pelo Conselho technico-administrativo dos institutos universitarios, aos professores cathedraticos de outras universidades, ou institutos isolados de ensino superior, que as requererem, e quando apresentarem garantias pessoaes de bem desempenharem as funcções do magisterio.

Paragrapho unico. As prerogativas da docencia livre, em casos excepcionaes, poderão ser conferidas transitoriamente aos profissionaes especializados das instituições technicas ou scientificas a que se refere o art. 40.

Art. 80. As causas que determinam a destituição dos professores cathedraticos justificam identica penalidade em relação aos docentes livres.

TÍTULO VIII

ADMISSÃO NOS CURSOS UNIVERSITARIOS

Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitarios obedecerá as condições geraes abaixo instituidas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitarios;

I - certificado do curso secundario fundamental de cinco annos e de um curso gymnasial superior, com a adaptação didactica, neste ultimo, aos cursos consecutivos;

II - idade mínima de 17 annos;

III - prova de identidade;

IV - prova de sanidade;

V - prova de idoneidade moral;

VI - pagamento das taxas exigidas.

Paragrapho unico. Ao alumno matriculado em qualquer dos institutos universitarios será fornecido um cartão de matricula devidamente authenticado, que provará a sua identidade, e uma caderneta individual na qual será registado o seu *curriculum vitae* de estudante, tudo de accôrdo com dispositivos de cada instituto universitario.

Art. 82. Não será permitida a matricula semultanea do estudante em mais de um curso seriado, sendo, porém, permittido aos matriculados em qualquer curso seriado a frequencia de cursos avulsos, ou de aperfeiçoamento e especialização.

TÍTULO IX
HABILITAÇÃO E PROMOÇÃO NOS CURSOS UNIVERSITARIOS

Art. 83. A verificação de habilitação nos cursos universitarios, seja para a expedição de certificados e diplomas, seja para a promoção aos períodos lectivos seguintes, será feita pelas provas de exame abaixo enumeradas e cujos processos de realização serão discriminados nos regulamentos dos institutos universitarios.

a) provas parciaes;
b) provas finaes;
c) médias de trabalhos praticos de quaesquer outros exercicios escolares.

Art. 84. As provas de exame referidas no artigo anterior serão julgadas por commissões examinadoras, das quaes farão parte, obrigatoriamente, os professores e docentes livres que houverem realizado os respectivos cursos.

Art. 85. As taxas de exame serão fixadas em tabellas annexas aos regulamentos dos institutos universitarios, que ainda deverão discriminar a gratificação a ser concedida aos membros das commissões examinadoras.

Art. 86. Os regulamentos de cada um dos institutos universitarios fixarão a época em que deverão ser prestadas as provas exigidas para expedição de diplomas, ou para a promoção dos estudantes.

TÍTULO X
DIPLOMAS E DIGNIDADES UNIVERSITARIAS

Art. 87. As universidades brasileiras expedirão diplomas e certificados para assignalar a habilitacção em cursos seriados ou avulsos dos diversos institutos universitarios, e concederão titulos honorificos para distinguir personalidades scientificas ou profisseonaes eminentes.

Art. 88. Os diplomas, referentes a cursos profissionaes superiores, habilitam ao exercicio legal da respectiva profissão.

Art. 89. Os certificados expedidos pelas universidades, destinam-se a provar a habilitação em cursos avulsos e de aperfeiçoamento ou especialização, de natureza cultural ou profissional, realizados em qualquer dos institutos universitarios.

Paragrapho unico. A expedição dos certificados de que trata este artigo e os privilegios pelos mesmos conferidos serão discriminados nos regulamentos universitarios.

Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e paragraphos anteriores, os institutos universitarios de que trata o art. 5º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e attendidas outras exigencias regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria.

§ 1º A these de que trata este artigo, para que seja acceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica.

§ 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia.

Art. 91. O titulo de professor *honoris causa* constitue a mais alta dignidade conferida pelas universidades brasileiras.

