

CENTRO UNIVERSITÁRIO – UNINOVAFAPÍ  
BACHARELADO EM DIREITO

ERYKA FERNANDA BEZERRA MIRANDA CHUCRE WALDA  
LEITE ROCHA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO:** a (in) compatibilidade  
entre a formação do bacharel e o exercício da docência

TERESINA

2021

ERYKA FERNANDA BEZERRA MIRANDA CHUCRE WALDA  
LEITE ROCHA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO:** a (in) compatibilidade  
entre a formação do bacharel e o exercício da docência

Artigo de Conclusão de Curso apresentado à  
Banca Examinadora do Centro Universitário  
UNINOVAFAPI, como requisito parcial para  
obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Joana Moraes Souza  
Machado

TERESINA  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

C559d Chucre, Eryka Fernanda Bezerra Miranda.

As Diretrizes curriculares do curso de direito: a (in) compatibilidade entre a formação do bacharel e o exercício da docência. Eryka Fernanda Bezerra Miranda Chucre; Walda Leite Rocha. – Teresina: Uninovafapi, 2021.

22. p.; il. 23cm.

Monografia (Graduação em Direito) – Centro Universitário UNINOVAFAPI, Teresina, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Joana de Moraes Souza Machado. Centro Universitário UNINOVAFAPI, 2021.

1. Diretrizes curriculares. 2. Bacharel. 3. Direito. 4. Docência. 5. Compatibilidade. I. Título. II. Rocha, Walda Leite. III. Machado, Joana de Moraes Souza.

CDD 371.912

Catálogo na publicação  
Antonio Luis Fonseca Silva – CRB/1035  
Francisco Renato Sampaio da Silva – CRB/1028

ERYKA FERNANDA BEZERRA MIRANDA CHUCRE WALDA  
LEITE ROCHA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO:** a (in) compatibilidade  
entre a formação do bacharel e o exercício da docência

Artigo de Conclusão de Curso apresentado à  
Banca Examinadora do Centro Universitário  
UNINOVAFAPI, como requisito parcial para  
obtenção do grau de bacharel em Direito.

Data de Aprovação: 25/05/2021

BANCA EXAMINADORA



---

Profª. Dra. Joana Moraes Souza Machado  
Centro Universitário - UNINOVAFAPI  
(Orientadora)



---

Profª Clea Mara Coutinho Bento  
Centro Universitário - UNINOVAFAPI  
(1º Examinadora)



---

Profª Marília Martins Soares Andrade  
Centro Universitário - UNINOVAFAPI (2º  
Examinadora) **AGRADECIMENTOS**

Ao Divino Mestre, pelo dom da vida e por nos manter na trilha certa deste aprendizado imprescindível para uma futura conquista ocupacional, uma resposta da determinação e diligência subsistente naqueles que aspiram crescimento intelectual e profissional.

Aos nossos pais e demais familiares, eterna gratidão pela compreensão quando precisamos nos ausentar de nosso convívio ao longo deste percurso.

A todos que fazem o Centro Universitário UNINOVAFAPI pela excelência pedagógica-técnica-administrativa.

À dileta professora, Doutora Joana Moraes Souza Machado, pelas valiosas contribuições, presteza e pelo desígnio com que nos conduziu no decurso da realização desta pesquisa.

À Banca Examinadora pela magnificente atuação e imperiosa função na avaliação desta pesquisa de conclusão de curso.

Aos colegas e amigos de sala pelas trocas de experiências, convívio fraterno e por compartilharem conosco os inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com espírito colaborativo.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta.

## **RESUMO**

As diretrizes curriculares do curso de Direito e sua compatibilidade com o exercício da docência pelo bacharel em Direito constituem o tema desta pesquisa. O objetivo geral foi analisar a formação desse bacharel quanto à sua (in) compatibilidade com o exercício da docência no ensino superior. Posto isso, foi preciso analisar se as diretrizes curriculares definem competências para garantir a formação do bacharel para o exercício da docência; identificar a necessidade de reestruturação das diretrizes curriculares do curso de Direito; refletir a respeito da formação do bacharel, quanto à (in) compatibilidade com o exercício da docência; e caracterizar o profissional docente do ensino superior consoante seu amparo legal. A pesquisa bibliográfica-narrativa foi o procedimento metodológico utilizado para obter os seguintes resultados: a formação do bacharel em Direito é, em parte, incompatível com o exercício da docência; as Diretrizes Curriculares do curso de Direito não definem competências para garantir a formação do bacharel para o exercício da docência superior, pois o preparam para ser jurista; alguns ultrapassam este obstáculo e são profissionais de excelência; pós graduação, mestrado, doutorados formam pesquisadores, não capacitam docentes; a reestruturação das diretrizes, implementação de disciplinas (optativas) relativas à formação pedagógica, a imprescindibilidade de especialização em docência para quem pretende exercer (ou já exerce), e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo que investigue qualitativamente estes resultados são sugestões acerca da temática desta pesquisa que objetivou contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na área do Direito, demonstrando a importância da capacitação didática e pedagógica para o bacharel. Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Bacharel. Direito. Docência. Compatibilidade.