§ 1º O titulo de que trata este artigo só poderá ser conferido a personalidades scientificas eminentes, nacionaes ou estrangeiras, cujas publicações, inventos e descobertas tenham concorrido de modo apreciavel para o progresso das sciencias, ou tenham beneficiado a humanidade.

§ 2º A concessão do titulo de professor *honoris causa* deverá ser proposta ao Conselho Universitario por qualquer uma das Congregações universitarias, após parecer de uma commissão de cinco membros do instituto que tiver a iniciativa e approvacção da proposta por dous terços de votos de todos os professores cathedraticos do mesmo instituto.

§ 3º O diploma de professor *honoris causa* será expedido em reunião solemne da Assembléa Universitaria, com a presença do diplomado ou de seu representante idoneo.

TÍTULO XI
CORPO DISCENTE

Art. 92. Constituem o corpo discente das Universidades os alumnos regularmente matriculados, em qualquer dos respectivos institutos.

Art. 93. O corpo discente dos institutos universitarios, terá os seus direitos e deveres discriminados nos respectivos regulamentos, cabendo aos seus membros, em qualquer caso, os seguintes deveres e direitos fundamentaes:

a) applicar a maxima diligencia no aproveitamento do ensino ministrado;
b) attender aos dispositivos regulamentares, no que respeita á organização didactica dos institutos universitarios e especialmente á frequencia das aulas e execução dos trabalhos praticos;
c) observar o regimen disciplinar instituido nos regulamentos ou regimentos internos;
d) abster-se de quaesquer actos que possam importar em perturbacção da ordem, offensa dos bons costumes, desrespeito ás autoridades universitarias e aos professores;
e) contribuir, na esphera de sua acção, para o prestigio crescente da universidade;
f) appelar das decisões dos orgãos administrativos, em qualquer instituto universitario, para os orgãos da administração de hierarchia superior;
g) comparecer á reunião do Conselho technico-administrativo ou do Conselho Universitario, que tiver de julgar recurso sobre a applicação de penas disciplinares, nos termos do art. 96;
h) constituir associação de classe para a defesa de interesses geraes e para tornar agradavel e educativa a vida da collectividade;
i) fazer-se representar no Conselho Universitario.

TÍTULO XII
REGIMEN DISCIPLINAR

Art. 94. Caberá á administração de cada instituto universitario a responsabilidade de manter, nos mesmos, a fiel observancia de todos os preceitos compativeis com a boa ordem e a dignidade da instituição.

Art. 95. O regimen disciplinar, em relação aos corpos docente e discente e aos funccionarios administrativos de qualquer instituto universitario, será discriminado no regulamento e regimennto interno, cabendo ao Director e ao Conselho technico-administrativo a fiscalização do regimen instituido, bem como a applicação das penalidades correspondentes a qualquer infracção commettida.

Paragrapho unico. Para as penalidades constantes de suspensão de professores, suspensão de estudante por mais de dous mezes ou exclusão do mesmo de qualquer instituto universitario e, ainda, suspensão do pessoal administrativo, não demissevel *ad nutum*, por mais de tres mezes, haverá recurso da deliberação de qualquer orgão administrativo para o orgão de hierarchia immediatamente superior, resolvendo em ultima instancia o Ministro da Educação e Saude Publica.

Art. 96. Será facultado a qualquer membro do corpo docente ou discente dos institutos universitarios, pessoalmente ou por um representante autorizado, escolhido dentre os professores cathedraticos do mesmo instituto, comparecer á reunião do Conselho technico-administrativo ou do Conselho Universitario, em que haja de ser julgada, em gráo de recurso, qualquer penalidade ao mesmo imposta.

Art. 97. A qualquer orgão da hierarchia superior será facultado confirmar, annullar ou commutar as penalidades impostas aos membros do corpo docente ou discente, bem como aos funccionarios administrativos não demisseveis *ad nutum*.