## **ABSTRACT**

The curricular guidelines of the Law course and its compatibility with the exercise of teaching by the Bachelor of Laws are the subject of this research. The general objective was to analyze the formation of this bachelor in terms of his (in) compatibility with the exercise of teaching in higher education. This put, it was necessary to analyze whether the curricular guidelines define competencies to guarantee the formation of the bachelor for the exercise of teaching; to identify the need to restructure the curricular guidelines of the Law course; reflect on the formation of the bachelor, as to (in) compatibility with the exercise of teaching; and to characterize higher education teaching professionals according to their legal support. Bibliographic-narrative research was the methodological procedure used to obtain the following results: the formation of a Bachelor of Laws is, in part, incompatible with the exercise of teaching; the Curricular Guidelines of the Law course do not define competencies to guarantee the formation of the bachelor for the exercise of higher teaching, as they prepare him to be a lawyer; some overcome this obstacle and are excellent professionals; postgraduate, master's, doctoral degrees train researchers, they do not train teachers; the restructuring of guidelines, implementation of (optional) disciplines related to pedagogical training, the need for specialization in teaching for those who intend to exercise (or already exercise), and the development of field research that qualitatively investigates these results are suggestions about the theme of this research that aimed to contribute to the teaching-learning process in the area of Law, demonstrating the importance of didactic and pedagogical training for the bachelor.

Keywords: Curricular guidelines. Bachelor. Law. Teaching. Compatibility.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando o atual espaço acadêmico, cenário de complexidade e ambiguidades, em um mundo globalizado permeado de avanços científicos e tecnológicos, muitos são os desafios impostos ao professor universitário que, por vezes, encontra dificuldades em associar ensino e aprendizagem.

Ante essa hodierna realidade, percebe-se o quanto é desafiador e instigante o exercício do magistério no Brasil. Dessa forma, instituiu-se como objeto desta pesquisa a atividade docente superior, mormente, exercida pelo bacharel em Direito.

Seja como jurista ou docente, o bacharel em Direito executa suas atividades laborais em uma sociedade de múltiplas faces, mareada por rápidas mudanças, incertezas e contradições. Esse novo mundo tem exigido desse profissional um conhecimento interdisciplinar e humanitário, que, aliado a outros saberes, dão novos significados, inovam e fortalecem o desempenho do profissional do Direito; e de qualquer outro que vise enfrentar a nova demanda.

Nesse sentido, além de fundamentais no enfrentamento e superação de dificuldades no cotidiano das atividades do jurista e/ou docente, bem como de outros profissionais, o conhecimento adquirido no curso de formação precisa ser suficientemente aproveitado durante o exercício da profissão que o graduado em Direito opte desempenhar.

Tendo em vista que parte da responsabilidade pela formação de um bom profissional sobrevém das diretrizes curriculares, na pesquisa busca-se refletir acerca desse componente do curso de Direito. Nesta perspectiva, emerge a seguinte questão: a formação do bacharel é compatível com o exercício da docência?

Buscando encontrar respostas satisfatórias e fundamentadas a este questionamento, elencou-se como objetivo geral analisar a formação do bacharel em Direito, quanto à sua (in) compatibilidade com o exercício da docência no ensino superior.

Para alcançar este objetivo, os pontos a seguir elencados serão estudados no decorrer da pesquisa. Será preciso, portanto, analisar se as diretrizes curriculares definem competências para garantir a formação do bacharel para o exercício da

docência superior; identificar a necessidade de reestruturar as diretrizes curriculares do curso de Direito com disciplinas eletivas e/ou optativas relacionadas à formação

1488

pedagógica do acadêmico; refletir a respeito da formação do bacharel em Direito, quanto à (in) compatibilidade com o exercício da docência; e caracterizar o profissional docente do ensino superior consoante seu amparo legal, relacionando com a docência do bacharel em Direito.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que são inúmeras as dificuldades do professor que atua na docência superior, particularmente o bacharel em Direito. Além de precisar atender os interesses e necessidades das demandas desse contexto de globalização, o profissional, obrigatoriamente, tem que refletir sobre o real papel do professor enquanto agente de mudanças e inovações.

Justifica-se também, nos âmbitos pessoal e acadêmico, pelos seguintes fatores: será dada visibilidade a um tema interdisciplinar que passeie entre as áreas do Direito, Educação e Pedagogia (estas últimas fazem parte do cotidiano de uma das autoras desta pesquisa); e fomentará mais pesquisas sobre o tema, o que implicará em novas investigações acerca da formação do bacharel como eixo de análise às diretrizes curriculares do curso de Direito.

A pesquisa, portanto, busca um melhor entendimento da forma como são definidas as competências do graduando. Isso possibilita reconhecer se estas competências são compatíveis com o exercício da docência, pelo bacharel em Direito e que, por sua vez, permite que o docente aprimore sua prática pedagógica, reinventando-a, com o fim de articular ensino e aprendizagem.

Para Beleí *et al* (2006), os docentes do ensino superior brasileiro não possuem formação pedagógica ou didática, o que pode ser justificado pelos elementos do processo histórico de profissionalização do ensino superior no País. As falhas no processo de ensino-aprendizagem podem ser a principal causa do problema apresentado nesta pesquisa.

Considerando essa realidade de novas e ilimitadas exigências das atuais demandas do mundo globalizado, quanto ao profissional bacharel em Direito, atuante em docência, a pesquisa revestiu-se numa relevante contribuição técnico-social. Técnica pelo fato de possibilitar o aprofundamento de questionamentos e discussões teórico-práticas a respeito do exercício da docência realizada pelo bacharel em Direito

(contribuição técnica). Quanto à isso, é preciso destacar que a formação do bacharel carece também de conhecimentos de outras áreas de estudo (relacionadas à docência, como a pedagogia) e não somente dos conhecimentos específicos.