Art. 98. Os conflictos entre os orgãos technico-administrativos dos institutos universitarios, ou entre elles e os membros do corpo docente, serão levados ao julgamento do Conselho Universitario, que decidirá do assumpto, podendo applicar penalidades de suspensão ou, no caso de autoridades administrativas, propor ao Ministro da Educação e Saude Publica a penalidade de demissão.

TÍTULO XIII
VIDA SOCIAL UNIVERSITARIA

As universidades brasileiras, solidarias nos mesmos propositos e aspirações de cultura, devem manter activo intercambio de entendimento e de cooperação, afim de que efficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar.

Entre os institutos de qualquer Universidade deverá haver permanente contacto, facilitado em reuniões collectivas, nas quaes os corpos docente e discente possam encontrar ambiente agradavel e propicio á orientação e renovação dos ideaes universitarios. Mas, além disso, as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na espera de sua acção, para o aperfeiçoamento do meio.

Art. 99. A vida social universitaria terá como organizações fundamentaes:

a) associações de classe, contituidas pelos corpos docente e discente dos institutos universitarios;
b) congressos universitarios de 2 em 2 annos;
c) extensão universitaria;
d) museu social.

Art. 100. Os professores das universidades poderão organizar uma associação de classe, denominada "Sociedade dos Professores Universitarios", que terá como presidente o respectivo Reitor, e na qual serão admittidos os membros do corpo docente de qualquer instituto

universitario.

§ 1º A sociedade dos professores universitarios destina-se:
1º, a instituir e effectivar medidas de previdencia e beneficencia, que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente universitario;
2º, a effectuar reuniões de caracter scientifico, para communicações e discussões de trabalhos realizados nos institutos universitarios;
3º, a promover reuniões de caracter social.

§ 2º A sociedade de que trata este artigo terá as seguintes secções:

I - Secção de beneficencia e de previdencia;
II - Secção scientifica;
III - Secção social.

§ 3º Para effectivar as providencias relativas á primeira das secções acima referidas, será organizada a "Caixa do Professorado Universitario", com os recursos provenientes de contribuição dos membros da Sociedade, de donativos de qualquer procedencia e de uma contribuição annual de cada um dos institutos universitarios fixado pelo Conselho Universitario.

§ 4º As medidas de providencia e beneficencia serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitarios, e nellas serão incluidas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recommendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituido.

Art. 101. Uma vez organizada, e eleita a respectiva Directoria, Sociedade dos Professores Universitarios deverá elaborar os estatutos, nos quaes serão discriminados os fins da mesma Sociedade e regulado o seu funccionamento.

Art. 102. Em connexão com as sociedades regionaes de professores universitarios, poderá ser organizado o "Directorio Nacional de Professores", constituido de dous representantes de cada uma das sociedades de professores universitarios e de um representante de cada uma das associações analogas, organizadas pelos institutos superiores de ensino não incorporados a universidades.

§ 1º Caberá ao Directorio Central de Professores:
1º, promover a defesa dos interesses geraes da classe;
2º, decidir, sobre a acção conjuncta das diversas universidades e institutos de ensino superior, em assumptos de ordem geral;
3º, suggerir medidas tendentes a mais aproximar as diversas unidades e instituições technico-scientificas, e a fortalecer os laços de solidariedade entre as mesmas;
4º, organizar, de accôrdo com os conselhos universitarios e com os conselhos technico-administrativos dos institutos isolados de ensino superior, congressos universitarios de dous em dous annos.

§ 2º Os congressos, de que trata o paragrapho anterior, serão realizados successivamente nas cidades onde existem universidades ou institutos de ensino superior, e nelles serão ventilados os problemas geraes de ensino, as questões referentes á organizacção didactica dos institutos de

ensino technico e profissional e quaesquer outros assumptos que possam interessar ao aperfeiçoamento da cultura e da educação no Brasil.

Art. 103. O corpo discente de cada um dos institutos universitarios e o dos institutos isolados de ensino superior organizará associações, destinadas a crear e desenvolver o espirito de classe, a defender os interesses geraes dos estudantes e a tornar agradavel e educativo o convivio entre os membros dos corpos discentes dos institutos.