149

No que se refere à contribuição social, salienta-se que o bacharel em Direito, enquanto operador, exerce função essencial à Justiça, logo uma função social. De outro modo, o bacharel não é visto apenas como um operador do Direito, mas como um profissional que exerce uma função além, que contribui no âmbito social para a comunidade.

Tencionando esclarecer a problemática matéria, o exame reflexivo utilizou-se como metodologia uma revisão de pesquisa bibliográfica-narrativa. Nessa toada, buscou-se respostas, ou a simples aproximação do que seriam as respostas.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico definiu-se a partir da leitura de livros e artigos, da consulta de sites e da análise de informações disponibilizadas. Ademais, foram utilizados outros instrumentos que possibilitaram uma melhor compreensão e interpretação da temática, como os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Destarte, a temática desta pesquisa distribui-se nos seguintes tópicos: o processo de formação do docente (considerações gerais); as diretrizes curriculares do curso de Direito (a formação do bacharel é compatível com o exercício da docência?); e a relação entre o bacharel em Direito e a docência no ensino superior.

Percorrendo esta esteira tem-se um diálogo reflexivo com outros pares acerca da descrita questão, bem como na análise documental de dispositivos referentes à matéria.

## **2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE**

É dever do Estado garantir o acesso à educação, que, conforme o caput do artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é um dos direitos sociais garantidos à todos os brasileiros (BRASIL, 1988).

Um dos responsáveis pela efetivação dessa garantia é o docente, profissional habilitado com qualificações acadêmicas e pedagógicas, incumbido dos índices de

qualidade educacional do corpo estudantil, que é reconhecido, às vezes, como um mero reprodutor/transmissor de conteúdo.

Para Freire (1992), no entanto, a função do professor de ensinar não condiz apenas com a transmissão de conhecimento. O professor é, para Lopes e Borges (2015), um agente de mudança que manipula os conteúdos combinada e ordenadamente.

O papel do educador vai além da obrigação de transmitir o que sabe. O docente, em seu processo de formação, busca entender como ensinar o que sabe.

De acordo com Flores (2015, p. 139), “aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática”. Alves *et al* (2019, p. 5) entendem que o papel do professor, tido como um desafio, consiste em fomentar “o processo de ação-reflexão-ação entre os discentes, oportunizar o desenvolvimento cognitivo (saber saber) e a habilidade operacional (saber fazer) sustentados pela ética e pelo comprometimento (saber ser), como também, saber conviver”.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 13, define as competências do educador, inclusive sobre como colocar em prática as teorias sobre ensinar e prevê que o docente deve participar da elaboração e cumprimento da proposta pedagógica e do plano de trabalho da Instituição de Ensino, estabelecendo estratégias para recuperar o rendimento dos alunos que têm dificuldades, ou seja, zelando pela aprendizagem destes. Ademais, deve incentivar o processo de colaboração entre família e Instituição de Ensino e participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

A referida Lei atribui ao docente alguns deveres, dentre os quais o de zelar pela aprendizagem do aluno. Rocha e Nogueira (2019) entendem que hoje o cenário exige que o profissional desenvolva um trabalho docente arrojado, progressista e criativo. Essa mudança de perspectiva quanto à forma de ensinar incentiva a participação do aluno no ambiente de sala de aula.

Segundo Freire (1992, p. 43), “um professor que não leva a sério sua prática docente, [...] se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor”. Assim, a linha de pensamento do autor, corrobora com a ideia de que o professor não é apenas um ser humano falante com a função única de repassar informação. Tardif (2014) argumenta que o conhecimento do docente não limita-se aos recursos psicológicos e juízos sociológicos que legitimam o educador como agente de reprodução de conteúdo.

“Sabe-se que a formação docente é necessária para aquisição de saberes pedagógicos, competências e habilidades com relação a tarefa de ensinar”, concluem Rocha e Nogueira (2019, p. 580); o professor não é, isto posto, aquele que detém

exclusivamente conhecimentos técnico-científicos, mas o que contempla o processo de ensino como algo súpero, irrestrito e abstruso.

Nesse sentido, Flores (2015) argumenta sobre a necessidade de compreender as características pessoais do ensino e do processo de formação do professor; destaca a importância da reflexão e da indagação como instrumentos de desenvolvimento e compreensão da identidade profissional.

Em contrapartida, Lopes e Borges (2015, p. 492) interpretam de forma consuetudinária ao afirmarem que “o discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática”.

O professor é uma das pessoas que coadjuvam para a construção da personalidade do aluno. Assim, o educador é um profissional que precisa empenhar-se afincadamente à prática docente, valendo-se de todos os meios acessíveis (e buscando novos), para garantir uma educação de excelência ao corpo discente.

Guimarães *et al* (2016, p. 1) asseveram que “é função da Instituição de Ensino Superior (IES) buscar meios para auxiliar o professor no exercício da profissão, bem como implantar programas de ensino com o efetivo envolvimento do aluno na aprendizagem”.

A situação do professor na sociedade interfere na vida do aluno, pois, conforme Rachid (2018), o desempenho dos estudantes está condicionado à formação de qualidade do educador. O respeito a este, além de dever moral, é fundamental para garantir bons resultados educacionais daqueles.

O papel do professor na coletividade alcança dimensões grandiosas quanto à sua real missão e o que define e qualifica este profissional docente é o processo de formação a que é submetido, a partir das escolhas de suas práticas pedagógicas e metodológicas.

É papel do professor organizar o contexto de ensino/aprendizagem, segundo Guimarães *et al* (2016), de modo a fazer com que o tratamento seja baseado em proporcionalidade e justiça: aqueles capazes de usar os processos de aprendizagem de ordem superior deverão ser respeitados da mesma forma que os alunos que ainda estão nos níveis iniciais de aprendizagem devem ser auxiliados.

A má formação profissional do docente que reflete, por conseguinte, na formação do discente, são atribuídas uma série de causas, dentre elas, o que

denomina-se desvalorização da categoria e o desenvolvimento pessoal do profissional.

Lima e Azevedo (2019), por exemplo, conferem a ausência de institucionalização da política de formação inicial e continuada de professores a responsabilidade pela quota de profissionais inábeis cientificamente. Defendem que, muito embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na figura da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por exemplo, tenha assumido um papel mais proativo quanto à formação de docentes, a criação de diversos programas de incentivo à formação docente não implica nos profissionais capacitados para exercício da profissão.

De um lado, a ausência de reconhecimento à categoria está expressa nos salários baixos, nas condições precárias das instituições de ensino brasileiras, na desvalorização do profissional, inclusive pela própria comunidade, o que, em síntese, é reflexo da deficiente participação governamental quanto às ações ligadas ao sistema de educação pública. Lamentavelmente, como escrevem Duarte e Moreira (2018, p. 1987), ainda “resiste a ideia de que a epistemologia da profissão docente, na sua multiplicidade de dimensões e âmbitos, continua a não ser facilmente valorizada e reconhecida”. A precariedade nas condições de exercício da docência traz consequências para as formas como o professor se constitui como profissional, entendem Jacomini e Penna (2016).

Do outro ponto de vista, como bem destacam Rocha e Nogueira (2019, p. 585), “a formação docente é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica. A formação é um processo individual e social”.

Vozniak, Mesquita e Batista (2016) afirmam sobre a identidade profissional docente: é a continuidade de um processo infinito que apresenta-se em contexto interativo e com resultados de múltiplos fatores.

Para Duarte e Moreira (2018), há certa instabilidade na identidade profissional docente, haja vista não ser como se pensa, estável, unitária ou fixa. Ao contrário, é descontínua, fragmentada e em constante transformação. O modelo de estrutura organizacional do ensino não é o único responsável pela crise na educação brasileira. O professor, de acordo com Furtado (2016), não está isento de responsabilidades e concorre para a situação atual de precariedade escolar brasileira.

Para Flores (2015), a formação docente, que constitui uma identidade profissional, é efeito da interação entre o indivíduo e o ambiente em que vive, é consequência da análise pessoal da natureza das relações que edifica. Isso significa que a formação é responsável pela identidade do professor e essa identidade é fruto do conhecimento adquirido através das experiências individuais.

O docente percorre, então, uma trilha de amadurecimento do que aprendeu. O produto de sua formação intelectual é o conteúdo de sua vivência, por isso existe esse processo de reconhecimento.

Rocha e Nogueira (2019) creem que, epistemologicamente, o processo de formação do docente é um processo de desenvolvimento e estruturação, tanto dos conhecimentos técnicos como dos culturais e pessoais do indivíduo. O dito processo de formação está associado diretamente ao conjunto de atividades desenvolvidas com o desígnio de obter conhecimento. Por isso, a formação do docente reflete seu desenvolvimento pessoal.

Flores (2015) enxerga a identidade profissional como instituto em desenvolvimento que constitui elemento decisivo na formação de professores. Salienta-se que esse processo de desenvolvimento proporciona a tomada de consciência. A autora acredita que o processo de formação do educador não o prepara para ser professor, mas para descobrir se quer ser professor. Não obstante, tem o desenvolvimento da identidade profissional como condicionante ao processo de formação.

Vozniak, Mesquita e Batista (2016) concordam sobre o fato de ser um processo contínuo a construção da identidade, haja vista que se trata de socialização e da forma como o indivíduo em desenvolvimento se vê, no futuro, em relação aos contextos sociais/pessoais/laborais. Nessa perspectiva, “a formação não seria um processo por meio do qual, em determinado ponto, seria alcançada a total plenitude, mas sim uma atividade constante frente ao inacabamento dos sujeitos”, como acentua Batista (2017, p. 50).

Belei *et al* (2006) acentuam que as IES são as responsáveis pela a situação escolar brasileira e pelos problemas que agravam essa situação, visto que formam os docentes atuantes. Entendem que a formação dos futuros docentes depende do processo de formação daqueles que os ensinam; se estes não forem capacitados, aqueles sofrerão as consequências.

Consoante Guimarães *et al* (2016, p. 10), as licenciaturas são relevantes, uma vez que “a maioria dos professores que ministram aulas em cursos superiores, fora da área específica em educação, [...] não possuem conhecimentos sobre metodologias pedagógicas para mediar o processo de ensino-aprendizagem”.

Nesse sentido, é válido pensar em como as falhas na formação de professores para o ensino superior devem ser consideradas um problema. Assim, o primeiro passo para compreender a formação do docente do ensino superior é analisar as diretrizes curriculares do curso superior que este docente possui.

### **3 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO**

O curso de Direito foi uma das primeiras graduações implementadas no Brasil, fato ocorrido por volta de 1827, quando as opções de ensino superior eram escassas e seletivas, vez que somente alguns tinham o privilégio de aproveitar. Hoje, o acesso a um curso de ensino superior tornou-se menos burocrático; em relação ao Direito, existem centenas de cursos no país, com centenas de milhares de estudantes.