§ 1º Os estatutos das associações referidas neste artigo serão submettidos ao conselho technico-administrativo do respectivo instituto, para que sobre elles se manifeste e decida sobre as alterações necessarias.

§ 2º Destes estatutos deverá fazer parte o codigo de ethica dos estudantes, no qual se prescrevam os compromissos que assumem de estricta probidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimonio moral e material do instituto a que pertencem e de submissão dos interesses individuaes aos da collectividade.

Art. 104. As associações de estudantes de cada instituto, além das proprias directorias, elegerão um directorio, constituido de nove membros, que deverá ser reconhecido pelo conselho technico-administrativo como orgão legitimo da representação, para todos os effeitos, do corpo discente de respectivo instituto.

§ 1º No directorio de que trata o paragrapho anterior, serão constituidas as tres commissões seguintes, cada uma dellas de tres membros:

1ª, commissão de beneficencia e previdencia;

2ª, commissão scientifica;

3ª, commissão social.

§ 2º As attribuições da directoria de estudantes de cada instituto e especialmente de cada uma de suas commissões, serão discriminadas nos respectivos regimento interno, que deverá ser elaborado pelos membros do directorio,de accôrdo com o conselho technico-administrativo e por este approvado.

§ 3º Caberá especialmente ao directorio de que tratam os artigos e paragraphos anteriores, além das attribuições discriminadas nos respectivos estatutos, a defesa dos interesses do corpo discente, e de cada um dos estudantes em particular, perante os orgãos da direcção technico-administrativa do instituto.

Art. 105. Com o fim de estimular as actividades das associações de estudantes, quer em obras de assistencia material ou espiritual, quer em competições e exercicios esportivos, quer em commemorações e iniciativas de caracter social, reservará o conselho technico-administrativo do respectivo instituto, ao elaborar o orçamento annual, uma subvenção que não deverá exceder a importancia das taxas de admissão no anno lectivo anterior.

§ 1º A importancia, a que se refere este artigo, será posta á disposição do directorio na mesma medida com que concorram as associações do respectivo instituto universitario para os mesmos fins.

§ 2º O directorio apresentará ao conselho technico-administrativo, ao termo de cada exercicio, o respectivo balanço, comprovando a applicação da subvenção recebida, bem como a da quota correspondente concedida pelas associações, sendo vedada a distrubuição de

qualquer parcella de nova subvenção antes de approvado o referido balanço.

Art. 106. Aos estudantes que não puderem satisfazer as taxas escolares para o prosseguimento dos cursos universitarios, poderá ser autorizada a matricula, independente do pagamento das mesmas, mas com a obrigação de indenizacção posterior.

§ 1º Os estudantes beneficiados por esta providencia não poderão ser em numero superior a 10% dos alumnos matriculados.

§ 2º As indemnizações, de que trata este artigo, serão escripturadas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado, posteriormente, de accôrdo com os recursos do beneficiado.

§ 3º Caberá ao directorio indicar ao conselho technico-administrativo quaes os alumnos do respectivo instituto necessitados do auxílio instituido neste artigo.

Art. 107. Destinado a coordenar e centralizar toda a vida social dos corpos discentes dos institutos de ensino superior, poderá ser organizado o Directorio Central dos Estudantes, constituindo por dous representantes de cada um dos directorios dos institutos universitarios ou isolados.

§ 1º Ao Directorio Central dos Estudantes caberá:

1º, defender os interesses geraes da classe perante as autoridades superiores de ensino e perante os altos poderes da Republica;

2º, promover a approximação e maxima solidariedade entre os corpos discentes dos diversos institutos de ensino superior;

3º, realizar entendimento com os directorios dos diversos institutos, afim de promover a realização de solenidades academicas e de reuniões sociaes;

4º, organizar esportes, que aproveitem á saude e robustez dos estudantes;

5º, promover reuniões de caracter scientifico, nas quaes se exercitem os estudantes em discussões de themas doutrinarios ou de trabalhos de observação e de experiencia pessoal, dando-lhes opportunidade de adquirir espirito de critica:

6º, representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitario.