Parte expressiva do corpo estudantil inicia o curso de Direito, e conclui a graduação, sem sequer ter conhecimento das diretrizes curriculares que o regem. Esse desconhecimento é um dos fatores que levam a sociedade a ter uma visão medíocre do curso, reconhecendo “o ensino jurídico como um empreendimento fácil, que não requer grandes esforços por parte do discente”, como atenta Furtado (2016, p. 47).

Na intenção de garantir a satisfatória qualidade desses cursos oferecidos, o MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (bacharelado) através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que estabelece padrões mínimos a serem observados, pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras, nos Planos Pedagógicos de Curso e grades curriculares (BRASIL, 2018).

A nova Resolução revogou os dispositivos em contrário como a Resolução nº 09/2004, a qual sofria duras críticas pelo fato de não se manifestar acerca dos mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos, tema bastante abordado nas instituições de ensino, fazendo parte, inclusive, de boa parte das grades curriculares, como lembra Vilas-Bôas (2009).

Uma expressiva reforma na grade curricular de um curso pautada na implantação de novas diretrizes curriculares no intuito de criar um currículo integrado, não assegura o desenvolvimento de um processo de ensino eficaz, pois como lembram Belei *et al* (2006), a atuação profissional dos professores universitários brasileiros é carente didática e metodologicamente.

Para Rodrigues (2017, p. 24), “as mudanças introduzidas não contêm qualquer solução estrutural para a Educação Jurídica Nacional” que há anos encontra-se enfrentando séria crise. No mesmo sentido, Furtado (2016, p. 28) coloca que a referida crise é consequência do “modelo de estrutura organizacional do ensino de Direito em vigor, carregado de tradicionalismo, de dogmatismo, de superficialidade”; a crise reflete o modo como se dá o processo de ensino-aprendizado.

O principal objetivo da Resolução do MEC nº 5/2018 é, segundo entendimento de Oliveira (2021), instigar mudanças na realidade do sistema de justiça brasileiro, possibilitar ao graduando do curso de Direito o domínio das formas consensuais de conflitos, fomentando o desenvolvimento da capacidade de dialogar com o fim de afastar a postura competitiva-adversária, majoritariamente adotada nas relações conflituosas.

As ditas Diretrizes apresentam disposições referentes ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito, as habilidades e competências (cognitivas, instrumentais e interpessoais) que o graduando deve desenvolver ao longo do curso e as perspectivas formativas (geral, técnico-jurídica e prático-profissional) (BRASIL, 2018).

Relacionando estes aspectos ao que se espera da identidade profissional do docente, de acordo com Duarte e Moreira (2018, p. 1967): a identidade docente é “uma construção individual e coletiva [...] marcada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” que “pressupõe uma interpretação de si mesmo num determinado contexto”. Nesse sentido, a Resolução nº 5/2018 prevê, como metas estabelecidas em relação ao perfil esperado do graduando em Direito, uma sólida formação geral do bacharel, que, ao final do curso, deve ser capaz de analisar e dominar conceitos, argumentar e interpretar fenômenos jurídicos e sociais, entre outras competências (BRASIL, 2018).

O parágrafo único do citado artigo estabelece, ainda, que os planos de ensino das instituições que ofertam o curso devem ser demonstrativos quanto aos objetivos em relação à formação do graduando, ou seja, precisam ser claros quanto às finalidades do curso (BRASIL, 2018).

O artigo 4º da Resolução apresenta texto que versa sobre as competências a serem alcançadas pelo estudante do curso de graduação em Direito. Prevê que este deve ser capaz de, entre outras coisas, interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, demonstrar competência na leitura e capacidade para comunicar-se com precisão e desenvolver a cultura do diálogo. Como explicita o caput do artigo, o rol autoexplicativo lista as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais que capacitam o graduando; o rol apresenta, quanto aos objetivos do curso, o básico a ser alcançado, o que não impede as IES de expandir as metas de seus PPCs (BRASIL, 2018).

Assim sendo, o artigo 5º da Resolução do MEC nº 5/2018 trata das perspectivas formativas do curso de graduação em Direito, definidas pelo §2º do referido artigo como domínios estruturantes necessários à formação jurídica: formação geral (oferece ao graduando os elementos fundamentais do Direito), formação técnico-jurídica (foca na legislação, contextualizando dogmaticamente) e a formação prático-profissional (integra a prática e os conteúdos teóricos) (BRASIL, 2018).

A formação geral aborda disciplinas relacionadas aos conhecimentos filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação; Antropologia, Ciência Política, Economia e outras. A formação técnico-jurídica envolve os ramos do Direito através das áreas: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Formas Consensuais de Solução de Conflitos e outras. A formação prático-profissional abrange a prática jurídica e o TCC; essa formação deve estar interligada com as outras duas perspectivas, conforme salienta o §1º do referido artigo (BRASIL, 2018).

Sobre a prática jurídica, o artigo 6º acrescenta que é obrigatória no PPC, tendo em vista que é componente curricular indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados. Desse modo, obriga a IES a instituir, na forma dos §§ 1º e 2º do referido artigo, um Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), local onde serão oferecidas atividades de prática jurídica de formação profissional (que podem incluir como descreve o §5º, atividades simuladas e reais, estágios supervisionados) e serviços de assistência jurídica (BRASIL, 2018).

De qualquer modo, é incontestável que tais perspectivas formativas do curso de graduação em Direito, além de objetivarem a priorização da interdisciplinaridade, primam pela articulação de saberes, tão tal, que é mencionada ainda, no §3º, a possibilidade de diversificação curricular, a critério da IES que pode introduzir no PPC

disciplinas como Direito Ambiental, Eleitoral, Esportivo, Direitos Humanos, do Consumidor, da Criança e do Adolescente, Agrário, Cibernético e Portuário, que versam sobre conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos diversificados e de importância global (BRASIL, 2018).

Os artigos 7º e 8º dão ao curso de graduação em Direito um alcance mais amplo, salientando que deve haver o incentivo às atividades complementares e de extensão que articulem a aproximação do profissional ao campo de formação, inclusive oportunizando ações de caráter social junto à comunidade. Identificam essas atividades, que não consistem em prática jurídica, como componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando (BRASIL, 2018).

De acordo com Rodrigues (2017, p. 17), o texto do artigo 9º da Resolução, que diz respeito aos objetivos do curso de Direito, em relação ao bacharel, o mesmo consiste em “permitir, desde que autorizado no respectivo PPC, que os docentes, em determinados componentes curriculares, trabalhem de forma diversa da tradicional, inclusive validando atividades realizadas extraclasse” (BRASIL, 2018),

Os artigos 11, 12 e 13 da Resolução do MEC nº 5/2018 tratam-se, respectivamente, da obrigatoriedade do TCC, da carga horária referencial de 3700 horas e do percentual de 20%, do valor total das horas, destinado às atividades complementares e de prática jurídica (BRASIL, 2018).

A Resolução do MEC nº 5/2018, assim, atribui competências ao bacharel em Direito, que, todavia, não são específicas para um bacharel que pretende exercer a docência. Em outras palavras, as Diretrizes Curriculares estabelecidas não direcionam o curso e seus objetivos para interesses não relacionados à carreira jurídica; as metas e objetivos do curso formam um jurista, não um bacharel apto pedagogicamente para o exercício da docência. As atividades denominadas na Resolução como didático-formativas possibilitam o desenvolvimento de aspectos necessários à formação jurídica, apenas.

#### **4 O BACHAREL EM DIREITO E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tendo em vista que nem todos os professores de cursos superiores possuem área de formação ligada à pedagogia ou licenciatura, a formação pedagógica ou

didática da maioria dos docentes que atuam no ensino superior carece de aperfeiçoamento.

Como observam Guimarães *et al* (2016, p. 1), “muitos professores do ensino superior não são formados em licenciatura ou cursos que efetivamente preparam teoricamente e com práticas pedagógicas para o exercício da profissão de educador”, o que implica no fato de que não são preparados para exercer a docência.

Há situações em que o profissional domina completamente a disciplina que irá ministrar em sala de aula, no entanto, não se encontra preparado metodologicamente para tal. O professor, então, irá apenas reproduzir o modelo de ensino-aprendizagem que vivenciou quando aluno.

Não obstante, é preciso reconhecer que existem professores, que atuam no ensino superior, que conseguem êxito em sua atuação. Docentes autodidatas que realizam sua atividade de forma tão didática podem ganhar reconhecimento imediato por parte de todo o efetivo escolar. É válido destacar que, por vezes, esse dinamismo advém do próprio esforço.

A precariedade da formação docente é uma das características destacáveis do ensino superior brasileiro, como afirmam Belei *et al* (2006). Um dos motivos que justificam essa realidade, no âmbito dos bacharéis em Direito, reside na hipótese de que os mesmos não são preparados, durante o curso para o exercício do magistério.

Alves *et al* (2019, p. 2) destacam “a importância não só de domínio científico, mas de embasamento pedagógico necessário à boa prática docente”. É preciso aceitar que o modelo tradicional de transferência mecânica do perfil do conteúdo não é a única forma que o professor utiliza como ferramenta de ensino, consoante Freire (1992). No mesmo sentido, Alves *et al* (2019) destacam a importância do embasamento pedagógico para caracterização da boa prática docente, não só de domínio científico.

Uma boa explicação, já que, de acordo com Furtado (2016), um dos fatores que impedem o desenvolvimento da sensibilidade docente pelo bacharel em Direito é a redução do aprendizado jurídico à memorização e decodificação de leis e dispositivos legais. Assim, sintetiza Faleiros (2015, p. 14), é “necessário exigir do professor um domínio na ação pedagógica”.

Ademais, outra questão é que o bacharel leva para sua prática como professor o que aprendeu com seus professores. “O professor organiza e desenvolve o ensino

de acordo com esta concepção” que adquire enquanto aluno, expressam Magalhães Júnior *et al* (2020, p.4).

Duarte e Moreira (2018) explicam que a habilitação para a docência, no caso dos estudantes de cursos direcionados à prática docente, criam percepções diversas sobre a formação inicial vivenciada. Essas percepções auxiliam o processo de construção da identidade docente e começam a construir o perfil de atuação deste utilizado futuramente nos contextos reais da prática educativa. No entanto, os bacharéis em Direito não passam por esse processo de habilitação, uma vez que, as Diretrizes Curriculares do curso não preveem essa possibilidade.

Para Rossit *et al* (2018, p. 1404), a construção do perfil docente do bacharel em Direito é possível, desde que ocorra “mediante conhecimento das especificidades das outras áreas, com [...] busca de conhecimentos”. Pode acontecer, se for levado em consideração que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído”, acrescenta Gonçalves (2009, p. 23).