§ 2º O Directorio Central dos Estudantes, uma vez organizado e eleita a respectiva directoria, deverá elaborar, de accôrdo com o reitor da Universidade, o respectivo regimento interno, que será approvado pelo Conselho Universitario.

Art. 108. Para effectivar medidas de providencia e beneficencia, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitarios e o Centro Universitario de Estudantes, afim de que naquellas medidas seja obedecido rigoroso criterio de justiça e de opportunidade.

Paragrapho unico. A secção de previdencia e de beneficencia da Sociedade de Professores organizará, de accôrdo com o Centro Universitario de Estudos, o serviço de assistencia medica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior.

Art. 109. A extensão universitaria destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e collectivo.

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas.

§ 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos technico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitaria.

Art. 110. Opportunamente será organizado pelo Conselho Universitario, com o indispensavel concurso dos institutos de ensino superior o "Museu Social", destinado a congregar elementos de informação, de pesquiza e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas economicos, sociaes e culturaes, que mais interessam ao paiz.

Paragrapho unico. O museu organizará exposições permanentes e demonstrações illustrativas de tudo quanto interesse, direta ou indirectamente, ao desenvolvimento do paiz e a qualquer dos ramos da actividade nacional.

TÍTULO XIV
DISPOSIÇÕES GERAES E TRANSITÓRIAS

Art. 111. O Governo instituirá, em regulamentação especial, o regimen administrativo e didactico dos institutos federaes localizados nos Estados, enquanto os mesmos não se integrarem em unidade universitaria, devendo adoptar na mesma regulamentação as normas geraes estabelecidas no presente estatuto.

Paragrapho unico. As questões didacticas e administrativas que interessem a esses institutos singulares serão resolvidas pelo ministro da Educação e Saude Publica, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 112. A revalidação de diplomas e certificados, conferidos por universidades ou institutos de ensino superior de paizes estrangeiros, obedecerá aos dispositivos instituidos nos regulamentos dos institutos universitarios que conferem diplomas e certificados equivalentes.

Art. 113. A denominação de universidade, em documentos officiaes, só poderá ser usada pelas universidades federaes ou equiparadas, e os estabelecimentos de ensino, que se venham a organizar, não poderão adoptar a denominação de outros estabelecimentos anteriormente existentes.

Art. 114. A adaptação da presente reforma do Ensino Superior incumbirá ao Conselho Universitario, ouvidos os conselhos technico-administrativos, e propostas ao ministro da Educação e Saude Publica as medidas adequadas ao regimen de transição.

Paragrapho unico. Nos institutos isolados de ensino superior a mesma attribuição caberá aos conselhos technico-administrativos.

Art. 115. Os actuaes professores cathedraticos dos institutos e estabelecimentos de ensino superior, e que gosam dos direitos de vitaliciedade no cargo, ficam isentos do disposto no paragrapho unico do art. 58.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

GETULIO VARGAS.

Francisco Campos.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Official de 15/04/1931

Publicação:

- Diário Official - 15/4/1931, Página 5800 (Publicação Original)

CODE REPORT – ATLAS Ti

Project: patricia gorish

Report created by adriana on 25/05/2017

Codes Report

All (9) codes

○ **avaliação**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

> *Como forma de avaliar seus alunos, e estratégia de ensino a professora se utiliza de diversas metodologias de ensino.*

14 Quotations:

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:9 estratégia (6184:6193)

estratégia

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:10 estratégia (9541:9550)

estratégia

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:12 estratégia (16804:16813)

estratégia

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:15 estratégia (31445:31454)

estratégia

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:17 estratégia (13698:13707)

estratégia

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:18 exercício (18850:18858)

exercício

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:19 atividade (19702:19710)

atividade

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:20 atividade (21268:21276)

atividade

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:21 exercício (26453:26461)

exercício

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:22 exercício (26841:26849)

exercício

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:23 exercício (34849:34857)

exercício

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:24 atividade (34995:35003)

atividade

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:25 exercício (35100:35108)

exercício

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:26 estratégia (35409:35418)

estratégia

○ **compreensão**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

O conteúdo é fixo. mas o estimulo ao aluno é livre. Percebi que, pelos seus comentários, em diversos momentos, os professores se mantem conteudistas, com uma forma de ensino verticalizado, bancario, pelo hábito, facilidade em manter-se donos da razão. Pois essa interação com os alunos, por vezes requer mais do professor que o conhecimento exclusivo de sua disciplina. Um aluno crítico exige mais do professor.

18 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:5 conteúdo (13433:13440)

conteúdo

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:8 conteúdo (2182:2189)

conteúdo

Comment by adriana

A professora alega que "não estudei para ser conteúdista. Eu estudei para passar o conteúdo mas de uma forma mais crítica". O que foi corroborado nos acompanhamentos das aulas. Notei que a professora se utiliza de reflexão sobre o conteúdo, utilizando exemplos , por vezes polêmicos para que os alunos manifestem suas opiniões e refliitam sobre o conteúdo.

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:9 conteúdo (2272:2279)

conteúdo

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:10 conteúdo (4482:4489)

conteúdo

Comment by adriana

> *A professora alega que se "nega a entrar em uma sala de aula e jogar o conteúdo e ir embora e não conversar com os alunos". Pelo observado em sala de aula, a professora não produz um ensino verticalizado exclusivamente. Preza pelas interações em sala, se utiliza de material trazido pelos alunos.*

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:11 conteúdo (8881:8888)

conteúdo

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:12 conteúdo (9181:9188)

conteúdo

Comment by adriana

> *Nesse trecho a professora diz que os alunos cobram que o conteúdo seja passado na lousa, para poderem copiar a matéria no caderno. Estão acostumados com ditados, com aulas verticalizadas, onde sua unica obrigação é escutar, aceitar e anotar o que foi reproduzido. e por isso, estranham muitas vezes o seu tipo de aula.*

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:13 conteúdo (13452:13459)

conteúdo

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:27 conteúdo (6414:6421)

conteúdo

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:28 conteúdo (16383:16390)

conteúdo

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:29 conteúdo (24571:24578)

conteúdo

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:30 conteúdo (25160:25167)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:4 conteúdo (379:386)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:5 conteúdo (403:410)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:6 conteúdo (483:490)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:7 conteúdo (1934:1941)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:8 conteúdo (3829:3836)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:9 conteúdo (3894:3901)

conteúdo

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:10 conteúdo (8519:8526)

conteúdo

○ **ensino**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

No tocante ao preparo das aulas, não existe liberdade no tocante ao conteúdo. a ementa vem fixa pela universidade. No entanto, a professora explica, com satisfação, que tem liberdade no tocante ao tipo de aula. Ao tipo de avaliação que será aplicada. Prepara a aula da melhor forma a estimular o aluno a pensar aquele determinado conteudo.

27 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:5 conteúdo (13433:13440)

conteúdo

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:6 crítico (11780:11786)

crítico

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:7 visual, de slide (9338:9353)

visual, de slide

Comment by adriana

Ao longo dos acompanhamentos de aula, pude notar que a professora se utiliza de diferentes ferramentas para viabilizar o aprendizado.