Para que o desenvolvimento profissional do bacharel educador se consolide de fato, como entendem Scarinci e Pacca (2015), é imprescindível que o mesmo compreenda a concepção de profissional do ensino, fato que, segundo Jardimino e Sampaio (2019), não é uma das prioridades das Diretrizes Curriculares do curso de Direito. Lamentável, pois, tendo como base que o docente é responsável pelo índice de qualidade de ensino-aprendizagem, se a grade curricular não prepara o bacharel em Direito para ser professor, é possível que este profissional tenha dificuldades quando no exercício da docência (ROLDÃO, 2017).

Moura (2014) ressalta que a realidade brasileira de falta de profissionais capacitados implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, o que compromete a qualidade do ensino. Outro fator que compromete a qualidade do ensino diz respeito ao fato de que parte considerável dos bacharéis que escolhem lecionar sofre com o problema da falta de tempo, de acordo com Oliveira (2010), isso prejudica a relação aluno-professor e é consequência da falta de preparo para a vida docente.

A ausência de condições para a efetivação do desenvolvimento profissional do docente por parte das instituições em que estudaram dificultam ou impossibilitam a compreensão pedagógica da função de educador (SANTOS; GIASSEN, 2019).

Para Darling-Hammond (2014, p. 239), “o papel mais importante das universidades na preparação dos professores: desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva”. Muito embora a Resolução do MEC nº 5/2018 estabeleça algumas situações que obrigam o bacharel em Direito a agir, conversar, interpretar, o prepara apenas para o âmbito jurídico. A realidade do ambiente educacional é outra. Os princípios são aplicados de outra forma.

Sublinhe-se a importância do mestrado e do doutorado para a formação do bacharel em Direito que exerce docência no ensino superior. É oportuno frisar o comentário de Velho (2007, p. 26) em relação aos referidos cursos brasileiros: “[...] os cursos de mestrado e doutorado no Brasil formam pesquisadores para a carreira acadêmica e, na opinião dos formados, fazem isso bem”. Afirma, de outro modo, que esses cursos de mestrado e doutorado não estão cumprindo o papel de preparar mestres e doutores para atuação em outros contextos institucionais.

Incontestavelmente, o conhecimento adquirido nos cursos de mestrado e doutorado são validados por sua vultosa relevância. No entanto, o referido conhecimento não é direcionado à docência, mas à pesquisa; fato demonstrado no estágio dos referidos programas, onde o exercício da docência é destinado ao ensino de conteúdos relativos à pesquisa.

Frise-se que, em relação ao bacharel em Direito, nada obsta que o profissional busque outros meios de aperfeiçoamento, como os cursos de pós graduação direcionados à docência. Aliás, é o que todos deveriam fazer.

O curso de Direito ganhou novas perspectivas nas últimas décadas. As aulas hoje sofreram uma mutação expressiva, principalmente pelo fato de que o estudante não possui o mesmo perfil. As demandas hoje são diferentes das demandas de décadas atrás. Diferentemente de antes, o corpo estudantil atualmente é heterogêneo, não admitindo mais os mesmos modelos de ensino.

A necessidade de uma formação pedagógica do docente é interessante e imprescindível por isso, pela questão da busca constante por adaptação. Saber o que

fazer, como fazer e quando fazer, representa para o docente uma garantia do bom desempenho.

Por mais que os cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, mestrado e doutorado, possuam, em suas grades curriculares disciplinas relativas à docência, não qualificam o bacharel para o exercício da docência, muito embora o habilite. Nestes cursos, pontos singulares de pedagogia e didática não são discutidos. Por vezes, o profissional conclui o curso sem saber realizar um planejamento de aula, instruir um seminário aos alunos, diversidade de didática; conhecimentos pedagógicos específicos do docente ou do profissional que se aperfeiçoa em docência. Mesmo sendo autodidata, privilégio de poucos, o conhecimento adquirido não é profissionalmente suficiente.

## **5 CONCLUSÃO**

O processo de formação do docente é constante e infinito, pois baseia-se na construção da própria identidade do indivíduo. Notável que atuar como professor no sistema educacional brasileiro tem sido cada vez mais desafiador, fato que influencia sua formação profissional. Não obstante, profissionais de todas as áreas, que escolhem a docência, enfrentam problemas como a falta de preparo para o exercício da docência; um dos que mais atrapalham o desempenho profissional.

Ante o exposto, conclui-se que a formação do bacharel em Direito é, em parte, incompatível com o exercício da docência, uma vez que as Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Direito (Resolução do MEC nº 5/2018), não definem competências para garantir a formação do bacharel para o exercício da docência superior, pois preparam o bacharel para ser apenas um jurista. Dito isso, propõe-se uma reestruturação das referidas diretrizes, com a implementação de disciplinas (optativas) relativas à formação pedagógica do acadêmico.

Em face da autonomia de que dispõe as IES, estas devem exigir quando o ingresso do docente na instituição, no ato da contratação, comprovação de que possuem capacitação que o qualifique para o exercício da docência e não apenas o habilite, afim de que possam atuar adequada e efetivamente no desempenho da profissão, e dessa forma propiciar a articulação entre o ensino e a aprendizagem.

No entanto, existem docentes que não possuem formação pedagógica específica (curso de pedagogia) e conseguem ultrapassar este obstáculo, tal como

realizam um trabalho dinâmico; explicação para o funcionamento das IES e para a qualidade do curso de Direito de parte delas.

Tendo em vista a deficiência de alguns docentes em relação ao exercício adequado da profissão, e considerando que os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado formam pesquisadores e não capacitam docentes, uma alternativa seria a obrigatoriedade da disciplina de didática de ensino superior nesses cursos. Uma outra alternativa seria a imprescindibilidade de especialização (qualificação) em docência no ensino superior para quem pretende exercer (ou já exerce) a profissão, bem como o consequente incentivo, por parte da IES e dos órgãos públicos brasileiros que atuam na educação.

A última sugestão seria desenvolver uma pesquisa de campo que investigue qualitativamente, entre outros pontos, informações relativas à quantidade de bacharéis em Direito que possuem formação em pedagogia ou licenciatura e, ainda, especialização específica em docência e as opiniões da comunidade acadêmica (alunos e professores) sobre a problemática desta pesquisa; objetivando, assim, demonstrar a autenticidade das conclusões ora obtidas nesta pesquisa bibliográfica.

A intenção desta pesquisa não foi desqualificar ou realizar críticas negativas aos cursos de Direito, aos bacharéis ou ao corpo docente, mas sua finalidade foi contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do curso de Direito, demonstrando a importância da capacitação didática e pedagógica para o bacharel.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pósgraduação. **Escola Anna Nery**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, 2019.

BATISTA, Suênya Marley Mourão. **A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica**. 276f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* Profissionalização dos Professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401- 410, set/dez, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/813>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 5/2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 17 dez. 2018. Assunto: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.230-247, dez., 2014.

DUARTE, Pedro; MOREIRA, Ana Isabel. Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1964-1994, dez., 2018.

FALEIROS, Thaísa Haber. **A formação do docente de Direito: uma identidade desejada**. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/52.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan-abr., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **Educação jurídica e formação docente no Brasil**. Teresina: Dinâmica Jurídica, 2016.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009.

GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de *et al.* **Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4740/1606>. Acesso em: 17 abr. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida Jacomini; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, mai./ago., 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr., 2019.

LIMA, Angela Maria de Sousa, AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Processo de institucionalização da Política Nacional e Estadual de Formação Docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147, set./out., 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set., 2015.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira *et al.* Concepções e representações sociais de professores sobre a sua formação inicial: construção e validação de um questionário. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Walquiria. **As novas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Disponível em: <https://sapienscursos.com.br/as-novas-diretrizes-curriculares-noscursos-de-direito/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RACHID, Laura. **Brasil é o país que mais desvaloriza o professor**: pesquisa realizada em 35 países também mostra que a sociedade acredita que os docentes são pouco respeitados pelos alunos. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/brasil-desvaloriza-professor/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROCHA, José Damião Trindade; NOGUEIRA, Clerislene da Rocha Moraes. Formação docente: uso das tecnologias como ferramentas de interatividade no processo de ensino. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 6, p. 578-596, out.-dez., 2019.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito**: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!Aq6EmZXgYktrmQx-dG-yTv5cM6uC>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, a. 2, p. 191-202, mai./ago., 2017.

ROSSIT, Rosa Aparecida Salvador *et al.* Construção da identidade profissional na Educação Interprofissional em Saúde: percepção de egressos. **Interface**, Botucatu, v. 22, p. 1399-1410, 2018.

SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; GIASSEN, Fernanda da Fonseca. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Revista PEMO**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019.

SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 253-279, abr./jun., 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Fortaleza: Editora Vozes, 2014.

VELHO, Léa. **O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação**. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 23-28, 2007.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. **O retrocesso da Resolução 9 do MEC de 2004**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4904/O-retrocesso-daResolucao-9-do-MEC-de-2004#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20no.%209%20do%20MEC%20de%202004,trabalhar%20essa%20importante%20%C3%A1rea%20jur%C3%ADdica%20e%20da%20cidadania..> Acesso em: 19 abr. 2021.

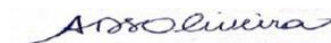
VOZNIK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, mai./ago., p. 281-296, 2016.



## DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado: “**As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito: A (In) Compatibilidade Entre a Formação do Bacharel e o Exercício da Docência**”, das discentes **Eryka Fernanda Bezerra Miranda Chucre** e **Walda Leite Rocha**, orientadas pela **Profa. Dra. Joana de Moraes Souza Machado**, foi cadastrado na Coordenação de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, **sob o processo nº 60/2021**.

Teresina, 12 de abril de 2021



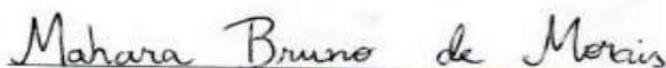
**Profa. Dra. Adélia Dalva da Silva Oliveira**  
Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do  
Centro Universitário UNINOVAFAPÍ



## DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA

Eu, professora Mahara Bruno de Moraes, portadora do R.G 3.645.491 e CPF 064.638.143-18, graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, declaro para o Centro Universitário – UNINOVAFAPI que revisei o Artigo de Conclusão de Curso de Bacharelado em Direito intitulado **“AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO: a (in) compatibilidade entre a formação do bacharel e o exercício da docência”**, das alunas **ERYKA FERNANDA BEZERRA MIRANDA CHUCRE e WALDA LEITE ROCHA**. Declaro ainda que o presente artigo encontra-se de acordo com as normas ortográficas e gramaticais vigentes.

Teresina, 24 de maio de 2021.



Profª de Língua Portuguesa