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:25 aula (209:212)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:26 aula (1503:1506)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:27 aula (2157:2160)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:28 aula (3789:3792)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:29 aula (4467:4470)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:30 aula (4542:4545)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:31 aula (5039:5042)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:32 aula (9225:9228)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:33 aula (9333:9336)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:34 aula (13724:13727)

aula

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:35 aula (15108:15111)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:47 aula (1141:1144)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:48 aula (6198:6201)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:49 aula (8229:8232)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:50 aula (9555:9558)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:51 aula (13365:13368)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:52 aula (13712:13715)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:53 aula (16818:16821)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:54 aula (19942:19945)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:55 aula (22394:22397)

aula

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:56 aula (35423:35426)

aula

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:23 aula (2295:2298)

aula

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:24 aula (3013:3016)

aula

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:25 aula (8462:8465)

aula

○ **experiencia**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

> *Buscou se aprimorar sempre. Estudando. Fez nove pós graduações. Cursou letras. Fez mestrado. Cursou uma especialização voltada para a docencia, que a ajudou "a ter firmeza, para entrar um uma sala de aula e enfretar aí...oitenta".*

7 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:23 dar (2784:2786)

dar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:17 especializar (9718:9729)

especializar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:18 dar (8788:8790)

dar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:19 aula (8792:8795)

aula

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:20 dar (9221:9223)

dar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:21 aula (9225:9228)

aula

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:22 aula (9503:9506)

aula

○ **formação**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

presa por um ensino crítico. insere a pesquisa em diversos momentos como forma de amadurecimento e como forma de estimular a reflexividade.

14 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:5 conteúdo (13433:13440)

conteúdo

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:18 pesquisa (9858:9865)

pesquisa

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:19 pesquisa (9979:9986)

pesquisa

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:20 pesquisa (10054:10061)

pesquisa

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:21 pesquisa (10387:10394)

pesquisa

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:22 pesquisa (15199:15206)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:39 pesquisa (12773:12780)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:40 pesquisa (15189:15196)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:41 pesquisa (16654:16661)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:42 pesquisa (18419:18426)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:43 pesquisa (19648:19655)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:44 pesquisa (20005:20012)

pesquisa

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:45 pesquisa (20354:20361)

pesquisa

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:16 pesquisa (8590:8597)

pesquisa

○ **nova compreensão**

Created by adriana on 23/05/2017

0 Quotations

○ **perfil**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

> *No que tange ao perfil, querer ser docente, identidade. É o fator diferencial da teoria de Shulman. A professora relata que sempre foi seu sonho, o de ser docente. A questionei do por quê de dar aula. e ela respondeu: Eu sempre tive este sonho. Meu*

primeiro emprego, aos dezessete anos, foi professora de ingles". "me via sempre em uma sala de aula ensinando. Nunca me vi, juíza, promotora".

1 Quotations:

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:15 docente (10538:10544)

docente

○ **reflexão**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

Aqui a professora fala da importancia em se estimular a reflexividade, em se pensar o Direito. Muitas vezes os alunos não estão habituados a isso. Por vezes refletir, se torna um processo doloroso.

6 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:6 crítico (11780:11786)

crítico

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:14 pensar (9608:9613)

pensar

Comment by adriana

Neste trecho a professora repete o que disse em diversos momentos nas interalções com a pesquisadora. que "os alunos não são ensinados a pensar e nem a fazer críticas". E é isso que ela tenta modificar com seus estilo de ensino e praticas pedagógicas diferenciadas.

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:11 pensar (3464:3469)

pensar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:12 pensar (4522:4527)

pensar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:13 pensar (4616:4621)

pensar

D 3: ENTREVISTA PÓS OBSERVAÇÕES - 3:14 pensar (6873:6878)

pensar

○ **transformação**

Created by adriana on 23/05/2017, **modified** by adriana on 25/05/2017

Comment by adriana

> *reconhece que as vezes é tão importante quanto ministrar o conteudo, conversar sobre os assuntos e fatos que ocorrem no mundo. responder os questionamentos e aproveitar eses momentos de interação para fazer com que seus alunos enxerguem o Direito em situações diversas. Que passem a ver o Direito presente em seu dia-a-dia.*

5 Quotations:

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:16 prática (9369:9375)

prática

D 1: Entrevista 1 Patricia Gorish - 1:17 prática (12162:12168)

prática

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:31 prática (14032:14038)

prática

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:32 Prática (19565:19571)

Prática

D 2: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO - 2:33 prática (25223:25229)

prática